Siped
Società Italiana di Ped

Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative

a cura di
Loretta Fabbri
Claudio Melacarne
Pierluigi Malavasi

Senior Conference

Pensa MultiMedia

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Pierluigi Malavasi

16

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 della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Liliana Dozza | Libera Università di Bolzano
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Vanna Iori | Università Cattolica del Sacro Cuore
Pierluigi Malavasi | Universita Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
Giuseppe Zago | Università degli Studi di Padova

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell'Aquila
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatordi | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Comitato Editoriale del volume relativo alla Senior Conference

Giordano Cacciola | Università degli Studi di Siena
Grazia Garzo | Università degli Studi di Siena
Claudia Banchetti | Università degli Studi di Siena
Caterina Garofano | Università degli Studi di Siena
Martina Capaccioli | Università degli Studi di Siena
Davide Ciofi | Università degli Studi di Siena

Collana soggetta a peer review

Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche

Trasformative, innovative, emancipative

a cura di
Loretta Fabbri
Claudio Melacarne
Pierluigi Malavasi

Senior Conference

Pensa MultiMedia

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 sitohttps://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it

ISBN volume 979-12-5568-308-7
ISSN collana 2611-1322

PUBBLICATO NEL MESE DI MAGGIO 2025

2025 © by Pensa MultiMedia®
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Indice

Tavola Rotonda
Pratiche educative trasformative tra ricerca e servizi

16 **Maria Grazia Riva**
Un compito ineludibile per la pedagogia contemporanea: trasformarsi per trasformare i contesti e i processi formativi

Tavola Rotonda
Processi emancipativi, politiche pedagogiche territoriali

24 **Fulvio De Giorgi**
Processi emancipativi, politiche pedagogiche territoriali

29 **Vanna Iori**
Trasformazioni educative nel tempo dell'incertezza

Panel 1S
Storie e teorie pedagogiche, metodologie e didattiche, valutazione dei processi emancipativi

37 **Paolo Alfieri**
La ginnastica scolastica e l'emancipazione immaginata della maestra elementare nell'Italia di fine Ottocento

44 **Emanuele Balduzzi, Enrico Miatto**
Il Service Learning come occasione di apprendimento trasformativo in Università

52 **Matteo Cornacchia**
Processi emancipativi e sviluppo di comunità nell'opera e nella testimonianza di Danilo Dolci

58 **Cosimo Costa**
"Giardinieri" di se stessi per l'altro

65 **Anna Debè**
Tra medicina e pedagogia: la storia della Colonia "Marro" di Reggio Emilia nelle cartelle dei suoi allievi frenastenici (1921-1940)

72 **Barbara De Serio**
Alle radici della trasformazione. Tra attivismo pedagogico e nuove politiche emancipative

78 **Andrea Dessardo**
Attualità della "scuola serena"

85 **Maria Francesca D'Amante**
Armonia e forma dell'educazione. Congiunzioni pedagogiche tra etica ed estetica

92 **Giulia Fasan**
Emancipazione e liberazione del corpo e della donna. Risvolti pedagogici ne L'erba voglio (1971 - 1977)

99 **Pamela Fermani**
Propriocezione ed autopoiesi dei pazienti portatori di disturbi specifici di apprendimento tra multilinguismo e plusdotazione. Linguistica Testuale e testualità linguistica dalla Clinica alla Ricerca Pedagogica nel paradigma della Pluriclasse

119 **Simona Finetti**
Educare allo schermo. Il Centro Studi Cinematografici di Milano e le prime proposte italiane per i bambini della scuola elementare

126 **Emanuela Guarcello**
Esperienza immersiva di qualità estetica e promozione di processi critico emancipativi nella scuola primaria

134 **Carlo Orefice**
Sostenere i processi emancipativi attraverso l'approccio transdisciplinare. Una sintesi introduttiva

138 **Luca Odini**
Gli spazi dell'emancipazione nello sguardo pedagogico di Colin Ward

144 **Furio Pesci**
La Città dei Ragazzi di Roma e l'opera di John Patrick Carroll-Abbing

151 **Fabrizio Pizzi**
L'orientamento e gli alunni stranieri

159 **Francesca Pizzigoni**
L'attualità di Bruno Ciari attraverso i suoi scritti

165 **Aurora Ricci**
Promuovere il growth mindset nei contesti educativi: un'analisi delle buone pratiche

173 **Evelina Scaglia**
La Guida per le educatrici dell'infanzia di Rosa Agazzi: una rilettura fra processi di civilizzazione ed emancipazione infantile

180 **Claudia Spina**
Riconoscimento ed emancipazione

188 **Davide Zoletto**
Prospettive postcoloniali e pratiche educative trasformative

Panel 2S
Il potere trasformativo della ricerca.
La pluralità metodologica come valore

196 **Federico Batini**
La ricerca al plurale: l'integrazione metodologica della lettura ad alta voce condivisa per un paradigma trasformativo

203 **Elisabetta Biffi, Chiara Carla Montà**
Fare esperienza di cittadinanza attraverso la ricerca partecipata: riflessioni pedagogiche a partire dal caso B-YOUth Forum

208 **Chiara Bove, Luisa Zecca**
Reinventare la cittadinanza. Il capacity building come dispositivo pedagogico

215 **Daniele Bruzzone**
Finestre sul mondo: la conoscenza dell'umano, l'intreccio degli sguardi e la portata trasformativa della ricerca

222 **Rita Casadei**
Conoscenza, sperimentazione e trasformazione. Il contributo delle discipline corporeo-meditative

228 **Antonia Cunti**
Scegliere il futuro e scegliersi nel futuro

236 Piergiuseppe Ellerani, Stefano De Rubertis
Per una pedagogia dei territori. Dalle metodologie partecipative alla progettazione dello sviluppo territoriale

244 Tommaso Farina
Valorizzare il benessere relazionale ed emotivo attraverso le pratiche artistiche in educazione. Un caso di studio

251 Maila Pentucci, Manuela Fabbri
Interazione con ChatGPT: un'esperienza didattica riflessiva e trasformativa

261 Isabella Pescamorna
Il confine come metodo di indagine interculturale: migrazione, diversità ed educazione

268 Andrea Porcarelli
L'iniziazione alla ricerca e il suo potere trasformativo nelle scuole di dottorato

275 Simona Sandrini
Cambiamenti climatici e ricerca pedagogica. Il valore progettuale delle collaborazioni interdisciplinari

282 Sara Serbati, Daniela Moreno Boudon
Il modello multidimensionale del "Mondo della bambina e del bambino" come strumento di co-ricerca con operatori e famiglie in P.I.P.P.I. Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione: le Mappe per esplorare lo 0-3

289 Roberto Travaglini
La ricerca-azione dinanzi alla sfida educativa delle non-cognitive skills

Panel 3S
Pedagogie dell'incertezza e dell'emergenza.
Nuove professioni educative e formazione continua degli insegnanti

297 Angela Arsena
Il paradosso fecondo dell'incertezza nell'educazione contemporanea

303 Mirca Benetton
Emergenze sostenibili. Professioni educative per la cura della crisi

311 Enrico Bocciolesi
Educazione al rumore e responsabilità sociale come occasione di emancipazione. Agire per arginare l'ostacolo del pregiudizio

317 **Lisa Bugno**
In punta di penna. Un'analisi delle concezioni di future insegnanti sulla diversità culturale

323 **Giorgio Crescenza**
Preservare l'umanità nell'emergenza. Giustizia sociale, etica ed impegno pedagogico per contrastare le radicalizzazioni

330 **Filippo Dettori**
Il fenomeno del burnout nel personale docente: i risultati di una ricerca

338 **Anna Salerni, Nicoletta Di Genova**
Gli episodi critici come strategia di apprendimento dall'esperienza

347 **Francesco Fabbro**
I curricoli nascosti dello street rap in Italia. Un'analisi intersezionale del discorso

354 **Cristina Lisimberti**
Professioni educative nell'epoca dell'incertezza e dell'emergenza. Sollecitazioni da alcune ricerche empiriche

361 **Elisabetta Madriz**
Una professione declinata nell'incertezza: educatori tra servizi e territorio

368 **Maria Rita Mancaniello**
Il ruolo degli insegnanti nel sostenere il dolore del lutto di bambine/i e adolescenti: le competenze pedagogiche per la gestione del lutto

373 **Raffaela Marigliano**
La Pedagogia Generativa e le sfide della contemporaneità

377 **Serena Mazzoli**
Educare nel tempo dell'incertezza. Una sfida per le professioni pedagogiche

384 **Valentina Meneghel**
Formarsi a scuola. Culture organizzative tra incertezza e apprendimento

391 **Elena Mignosi**
Sviluppare le capacità simboliche, immaginative e creative per fronteggiare l'incertezza ed accogliere l'imprevisto: possibili percorsi di formazione continua degli insegnanti

398 **Marisa Musaio, Monica Crotti**
Professioni educative emergenti. Per una pedagogia dell'emergence

405 **Anna Paola Paiano, Silvia Nanni**
L'autobiografia come dispositivo pedagogico per la riprogettazione esistenziale

412 **Maddalena Sottocorno**
Rileggere le povertà educative nella cornice della pedagogia delle emergenze. Per una prassi pedagogica programmatica e flessibile

419 **Elena Zizioli**
Come uscire dalla tempesta? Orientamenti pedagogici nel tempo dell'incertezza e dell'emergenza

Panel 4S
Come narrare l'educazione e la formazione.
Persone, storie, futuri

427 **Alessandra Altamura**
Narrare l'educazione familiare per interrogare e riprogettare l'identità genitoriale

434 **Francesca Antonacci, Monica Guerra**
Dar voce alla ricerca per farne formazione. Il podcast Sustainability and the City

441 **Chiara Biasin**
Promuovere reti formative per il benessere di adulti vulnerabili e lo sviluppo di comunità inclusive

447 **Nicolina Bosco**
Metodologie visuali e valutazione culture-based nelle aule universitarie. Interrogativi in corso

453 **Lisa Brambilla, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini**
Narrare le esperienze di disagio: per un contributo alla formazione di futuri educatori ed educatrici, oltre la soglia della testimonianza

460 **Giambattista Bufalino**
L'arcipelago come archetipo culturale. Rappresentazioni e immaginari educativi

466 **Maria Chiara Castaldi**
Il paradigma generativo nel racconto della persona: tempo, desiderio e progetto di vita

471 **Margherita Cestaro**
"Saper leggere" per "saper narrare": competenze per educare l'umano

479 **Martina Ercolano, Stefania Maddalena**
L'autobiografia per riconoscersi attraverso la fruizione dell'arte. Vissuti, memorie e progettualità esistenziali

490 **Alessio Fabiano**
AI e didattica per un nuovo paradigma educativo. Alcune riflessioni

497 **Zoran Lapov**
Unire sinergie metodologico-operative per potenziare l'accoglienza e l'inclusività a scuola

504 **Daniela Manno**
Insegnanti di sostegno in divenire. Pratiche di scrittura, comunità, sviluppo professionale

512 **Stefano Pasta**
(S)parlare delle scienze al tempo dell'onlife: divulgatori scientifici e insegnanti nel social web

519 **Maria Romano**
Con la penna del maestro Sciascia: i registri di classe tra autobiografia e formazione

526 **Giovanni Savarese**
Un racconto fuori registro: la narrazione educativa di Sandro Onofri

532 **Raffaella Strongoli**
Rinascimento ecologico. Un'esperienza di progettazione di percorsi narrativi per immagini e traslazioni

538 **Alessia Tabacchi**
Narrare l'educazione a partire dall'osservazione. Un'esperienza all'interno di servizi educativi complementari al tempo scolastico

545 **Letterio Todaro**
Come narrare l'educazione e la formazione: persone, storie, futuri, nello specchio della letteratura per l'infanzia oggi

552 **Alessandro Versace**
La letteratura come processo exotopico

Panel 5S
Apprendere nella vita quotidiana.
Comunità, organizzazioni e lavoro

559 **Francesca Audino**
"Sono volontario perché". Esperienze di soccorso e accoglienza di migranti come caso di studio

567 **Camilla Barbanti, Lucia Zannini**
La teleriabilitazione nel quotidiano dei professionisti della cura. Quale il significato della formazione?

574 **Paolo Bertuletti**
La trasformazione del dottorato di ricerca. Prospettive e opportunità

580 **Paolo Bianchini**
Minori stranieri con minori diritti. Discriminazione normativa e disparità educativa nei confronti dei giovani con background migratorio

587 **Caterina Braga**
The great resignation or the great reflection? Pedagogia e lavoro oggi, questioni aperte

593 **Rosa Cera**
Generative knowing: intuizione, social wisdom e "disapprendimento" per le trasformazioni individuali e delle organizzazioni

600 **Manuela Fabbri, Nadia Sansone**
Il diario di bordo online come strumento riflessivo per i professionisti dell'educazione

608 **Andrea Galimberti**
Università e cultura della sostenibilità: questioni e pratiche emergenti. Un progetto europeo

615 **Valentina Guerrini**
Disparità di genere e Intelligenza Artificiale: un'occasione per colmare il gap?

623 **Elif Gulbay, Leonarda Longo**
Transformative educational practices: an Occupational Health & Safety project in Mongolia

626 **Iolanda Sara Iannotta**
La formazione in azienda per la transizione digitale

632 **Maria Chiara Michelini**
Dal fare alla comunità di pensiero

639 **Francesca Oggioni, Alessandro Peter Ferrante**
Studenti in evoluzione: apprendimenti informali dall'esperienza quotidiana universitaria

646 **Lorenza Orlandini, Patrizia Lotti**
Coinvolgimento del docente nelle esperienze Service Learning e sviluppo della comunità educante

655 **Andrea Petrella**
Vicinanza solidale e comunità educante nei contesti quotidiani: dieci anni di percorsi di accompagnamento con le famiglie in situazione di vulnerabilità

663 **Andrea Potestio**
La circolarità non finita della pedagogia per l'apprendimento a partire dall'esperienza

668 **Maria Ricciardi**
Sistemi di azione dell'Umano generativi di trasformazione ed emancipazione: Comunità, Organizzazioni e Lavoro. Implicazioni educative e prospettive di welfare

677 **Claudia Salvi**
Imprese for benefit per uno sviluppo delle comunità, tra lavoro, formazione e orientamento

684 **Cristiana Simonetti**
Pratiche educative e mondo universitario: le residenze universitarie degli studenti e la comunità educante

Tavola Rotonda
Pratiche educative trasformative tra ricerca e servizi

Maria Grazia Riva

Un compito ineludibile per la pedagogia contemporanea: trasformarsi per trasformare i contesti e i processi formativi

Maria Grazia Riva
Professoressa Ordinaria - Università di Milano-Bicocca
mariagrazia.riva@unimib.it

1. Introduzione

Ci si trova in uno scenario contemporaneo difficile e sfidante, che ci interpella come pedagogisti e pedagogiste su tante questioni, da considerare anche nelle loro implicazioni formative: tra guerra e pace, tra innovazione tecnologica e rischi dell'IA (Costa, 2019; Panciroli, Rivoltella, 2023), fra cambiamenti nelle organizzazioni, nel mondo del lavoro, nelle professioni e presidio dei diritti di chi lavora, fra crisi delle democrazie e avanzare di regimi autoritari, fra cambiamenti climatici e ripensamento faticoso dei propri stili di vita – costruiti nei processi educativi e formativi –. Ancora: tra concezioni diverse delle agenzie educative – scuola, famiglia, servizi educativi –, tra dibattiti sui temi di genere e forte impatto dei molteplici femminicidi (Dello Preite, 2019), fra dichiarazioni sui diritti dei bambini, delle donne, dei soggetti più fragili e dilagare dell'abuso (Biffi, 2020) in tutte le aree del pianeta. Pensando alla 'pedagogia' come a un sapere teorico-pratico, che ha come oggetto lo studio e la comprensione dei contesti, dei modelli e dei processi formativi (Cambi, 2008; Baldacci, 2022), includendo sia tutte le dimensioni umane e non umane, presenti nel pianeta a livello globale, sia le concrete dinamiche formative – esplicite e latenti, intenzionali e inintenzionali – in un'ottica ecosistemica (Ferrante, Galimberti, Gambacorti, Passerini, 2022), la complessità in gioco è davvero enorme.

2. La mediazione pedagogica per i ruoli organizzativi e istituzionali, i saperi, i progetti/servizi.

È molto importante quello che succede nelle istituzioni e nelle organizzazioni (Fabbri, Rossi, 2010), che le declinano operativamente. Occorre chiedersi come svolgere i ruoli istituzionali con una mediazione pedagogica, connessa ai saperi, ai modelli che rappresentano i nostri approcci pedagogici. Come operare dinamicamente con una mediazione pedagogica nelle organizzazioni – qualunque esse siano –, con un'attenzione particolare quando si svolgono ruoli di coordinamento? Come operare nelle organizzazioni per gestire gli scogli di una visione spesso guidata dalla burocrazia, da un pensiero 'amministrativistico', che talvolta fatica a

pensare in termini di implicazioni di senso, di progettazione formativa/pedagogica? Come presidiare il Primary Task (Perini, 2015) – il compito primario di un'istituzione/organizzazione –, soprattutto con ruoli istituzionali di coordinamento, mediante uno sguardo pedagogico? Come usare, nei nostri ruoli, le teorie, i modelli, i saperi trasformandoli/traducendoli in servizi, progetti, attività e pratiche? Quali metodologie a mediazione pedagogica utilizziamo per agire nelle organizzazioni? I servizi progettati e operanti nelle istituzioni/organizzazioni esprimono una certa visione. Niente è neutro e niente è neutrale. Come operare, ancora, con approcci e strumenti pedagogici in contesti pluridisciplinari? Come intrecciare concretamente i punti di vista diversi delle varie discipline rispetto alla creazione di progetti, servizi, attività istituzionali? Come gestire con un'ottica pedagogica la responsabilità di persone/collaboratori, di gruppi, delle dinamiche organizzative ed emotive nel loro intreccio con i compiti/attività assegnati/e da perseguire? Si pensi ad esempio alle attività formative organizzate con il metodo delle Group Relations secondo il modello Tavistock (Perini, 2015), declinate su vari temi: la leadership, l'autorità, la presa di parola, la *followership*, la *membership*, la creatività nelle organizzazioni, l''organizzazione nella mente' – intesa come analisi dei processi di interiorizzazione dei contesti –. In quel caso, il modello formativo di riferimento è quello sistemico-psicodinamico. Tuttavia, è importante integrarlo con l'approccio pedagogico. Lo sguardo pedagogico può apportare la presa di coscienza che tutte le azioni, le rappresentazioni, i modelli, le emozioni e le dinamiche relazionali hanno una grande incidenza sull'andamento dei processi educativi e formativi e che tutti i processi organizzativi e istituzionali, nel loro dare/prendere forma (Ulivieri Stiozzi, 2013; Dato, 2012), costituiscono nei fatti dei processi formativi. Questo impatto dà 'forma' ai processi formativi individuali, gruppali, familiari, organizzativi e istituzionali, sociali, collettivi e storici. E' importante, per avere una comprensione ampia e profonda di come si 'formano le forme' (Ceruti, 2006) e di come esse si muovono di continuo dinamicamente, considerare la dimensione esplicita, intenzionale, ad esempio dei sistemi di indicazioni, di precetti, di valori, così come le articolazioni progettuali, quali obiettivi e quali finalità, quali contenuti, quali metodi, quali tecniche e quali strumenti, quali attività, quali procedure di monitoraggio e di valutazione (Ferrante, 2017; Palmieri, 2018; Guerra, 2013). Al tempo stesso, occorre includere come elemento con un impatto formativo concreto tutto ciò che si muove a livello più implicito, più nascosto, fino ai livelli del non conscio. Anche se non si vede, se non è esplicitato, non è visibile, tuttavia esercita un grande impatto sulle forme che man mano si creano e si sviluppano nelle storie di formazione personali, sociali, familiari, scolastiche, universitarie, gruppali, organizzative e istituzionali (Ulivieri Stiozzi, 2021). Si pensi ad esempio al ruolo delle emozioni, ai loro andirivieni, ai loro picchi verso l'alto e verso il basso. Ugualmente va accolta la dimensione inintenzionale dell'intenzionale: ad esempio rispetto allo scarto che si genera sempre fra mondo della progettazione formativa e materialità educativa, nella concretezza della realizzazione di quel certo progetto, conducendo ai diversi incidenti critici. Centrale è il tema di come gestire l'autorità nel ruolo istituzionale ricoperto, da sempre grande pro-

blema pedagogico. Quali limiti e confini mettere all'azione istituzionale del leader, quali, da parte del leader, porre ai membri della propria organizzazione e istituzione? Come definire questi limiti? Su base valoriale, condivisa da chi? Dalla cultura specifica dell'organizzazione? Ma che fare se questi valori/regole non sono condivise dal leader? Ecco che si entra nei dilemmi ben noti, che chi ricopre ruoli istituzionali si trova continuamente a dover affrontare e gestire. Sono scelte difficili, divise fra la compiacenza istituzionale, il tentativo di costruire dispositivi che producano effetti un po' diversi e il rischio di mandare messaggi discordanti, che possono ingenerare senso di confusione, frustrazione, perdita di fiducia in chi ne è destinatario, nei membri dell'organizzazione. Talvolta, lo scarto tra il dichiarato e l'agito è molto forte. Si generano effetti spaesanti di doppi legami, quando vengono inviati due messaggi contraddittori contemporaneamente (Sluzki, Ransom, 1978). Storicamente il nostro campo di sapere è stato definito come un sapere teorico-pratico, talvolta più dichiarato tale che poi esercitato veramente nella sua concretezza e materialità: sarebbe importante esplorare questo tema dello 'scarto pedagogico', generatore di 'effetti' formativi proprio nel rapporto tra intenti e dichiarazioni di principi e, poi, pratiche concrete spesso differenti. Come mantenere la capacità di pensare, la riflessività pedagogica *on action* il più possibile direttamente *in action* (Schön, 1993), pur in mezzo alle turbolenze ed emergenze continue della vita organizzativa ed istituzionale? Quali attività, metodologie, strumenti pedagogici sarebbero utili/importanti per aiutare chi assume ruoli istituzionali a mantenere la barra dritta? Si pensi al ruolo importante della consulenza pedagogica (Riva, 2021), della supervisione, in generale di tutte quelle funzioni e attività – oltre che professioni – di secondo livello (Abeni, Cadei, Serrelli, Simeone, 2022), dedicate a pensare il primo livello, nei diversi contesti – dalla scuola alle famiglie alle organizzazioni, ai servizi e ai gruppi –. In analogia ad altre professioni, si dovrebbe incentivare la tradizione pedagogica di ''pensare insieme pensieri', per aiutare nei ruoli organizzativi e istituzionali a trasformare davvero le pratiche, i contesti, le sensibilità. La 'riflessione in comune' può, se guidata in un certo modo, contribuire a decostruire i modelli pedagogici interiorizzati, ad esempio verso il sessismo o i modelli autoritari e patriarcali, di cui tanto si discute.

3. 'Tenere nella mente' e portare a consapevolezza il dispositivo pedagogico complessivo

Un altro aspetto fondamentale è costituito dal dispositivo pedagogico (Massa, 1987; Ferrante, 2017; Palma, 2016), quel sistema correlato di obiettivi, attività, organizzazione di spazi, tempi, relazioni, simboli che, nel suo insieme, produce effetti formativi, mostrando all'opera uno specifico potere pedagogico: quello di costruire contesti, setting, dispositivi in un modo tale da generare delle effettualità, da far succedere delle cose significative da punto di vista educativo e formativo (Palmieri, 2018). Per Massa la pedagogia non doveva essere concepita solo come un sapere eulogistico, limitandosi a enunciare discorsi buoni, principi e valori po-

sitivi. Certo, è molto importante che la pedagogia sappia indicare piani di sviluppo e di crescita positivi per i bambini, i giovani, tutti noi, la società nel suo insieme. Prima, durante e dopo, è tuttavia importante decostruire, guardare le dinamiche nelle loro componenti, nei problemi evidenziati: insomma 'metterci dentro le mani'. Diversamente si produrrebbe la perdita di una comprensione profonda e integrata, che non separa ma tiene insieme l'esplicito e l'implicito, il corpo e la mente, le emozioni e i pensieri, il dichiarato e ciò che si muove sul piano concreto nel suo farsi costante, il soggettivo e il collettivo e così via. È importante so-stare (Riva, 2021) in quello che succede nella realtà, non negarlo, non considerarlo una sfortuna o un residuo, ma inserirlo dentro a una comprensione ermeneutica e critica: agendo pertanto tramite una specifica operazione pedagogica. Si propongono esempi del ruolo del setting pedagogico all'interno del più ampio dispositivo, mirato a produrre un impatto formativo. Recentemente, dovevo condurre la plenaria di un gruppo di una trentina di colleghe per lo svolgimento di una attività istituzionale. Era un gruppo difficile per una serie di motivi ed era il primo incontro. Avevo insistito, precedentemente, per poter avere uno spazio che mi permettesse di costruire un cerchio di sedie, non volendo accettare delle sale con la cattedra e le fila davanti – secondo il dispositivo disciplinare tradizionale – oppure le grandi sale con i tavoli posizionati sì secondo un grande rettangolo ma così grandi che avrebbero generato l'effetto di un clima di distanza relazionale, fisica, simbolica. Ho ottenuto una stanza più piccola ma ho dovuto creare due cerchi di sedie per poter accogliere tutte, dentro a una dimensione spaziale e simbolica che invitasse a un dialogo di vicinanza e di scambio. Appena entrate, le colleghe di altre discipline hanno subito cominciato a spostare le sedie, rimanendo spaesate di fronte alla mia spiegazione dell'importanza di prestare attenzione all'organizzazione dello 'spazio', come uno degli elementi fondanti di un certo modo o di un altro di guidare l'evolvere dell'accadere educativo così come dell'accadere organizzativo. Un altro esempio: da poco è stato organizzato un incontro online di progettazione di un intervento formativo collegato all'orientamento *gender-oriented*. C'erano alcune colleghe di diverse aree scientifiche, dalle scienze dure alle scienze umane e sociali. Ragionando sul rapporto tra orientamento e genere, si discuteva dell'importanza di aiutare colleghe e colleghi a rendersi consapevoli che la dimensione di genere è presente al fondo di tutto quanto è invisibile. È la dimensione più trasversale di tutte. L'appartenenza di genere ha degli effetti rispetto a come ci si percepisce in quanto uomini o donne, e a come gli altri ci percepiscono in quanto uomini o donne. La discriminazione di genere è sistemica, non necessariamente voluta o non voluta intenzionalmente: essa nutre da sempre le radici profonde del nostro sistema, che è stato interiorizzato. Si discuteva del tema educativo, formativo ed emancipativo della 'presa di parola' delle donne (Ulivieri, 2023), di quanto sia difficile, perché è come andare oltre una sorta di 'interdetto' sistemico, che si tramanda uguale a se stesso a livello transgenerazionale. Le colleghe di altre discipline si interrogavano: ma come coinvolgere in modo attivo ragazze, studentesse, e in generale tutti, senza paura? Ho raccontato a quel punto la mia recente esperienza durante un laboratorio riflessivo per il corso di laurea di scienze dell'educazione.

C'era un gruppo di circa ventiquattro studentesse e sei studenti. Avevo detto loro di dividersi in cinque gruppi e di scegliere qualcuno per coordinare. Tutti e cinque i gruppi hanno scelto l'unico maschio presente. In uno solo dei cinque gruppi, uno dei due maschi presenti. Quando sono state evidenziate, descritte e decostruite le scelte compiute dai gruppetti e ho chiesto loro come mai avessero scelto l'unico maschio presente, è calato un effetto di stupore e spaesamento nell'aula; come se non se ne fossero rese conto, come se trovassero strano che chiedessi loro di riflettere su questo evento educativo. Si era così palesato evidente l'effetto di modelli e pratiche educative sperimentate, così radicate e potenti, inconsce, tali da risultare 'naturali'. Sono ormai state 'naturalizzate', dopo essere state profondamente interiorizzate. La presa di parola, la possibilità di una propria centralità, di un proprio posto continua a non essere affatto scontata. La potenza enorme della trasmissione transgenerazionale (Riva, 2021a) di modelli e pratiche formative sistemiche è ancora molto presente e forte. Le colleghe citavano un altro caso in cui, a una domanda sul futuro professionale durante i moduli formativi 'pnrr'[1] per l'orientamento nelle scuole secondarie di secondo grado avevano risposto solo maschi. Una collega affermava che 'occorrevano degli 'espedienti'. ''Se hanno parlato solo i maschi, si chiede allora alle ragazze di intervenire". Ho segnalato che ciò che lei, dal punto di vista della sua disciplina, chiamava 'espedienti', dal punto di vista pedagogico-didattico rappresentano elementi tecnico-metodologici precisi, da inserire dentro a un ragionamento più ampio, collegato a un progetto didattico-pedagogico, ben consapevole di un certo tipo di dispositivo complessivo agente nel suo insieme. Nell'esperienza come docente, formatrice, conduttrice di gruppi, così come nei ruoli istituzionali ricoperti, è risultata molto chiara l'importanza di interrogarsi su come 'tenere nella mente', portare a un livello consapevole il dispositivo pedagogico complessivo dentro cui ci si muove; cercando di predisporre interventi, inviare messaggi simbolici, modificare comportamenti e attività precedenti, pensando a come produrre effetti formativi diversi nei singoli e nell'organizzazione.

4. Conclusioni

Come operare affinché non ci si limiti a enunciazioni dichiarative, espositive, descrittive, di indicazioni di principi, posizioni, valori ma si costruiscano correlazioni vere con pratiche educative che spesso, alla prova dei fatti, si rivelano non isomorfe? Come operare per la equità di genere nei diversi contesti, non solo in senso numerico ma introducendo l'apertura a un approccio pedagogico conoscitivo/operativo non ispirato solo a una mono-logica di pensiero (Burgio, Lopez, 2023; hook, 2023; Pesare, 2023; Antonacci, 2016)? Considerando pienamente fonte di conoscenza epistemica le dimensioni concrete, emozionali, corporee, interstiziali,

1 Piano nazionale di ripresa e resilienza, Next Generation EU.

del caso singolo valorizzato (Crescenza, 2024; Massa, 1993) e non messo da parte come residuale? Ecco alcuni dei possibili interrogativi di riflessione e di ricerca trasformativa per la nostra comunità scientifica. La pedagogia si trova in un'epoca di trasformazioni dirompenti, che interpella – se ci si lascia interpellare – le nostre radici, le nostre teorie, i nostri modelli, insomma il/i paradigma/i che costituiscono i contenitori dentro ai quali si pensa, si opera, si dà forma alle azioni e alle pratiche. Tante questioni urgenti andrebbero decostruite e valutate da un pensiero pedagogico che si interroghi sulla contemporaneità. La domanda è: come affrontare, come trattare da una prospettiva pedagogica e come comunità scientifica pedagogica la grande temperie culturale, sociale e politica dentro cui viviamo (Tarozzi, 2015; Fabbri, 2019)? Sarebbe importante riflettere criticamente assieme, per capire cosa tenere e cosa oltrepassare dei nostri paradigmi e delle nostre pratiche pedagogiche. La pedagogia può offrire un importante contributo per una trasformazione di cui la società ha grande bisogno, di fronte alle tante emergenze della contemporaneità. Per poter svolgere questo compito la pedagogia deve, però, trasformare anzitutto – almeno un po' – se stessa.

Riferimenti bibliografici

Abeni L., Cadei L., Serrelli E., Simeone D. (Eds.) (2022). *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*. Brescia: Scholè

Antonacci F. (2016). *Puer ludens*. Milano: FrancoAngeli.

Baldacci M. (2022). *Storia del pensiero pedagogico*. Roma: Carocci.

Biffi E. (2020). *Il rovescio della trama educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Burgio G., Lopez A. (2023). *La pedagogia di* genere. Milano: FrancoAngeli.

Cambi F. (2008). *L'epistemologia pedagogica oggi. Studi sulla formazione*, I-2008, 157-163.

Ceruti M. (2006). *La danza che crea*. Milano: Feltrinelli.

Costa M. (2019). *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti*. Milano: FrancoAngeli.

Crescenza G. (2024). *Ritratti di maestri*. Roma: Conoscenza.

Dato D. (2012). *Pedagogia del lavoro intangibile*. Milano: FrancoAngeli.

Dello Preite F. (Ed.) (2019). *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Fabbri L., Rossi B. (2010). *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*. Milano: Guerini.

Fabbri M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Brescia: Scholè.

Ferrante A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.

Ferrante A., Galimberti A., Gambacorti Passerini M.B. (2022). *Ecologie della formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Guerra M. (2013). *Progettare esperienze e relazioni*. Bergamo: Junior.

hook B. (2023). *Insegnare il pensiero critico*. Roma: Meltemi.

Massa R. (1987). *Educare o istruire?* Milano: Unicopli.

Massa R. (1993). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Palma M. (2016). *Il dispositivo educativo*. Milano: FrancoAngeli.

Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.

Panciroli C., Rivoltella G. (2023). *Pedagogia algoritmica*. Brescia: Scholè
Perini M. (2015). *L'organizzazione nascosta*. Milano: FrancoAngeli.
Pesare M. (2023). *Soggettivazione e apocalissi culturali*. Pisa: ETS
Riva M. (2018). Leader trasformazionale e consulente clinico-pedagogico: figure di una pedagogia delle emozioni al servizio delle organizzazioni. In L. Fabbri (Ed.), *Educare gli affetti* (pp. 272-287). Roma: Armando.
Riva M G. (2021). *La consulenza pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
Riva, M. (2021a). Il soggetto tra eredità familiare transgenerazionale e tensione emancipatrice. *Civitas Educationis*, 10(2), 113-130.
Schon D. D. A. (1993), *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
Sluzki C. E., Ransom D. C. (1978). *Il doppio legame*. Roma: Astrolabio.
Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
Ulivieri S. (2023). Identità di genere, femminismo e educazione. *Civitas Educationis*, XII, 1.
Ulivieri Stiozzi S. (2013). *Il counseling formativo*. Milano: FrancoAngeli.
Ulivieri Stiozzi S. (2021). *La cura dello sguardo*. Milano: FrancoAngeli.

Tavola Rotonda
Processi emancipativi, politiche pedagogiche territoriali

Fulvio De Giorgi
Vanna Iori

Processi emancipativi, politiche pedagogiche territoriali

Fulvio De Giorgi
Professore Ordinario, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
fulvio.degiorgi@unimore.it

Da un punto di vista storico-educativo mi pare significativo che ci ritroviamo a parlare di processi emancipativi pedagogici in Toscana che, per molti aspetti, costituisce la "Provincia pedagogica" per eccellenza nella storia contemporanea dell'educazione in Italia. Viene in mente Niccolò Tommaseo, che in Toscana soggiornò in periodi significativi della sua vita, e non possiamo non ricordare la sua fortunata formula: «Educare, vale a me, emancipare».

E viene in mente la grande tradizione pedagogica fiorentina di educazione liberatrice, ma anche i pedagogisti dell'università di Siena, tra i quali mi piace ricordare almeno Mario Mencarelli. Per non dire poi degli educatori contemporanei toscani: dal senese Tommaso Pendola al fiorentino Lorenzo Milani, del quale stiamo ancora celebrando il centenario della nascita. E, certamente, la figura di don Milani rappresenta una lezione sempre viva e attuale, sia nel segno di una pedagogia critica, emancipatrice e liberatrice, sia anche per la dimostrazione del possibile ruolo innovatore di territori non solo periferici, ma ritenuti addirittura declinanti e moribondi.

1. Guardando alla storia della scuola in Italia, prima ancora della sua articolazione territoriale, viene in mente il suo ruolo nella costruzione della coscienza delle identità territoriali: voglio dire la costruzione dell'identità dell'Italia unita, come territorio vivente dello Stato nazionale, che da una parte armonizza le identità storiche regionali e i territori locali, le piccole patrie, che sono state per secoli la dimensione istituzionale territoriale, e dall'altra si pensa e si immagina negli spazi internazionali più ampi, nei territori continentali e planetari.

Com'è ben noto, la scuola ha nazionalizzato le masse: le ha, cioè, italianizzate. Nella scuola si è sviluppata l'invenzione culturale e pedagogica della tradizione nazionale: il canone scolastico è stato lo stesso canone culturale nazionale. La scuola ha incessantemente tessuto l'unità civile, il sentimento patrio, la solidarietà nazionale, il senso e il valore della comune cittadinanza. Nel bene e nel male, tra successi e fallimenti, la scuola ha fatto gli Italiani. Questa funzione storica di coesione dei territori non è scontata e non è diventata inutile, perché conosciamo bene le diverse frammentazioni del corpo nazionale, le sue persistenti dissimetrie e i suoi squilibri territoriali, sul piano socio-economico, culturale e di cittadinanza.

Le scuole – dalle primarie alle secondarie superiori –, presenti in modo diffuso e omogeneo sul territorio del Paese e coinvolgenti tutti e tutte, hanno avuto e hanno un significato storico-nazionale preciso. Lo vorrei indicare con un'immagine per così dire 'ecologica', per richiamare il ruolo delle scuole nell'ecosistema culturale e civile e nei suoi equilibri. Come gli alberi, con le loro radici, hanno una decisiva funzione per contrastare il dissesto idrogeologico e per prevenire frane e smottamenti dei declivi di colline e monti, ma anche per impedire i cedimenti degli argini di fiumi e canali, così le reti scolastiche hanno una funzione fondamentale per la tenuta civile dei territori: con le loro radici culturali compattano e consolidano ecosistemi civili deboli e franosi. Così si costruisce dalla base e in profondità la coesione nazionale, così la coesione unitaria si radica nei diversi territori, perché mette radici nelle coscienze. Se la Nazione è il plebiscito di ogni giorno, le scuole sono i seggi elettorali in cui quotidianamente si vota tale referendum della volontà di essere Nazione.

Questa funzione ha un valore primario anche per l'emancipazione. Se è compito costituzionale della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza, impediscono il pieno sviluppo della persona umana (impediscono, cioè, il fine della vera educazione emancipatrice), questo compito può essere esercitato se esiste un patriottismo costituzionale e se vi sono luoghi collettivi, esistenzialmente densi, che formano a tale opera, cercando, allo stesso tempo, di attuarla. Storicamente le scuole hanno edificato, pur con tante difficoltà e molti limiti, il patriottismo costituzionale e, in alcuni periodi almeno, sono state pure "ascensori sociali" e comunque luoghi di crescita personale e di emancipazione critica, dall'Unità d'Italia ad oggi (ovviamente a parte il periodo fascista).

2. Nella storia della scuola italiana, due categorie sono state spesso al centro di dibattiti pedagogici, anche in vista di compiti emancipativi: l'autonomia e la differenziazione (nel senso delle differenziazioni pedagogiche). A livello terminologico, dunque, sarebbe da salutare positivamente la riforma istituzionale (e, di fatto, costituzionale), di cui ora si discute, che vuole introdurre l'autonomia differenziata tra i territori regionali, nel territorio nazionale. Purtroppo, la felice scelta lessicale non è per nulla garanzia di opportunità positive, soprattutto ai fini di quella primaria funzione coesiva della scuola, negli ecosistemi civili del nostro Paese, alla quale ho fatto riferimento.

Ovviamente non entro nel dibattito strettamente politico e rimango sul piano etico-civile e costituzionale. Non discuto perciò del senso complessivo di tale riforma, dei suoi eventuali vantaggi e dei suoi possibili rischi. Mi limito alla questione scolastica o, se si vuole, scolastico-educativa.

Fin da prima della stessa Unità nazionale, con la Legge Casati, il sistema scolastico, progressivamente esteso a tutta Italia, ha avuto un tronco preciso, con una scuola elementare unitaria e con un successivo sistema secondario a canne d'organo. In età repubblicana, con i governi di centro-sinistra, il tratto unitario avrebbe

compreso pure la scuola media inferiore. Si trattava di un sistema sostanzialmente coeso, pur nelle distinzioni territoriali delle competenze materiali tra Comuni, Province e Stato: un'articolazione, del resto, progressivamente compattata in senso unitario. La legge Casati non parlava, peraltro, né di scuole dell'infanzia né di istruzione professionale: ambiti che ebbero, per questo, uno sviluppo vario, pluralistico, multiforme in diversi sensi, nei differenti territori.

In ogni caso, al di là dei due pur importanti comparti delle scuole dell'infanzia e dell'istruzione professionale, la forma essenziale del sistema scolastico italiano e della sua evoluzione è stata robustamente unitaria, «dall'Alpi a Sicilia». La funzione di costruzione identitaria e di coesione ideale, di cui si è detto, ne veniva agevolata, rafforzata peraltro da aspetti amministrativi come la mobilità degli insegnanti su tutto il territorio nazionale.

L'attuale progetto di autonomia differenziata delle Regioni, per quanto ancora indefinito su aspetti essenziali, rischia tuttavia di minare il sistema scolastico unitario. Non sarebbe infatti una semplice devoluzione di competenze verticali e centrali, ma una dissoluzione con giustapposizioni disordinate. Se appare improbabile che si arrivi, come pure potrebbe essere possibile, a tanti sistemi scolastici regionali diversi, tuttavia verrebbero certamente a cadere l'unità sistemica della scuola italiana e il suo carattere nazionale, generando una aggrovigliata scomposizione territoriale. Tale disarticolazione sistemica produrrebbe, evidentemente, un'anarchia nella costruzione dell'identità nazionale, che ne sarebbe fortemente indebolita, se non disintegrata o per lo meno frantumata e, se così posso esprimermi, de-italianizzata.

Mi piace qui ricordare il pensiero di un grande Costituente, che nell'opera di stesura del testo costituzionale si occupò di scuola, che fu poi ministro della Pubblica Istruzione e resse il governo di centro-sinistra che istituì la scuola media unica e la scuola materna statale, Aldo Moro. Moro affermava: «l'assetto istituzionale, nobilmente contrassegnato dal decentramento e dalla diffusione del potere, potrebbe non pervenire a quella giusta compattezza, che sia tutela dell'eguaglianza, della giustizia, del vivere ordinatamente insieme». E osservava: «A un eccesso criticabile di strutture verticali può allora subentrare un abuso della dimensione orizzontale. […] All'analisi può non seguire la sintesi, senza della quale l'analisi comporta, invece che un arricchimento, com'è suo compito, una esasperazione egoistica e cieca. Al grande valore della diversità può mancare il completamento del valore, altrettanto grande, dell'unità».

In altri termini, un decentramento disordinato, come sarebbe per il sistema scolastico, non è via di liberazione da diseguaglianze e da ingiustizie, ma può essere invece liberazione dai doveri e dai vincoli di solidarietà, in funzione cioè di egoismi territoriali. Sul piano costituzionale e democratico sarebbe pertanto una falsa liberazione. Sarebbe, per la scuola, un'impostazione anti-costituzionale, che implicherebbe chiaramente che non è compito della Repubblica rimuovere quegli ostacoli di ordine economico e sociale di cui parla il secondo comma dell'art. 3 della Costituzione.

3. Del resto, proprio una maggiore devoluzione con decentramento di competenze richiederebbe, come condizione necessaria, il contrappeso di una scuola nazionale unitaria, in grado di fornire anticorpi unificanti e coesivi, non tanto in senso istituzionale formale quanto soprattutto sul piano del costume, cioè come risorse culturali, morali, ideali. Per citare sempre Moro: «un efficace e più vasto decentramento del potere non può non misurare, di volta in volta e in relazione al mutare delle situazioni storiche, la correlativa esistenza di contrappesi adeguati e di sufficienti spinte unitarie, i quali impediscano la dispersione e la dissoluzione […]. Questi contrappesi e queste spinte non sono tanto istituzionali quanto di costume, attinenti alle risorse morali e politiche delle quali può disporre una società […]. Non è una incondizionata e meccanica devoluzione del potere dal centro alla periferia, da organi unitari a organi progressivamente differenziati e giustapposti che fa avanzare la società democratica».

Questo, ovviamente, implica che si vuole una società democratica e perciò una scuola democratica che educhi alla democrazia. Le politiche pedagogiche territoriali dovrebbero, cioè, essere sempre inscritte in una visione di democrazia integrale. Non ci sono processi emancipativi se non come messa in atto di una democrazia integrale. E, a questo fine, la scuola forma a ciò che è la base dello stare insieme, democraticamente, come Nazione: educa al dialogo, al rispetto dell'altro, alla cooperazione, all'amicizia solidale.

E a questa visione unitaria di scuola democratica dovrebbe presiedere quella che possiamo indicare come una sorta di autonomia differenziata rovesciata, recuperando la lezione di don Milani per un'educazione liberatrice e emancipatrice. Voglio dire che mentre il progetto attuale di autonomia differenziata rischia di portare più risorse alle scuole dei territori più ricchi (che già hanno risorse maggiori), una visione democratica e, direi, neomilaniana dovrebbe rifiutare sia questa prospettiva sia quella di una generica uguaglianza che faccia parti uguali tra disuguali. Ai poveri, che soffrono l'ignoranza, che mostrano grandi bisogni educativi, che vanno promossi in dignità e sottratti all'umiliazione: a loro vanno date più risorse economiche, per migliori condizioni di strutture e di capitale umano.

Forme innovative di autonomia differenziata possono invece essere positivamente sviluppate negli ambiti, complessi e storicamente pluriformi, come si è visto, delle scuole dell'infanzia e dell'istruzione professionale, ma sottraendoli a centralismi amministrativi locali. Per questo sarebbe necessario riprendere, in modo nuovo e più dinamico, il modello del distretto scolastico, dismesso dal 2001: potrebbe essere lo strumento più adatto per un sistema scolastico articolato, ma integrato e integratore sul territorio, sempre ai fini di una democrazia integrale.

Affinché, infatti, le politiche pedagogiche territoriali realizzino veramente processi emancipativi è necessario che siano all'interno di una chiara visione razionale: un ideale, certo, di democrazia integrale, ma che non perda di vista gli obiettivi umani e sociali principali, per i quali la stessa democrazia integrale ha senso. Vorrei allora concludere ancora con le parole di Moro: «Questo è il tempo di una democrazia integrale, la quale ha due aspetti. Il primo è il dialogo, il contatto con gli altri, il rispetto dell'altrui libertà, dell'altrui pensiero, dell'altrui volontà. […] Ma

il senso della democrazia integrale è anche nel fatto che c'è una società la quale vuole essere tutta liberata, liberata da ogni condizionamento. Certo essa non deve essere liberata dalla sua dignità, dal suo dovere, dal vincolo di solidarietà che la deve stringere sempre. Ma, al di fuori di questo, questa società democratica, nella quale siamo, vuole essere liberata da tutto: dal bisogno, dall'ignoranza, dall'umiliazione. Questa è la cosa più importante. […] si sente il dovere di tenere il passo giusto, affinché le cose non si aggroviglino e non portino, invece che alla liberazione, all'anarchia e, quindi, all'oppressione. Ma in questo processo dunque che ha i suoi tempi, che ha la sua gradualità, che ha le sue esigenze, giorno per giorno, sia almeno chiaro l'obiettivo verso il quale noi muoviamo. Questo obiettivo è la liberazione dell'umanità. […] Questo è l'essenziale».

Riferimenti bibliografici

Trasformazioni educative nel tempo dell'incertezza

Vanna Iori
Professore Ordinario, Università Cattolica del Sacro Cuore Milano
vanna.iori@senato.it

1. Le trasformazioni professionali e generazionali

Nei grandi cambiamenti mondiali che stiamo attraversando in questo tempo difficile, le politiche pedagogiche assumono un ruolo decisivo che contribuisce a costruire il futuro, e svolgono un compito strategico fondamentale nei processi trasformativi. Le risposte educative nell'innovazione dei saperi e nei percorsi formativi non possono essere lasciate all'improvvisazione ma esigono oggi una modificazione professionale profonda nelle scelte educative e didattiche connesse ai contenuti e ai modi dell'apprendere, anche in vista dei mutamenti lavorativi che seguiranno, soprattutto nell'orizzonte delle modifiche derivanti dagli sviluppi dell'intelligenza artificiale (Cambi, Pinto Minerva, 2023).

Occorre rinsaldare il legame tra le nuove conoscenze scientifiche e la progettualità pedagogica affinché l'innovazione possa superare i "vincoli" delle attuali competenze, segmentate, obsolete, appiattite sul presente, codificate in un'organizzazione strutturale statica, e promuovere invece strategie innovative capaci di cogliere le potenzialità presenti e favorirne lo sviluppo evolutivo. Il processo emancipativo si colloca infatti nella temporalità ed è rivolto alla dimensione del futuro, alle sfide di impreviste trasformazioni nelle quali sarà forse più difficile elaborare il domani, riorientarsi a uno scopo e pianificare le scelte (Iori, 2000).

Oltre all'introduzione di saperi innovativi, sarà indispensabile coltivare le possibili prospettive esistenziali configurando nuovi progetti di vita, poiché la quarta rivoluzione industriale cambierà profondamente non soltanto i modi di conoscere, ma anche quelli di utilizzare le conoscenze e, nei contesti lavorativi, cambieranno anche le modalità di relazionarsi. Nell'ultimo anno il mercato dell'AI è aumentato del 52% in Italia, secondo quanto rileva l'Osservatorio del Politecnico di Milano[1]. Ed entro i prossimi 30 anni vi saranno impatti rilevanti sulle possibilità lavorative stesse (si ipotizzano 3,8 milioni di posti di lavoro in meno), anche se il numero di disoccupati sarà meno allarmante di come lo sarebbe oggi, poiché si intreccerà

1 Per una panoramica più approfondita si consulti il seguente link https://www.osservatori.net/it/ricerche/comunicati-stampa/intelligenza-artificiale-italia

con i dati che prefigurano un ulteriore calo demografico. Dato, a sua volta, portatore di nuove criticità nei rapporti intergenerazionali.

Le sfide che riguardano i processi educativi coinvolgono quindi l'attuale carenza di competenze per il futuro e necessitano di strategie didattiche idonee a formare il personale per i lavori che cambieranno. Alcune attività addirittura scompariranno mentre ne aumenteranno altre che, ad esempio, richiedono maggiore creatività e ampliamento delle *soft skils* (Iori, 2018).

La "generazione Z" dovrà affrontare quindi cambiamenti che ancora non siamo in grado di prefigurare e ci pongono interrogativi. Ad esempio: lo *smart working* più diffuso o l'intelligenza artificiale sempre più propagati consentiranno una promozione del benessere emotivo e relazionale dove i vissuti esistenziali rivestano una dimensione prioritaria? O si acuiranno ulteriormente i vissuti di solitudine e isolamento producendo ulteriore insicurezza? Contribuiranno ad aumentare il divario sociale o lo attenueranno? Tanti sono gli interrogativi che questi cambiamenti ci porranno.

Questa transizione cambierà principalmente l'esistenza dei più giovani, e già ora li intimorisce rendendoli insicuri del loro domani. Abbiamo un'urgenza crescente, emergenziale, di anticipare futuri costruendo relazioni educative di responsabilità condivisa per prevenire le attuali situazioni di disagio emotivo diffuso, dei vissuti di isolamento, paura, insicurezza, vuoto e solitudine, che si manifestano soprattutto in età adolescenziale e giovanile nelle difficoltà del progettare l'esistenza (Crescenza, 2023).

È chiaro che l'intelligenza artificiale, con le sue molteplici sfaccettature e applicazioni, rappresenta un elemento centrale quando parliamo di sicurezza dei minori (Panciroli, Rivoltella, 2023). Uno dei temi emersi dall'ultimo sondaggio di Telefono Azzurro (2024)[2] – in collaborazione con Bva Doxa – è l'esistenza nei giovani utenti di un significativo divario tra la facilità e superficialità con cui gli adolescenti si approcciano all'uso dell'intelligenza artificiale, in un contesto in cui sanno usare questi strumenti meglio degli adulti, che spesso non sono più in grado perciò di conoscere e prevenire i pericoli a cui sono esposti i più giovani.

È quindi urgente che nelle scuole si comincino ad anticipare progetti e visioni future per affrontare i macrocambiamenti in atto. Ancora molta strada si deve compiere, certo, ma è importante focalizzare le linee guida che orientino il percorso, per potenziare un sistema integrato di interventi e servizi educativi che sappia concepire e mettere a segno nuove modalità di prevenzione, promozione, accompagnamento, orientamento e sostegno. Se la crescente *insecuritas* appare una condizione dell'esistenza postmoderna, la *securitas* non può che nascere primariamente da un processo di condivisione e co-progettazione educativa (Massa, 1988).

2 La ricerca è integralmente consultabile al seguente link https://azzurro.it/wp-content/-uploads/2024/02/RICERCA_DOXA_Sid2024_2.pdf

2. I vissuti emotivi nelle nuove generazioni

L'identità delle giovani generazioni è di difficile definizione e non è certo semplice capire i valori di riferimento, i bisogni, le scelte, le domande, individuare le esperienze che possono essere significative, e soprattutto costruire progetti. Eppure, è da qui che dobbiamo partire. Non possiamo limitarci a descrivere gli episodi di violenza che la cronaca ci riporta ogni giorno, le risse, l'aggressività e l'autolesionismo limitandoci a dichiararci "sbigottiti". L'emancipazione richiede di ricevere le domande educative e di trovare nuove risposte. Per creare spazi di ascolto reali non serve soltanto costruire progetti "per" i giovani, ma "con" i giovani, cioè, favorire occasioni, luoghi, esperienze che facilitino nelle nuove generazioni la costruzione di progetti di sé, di senso per la propria esistenza (Iori, 2009).

Perdere la dimensione progettuale significa infatti proprio perdere la capacità di proiettarsi nel futuro, di concepire speranze, utopie, cambiamenti. E un appiattimento nel presente che non sa guardare avanti sarebbe un danno gravissimo per il futuro di tutta la società. Restituire il futuro significa invece recuperare quelle dimensioni della vita educativa che hanno a che fare con l'impegno, le scelte, il coraggio, la speranza. Significa recuperare la coscienza del tempo e dell'appartenenza alla storia, individuale e sociale, per costruire, già da ora, quel domani di processi emancipativi e di pratiche pedagogiche trasformative (Mannese, 2023).

I recenti abbandoni scolastici da parte di molti studenti stressati, spaventati e non più in grado di gestire le proprie paure ed emozioni ci interrogano profondamente sui cambiamenti antropologici, sociali e relazionali che stanno attraversando la loro vita e la nostra società. Stiamo affrontando un'emergenza senza precedenti. Ma le famiglie e le scuole sono povere (o prive) di risposte. Occorre investire sul versante della vita emotiva e delle comunità educanti (Iori, 2023), strumenti indispensabili per creare una rete di supporto in grado di offrire ai ragazzi un sostegno articolato, fondato sulla relazione tra scuola, enti territoriali, famiglie, terzo settore, parrocchie, associazioni sportive, artistiche, con l'ausilio di pedagogisti, educatori e psicologi, in grado di lavorare in équipe per garantire risposte mirate e multidisciplinari che si integrino a quelle offerte dalle scuole.

È indispensabile tornare a parlare di alfabeti emotivi ed è urgente lavorare su un processo di alfabetizzazione emotiva che aiuti i ragazzi a comprendere e leggere le proprie emozioni e quelle degli altri. Un "esercizio" che comporta il riconoscimento dell'aspetto e delle sensazioni associate alle nostre emozioni e, contestualmente, l'uso di questa capacità/abilità per comprendere meglio cosa si muove dentro il "tumulto" dell'anima per riconoscere anche ciò che accade negli altri (Bodei, 2014).

I ragazzi hanno bisogno di essere ascoltati e di essere aiutati a comprendere come affrontare la complessità della loro vita emotiva di cui non conoscono gli alfabeti (Istituto Toniolo, 2022; 2023; 2024). Imparare ad ascoltare la complessità della vita emotiva migliora la nostra capacità di stare al mondo ma anche la qualità delle relazioni in famiglia e con gli altri ragazzi o ragazze.

Ed è proprio la scuola il luogo dove iniziare a coltivare questa alfabetizzazione:

insegnare quali sono le emozioni, a cosa servono, come si esprimono e come si possono gestire. Si tratta di una competenza fondamentale per l'adattamento sociale e relazionale di ogni essere umano, in quanto permette di sviluppare strategie per far fronte allo stress e di stabilire relazioni sociali positive.

Non possiamo lasciare i giovani in preda al disordine emotivo. Grazie a una più strutturata alfabetizzazione emotiva – che è il frutto di dell'interazione tra diversi sistemi che si intrecciano tra loro, a partire da quello familiare e scolastico- possono affrontare i comportamenti di dolore, stress, paura, aggressività o conflitti nelle relazioni interpersonali con maggiori strumenti e più discernimento (Barillà, 2016).

L'educazione emotiva diventa poi decisiva perché consente di promuovere lo sviluppo emotivo come un complemento indispensabile dello sviluppo cognitivo. Perché la crescita emotiva e cognitiva sono entrambe elementi indispensabili nella costruzione della personalità. Ce lo insegnano le neuroscienze. Antonio Damasio (1995) afferma che: "La capacità di esprimere e sentire emozioni è indispensabile per attuare comportamenti razionali". Le emozioni sono sempre collegate alla ragione: cuore e cervello, *pathos* e *logos*. Anche se l'intelligenza cognitiva è molto importante e concepita come elemento prioritario nella riuscita scolastica, l'intelligenza emotiva è altrettanto indispensabile per operare scelte di vita, usando la consapevolezza di sé, l'empatia e le abilità sociali per la prevenzione del disagio.

3. Cura e prossimità per la rigenerazione urbana

Le trasformazioni in atto coinvolgono nelle trasformazioni i singoli individui, le famiglie, i luoghi di apprendimento ed anche le città. Sono infatti necessarie modifiche che facilitino le relazioni, il rapporto con i luoghi di lavoro e i tempi della conciliazione. Due concetti profondamente legati, *cura* e *prossimità*, costituiscono rispettivamente una serie di pratiche per sostenere, rafforzare, promuovere, recuperare e riparare le esistenze nell'ampio sistema di cui facciamo parte e, al tempo stesso, connessioni per stabilire relazioni e incontri di vicinanza umana (Malavasi, 2020). Su questo doppio binario dovremmo articolare un nuovo modo di intendere l'esistenza, trasformando le nostre città in comunità dove gruppi di cittadini che condividono i medesimi problemi trovino gli strumenti per affrontare le difficoltà dei cambiamenti in atto, di generare una forza collettiva diffusa, riparativa e rigenerativa.

La città che crea risposte innovative genera un nuovo senso di comunità, rende concreta e stabile la rete spontanea di solidarietà che aveva contraddistinto la storia sociale degli anni pre-duemila. Occorrono per questo nuove forme di territorializzazione dell'assistenza e della cura domiciliare, una riorganizzazione degli operatori e del loro lavoro nei contesti di quartiere, una centralità della persona attraverso il riconoscimento di tutti i suoi diversi e complessi bisogni, fornendo risposte differenziate e personalizzate dentro realtà dotate di servizi e professionisti in grado di intercettare i bisogni e rispondere alla domanda di salute, educazione, assistenza, cultura.

Questo significa realizzare, dentro le città, "comunità curanti" e "comunità educanti" anche grazie al lavoro sinergico, attraverso la collaborazione e la contaminazione di saperi e competenze dei professionisti, degli operatori socio-sanitari, degli psicologi, degli educatori, dei pedagogisti, per realizzare nuovi percorsi e luoghi di cura (anche dell'anima). Interventi e servizi di sostegno alla domiciliarità per la popolazione più fragile si traducono così in opportunità per gli studenti più in difficoltà, supporto nei disagi psicologici, accoglimento delle solitudini nel nostro tempo complesso e spiazzante, con l'obiettivo di mettere al centro il benessere dei cittadini (Parricchi, 2015). Ricostruire, a partire dal basso, un processo partecipativo in grado di promuovere e sperimentare è il percorso di nuove modalità per dare impulso a una comunità coesa, solidale e responsabile.

Tutto ciò rinvia al ruolo delle pratiche di un'educazione trasformativa che la scuola (ma non solo) può e deve fornire, alla dimensione etica dei servizi educativi nelle politiche pedagogiche territoriali: una nuova domiciliarità, pensata per i luoghi dell'educare, nella creazione di una "socialità" di quartiere e una "genitorialità diffusa" (Iori, 2003).

Il rischio, anche nelle cosiddette *smart city*, è che siano impeccabili dal punto di vista tecnico e controllate in tutto, ma costruite per essere "consumate", non "vissute". Poiché la fragilità non è soltanto una condizione psicologica individuale, ma una condizione sociale che va affrontata in termini educativi, sarà necessario un modello di rigenerazione e solidarietà capace di rafforzare la centralità del ruolo del territorio e delle reti educative formali e informali in una logica di *Community Care*.

Già la gestione della crisi e la ricostruzione sociale, economica e culturale che siamo chiamati ad affrontare dovranno fondarsi su un'organizzazione che garantisca maggiore senso di appartenenza, comunità e sicurezza, a partire dalla costruzione di una più vasta cultura delle comunità territoriali aperte, basate sulla rete in cui si intrecciano i patti educativi territoriali, con la scuola, le famiglie e tutti i servizi educativi esistenti sul territorio per mettere in campo risorse educative nuove ed autentiche (Emilio, 2019).

Tutto questo sarà reso molto complesso perché avverrà nell'attraversamento delle macrotrasformazioni segnalate. Costruire e consolidare una visione di "città delle persone" implica progetto, relazione e cura educativa, apertura alle reti di prossimità affinché lo sviluppo della comunità territoriale coincida con la riduzione del degrado sociale, lavorando per il bene comune e per lo sviluppo della persona umana, nel nesso inscindibile tra sviluppo ed educazione.

I progetti di rigenerazione non possono essere concepiti solo in relazione agli aspetti urbanistici ma per la concretezza della vita quotidiana, come investimenti sulla riduzione di fenomeni di marginalizzazione e degrado nonché per il miglioramento della qualità e della cura del tessuto sociale e ambientale (Palazzo, Cappuccitti, 2024). La ricostruzione comunitaria, economica e culturale dei territori è fondamentale per garantire un maggiore senso di appartenenza, comunità e sicurezza. Penso a progetti che devono finanziare la manutenzione per il riuso e la rifunzionalizzazione ecosostenibile di aree pubbliche e di strutture edilizie esistenti

per tutti, con finalità di interesse diffuso, dai trasporti al consumo energetico, ma anche gli interventi finalizzati a sostenere progetti per il miglioramento della qualità del tessuto sociale e ambientale, con particolare riferimento allo sviluppo e potenziamento dei servizi educativi e culturali, alla promozione delle attività sportive, all'istruzione, alla salute. Rigenerare le nostre città e ridare speranza e nuovi vissuti a chi si sente emarginato significa superare la concezione della periferia come luogo della distanza dal centro per ripensare i profili urbanistici ed economici in un'ottica di opportunità e prospettive di promozione sociale contro i pericoli di degrado. Sul piano pedagogico ciò significa ricostruire città familiari, accoglienti, che riducano i vissuti di estraneità, di ostilità, di insicurezza, di solitudine. La città deve diventare una casa accogliente per tutti con luoghi percorribili, vivibili e sostenibili. Questo significa trasformare ogni spazio in una micro comunità dove le famiglie possono avere un protagonismo nelle scelte che riguardano i loro bisogni, ma anche dove possono mettere in campo le loro risorse educative. In merito alla relazione esistente tra centro e periferia, il sociologo Richard Sennet (2020) sostiene che "una città è storta e sbilenca perché è diversa e molteplice, abitata da migranti di tutti i tipi, che parlano decine di lingue diverse, e perché contiene al suo interno disuguaglianze accecanti".

La rigenerazione urbana praticata ormai in tutta Europa ha l'obiettivo di rendere vivibile e sostenibile lo spazio, di soddisfare la domanda abitativa, di servizi innovativi anche per le trasformazioni demografiche (popolazione sempre più anziana e denatalità), di accrescere l'occupazione (in particolare quella giovanile) e migliorare la struttura produttiva metropolitana, di rassicurare la maggior parte della popolazione che risiede nelle aree periferiche, non adeguatamente presidiate con servizi pubblici funzionali o istituzionali, a partire dal potenziamento innovativo delle realtà educative.

Nel nuovo paradigma della cura e della prossimità, può crescere e svilupparsi quel patrimonio educativo, sociale e professionale che è il capitale umano che attiva nuove forme di cittadinanza e risposte adeguate ai cambiamenti.

Riferimenti bibliografici

Barillà D. (2016). *Quello che non vedo di mio figlio*. Milano: Feltrinelli.

Bodei R. (2014). *La vita delle cose*. Roma-Bari: Laterza.

Cambi F., Pinto Minerva F. (2023). *Governare l'età della tecnica: Il ruolo chiave della formazione*. Milano: Mimesis.

Crescenza G. (2023). *L'adolescenza e il disagio. Prospettive pedagogiche nell'epoca dell'incertezza*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Damasio A. (1995). *L'errore di Cartesio*. Milano: Adelphi.

Emilio M. (A cura di), (2019). *Dalla frammentazione individuale alla rigenerazione comunitaria. Percorsi transdisciplinari di ricomposizione dei contesti sociali*. Libreriauniversitaria.

Iori V. (2023). Come cambia l'idea di scuola e di insegnante nel progetto di comunità educante. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, *1*(1), 120-126.

Iori V. (ed.), (2018). *Educatori e pedagogisti*. *Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale.* Trento: Erickson.

Iori V. (2009). *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. Milano: FrancoAngeli.

Iori V. (2003). Spazio e tempo, fulcri educativi della pedagogia familiare. In L. Pati (ed.), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*. Milano: Vita e Pensiero.

Iori V. (2000). *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*. Milano: Guerini.

Istituto Toniolo (2024). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2024.* Bologna: Il Mulino.

Istituto Toniolo (2023). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2023.* Bologna: Il Mulino.

Istituto Toniolo (2022). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2022.* Bologna: Il Mulino.

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

Mannese E. (2023). Epistemologia tra Generatività e Confine: democrazia, tecnica e forme di soggettivazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, *1*(1 Supplemento), 56-61.

Massa R. (1988). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.

Palazzo A. L., Cappuccitti A. (2024). *Rigenerazione urbana. Sfide e strategie*. Roma: Carocci.

Panciroli C., Rivoltella P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Morcelliana.

Parricchi M. (2015). *Educazione al consumo per una pedagogia del benessere*. Milano: FrancoAngeli.

Sennet R. (2020). *Costruire e abitare. Etica per la città*. Milano: Feltrinelli.

Panel 1
Storie e teorie pedagogiche, metodologie e didattiche, valutazione dei processi emancipativi

Paolo Alfieri
Emanuele Balduzzi, Enrico Miatto
Matteo Cornacchia
Cosimo Costa
Maria Francesca D'Amante
Anna Debè
Barbara De Serio
Andrea Dessardo
Giulia Fasan
Pamela Fermani
Simona Finetti
Emanuela Guarcello
Carlo Orefice
Luca Odini
Furio Pesci
Fabrizio Pizzi
Francesca Pizzigoni
Aurora Ricci
Evelina Scaglia
Claudia Spina
Davide Zoletto

La ginnastica scolastica e l'emancipazione immaginata della maestra elementare nell'Italia di fine Ottocento

Paolo Alfieri
Ricercatore – Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
paolo.alfieri@unicatt.it

1. Introduzione

Il contributo intende suggerire una riflessione di tipo storico-educativo intorno alla questione dei processi emancipativi focalizzandosi sugli effetti sortiti sulla figura della maestra elementare dall'introduzione della ginnastica nelle scuole italiane di fine Ottocento. Il discorso sarà articolato su due piani di analisi. Il primo rientra nel campo della storia della ginnastica femminile come disciplina degli istituti elementari e normali[1], e cioè degli ambienti di lavoro e di formazione delle maestre. Per ragioni di spazio, ci si limiterà a proporre una rapida incursione nei programmi didattici e nelle riflessioni dei più influenti ginnasiarchi del tempo, oltre che un cenno all'Inchiesta ministeriale sull'istruzione primaria nell'anno 1897-98.

Il secondo livello di indagine riguarda la produzione letteraria di Edmondo De Amicis, che – com'è noto – è attraversata da uno spiccato interesse per l'universo magistrale, e segnatamente per quello femminile (Ascenzi, 2012, pp. 133-156). In particolare, ci si soffermerà sul personaggio della maestra Maria Pedani, che si trova sia ne *Il romanzo d'un maestro* del 1890, il testo deamicisiano più realisticamente attento alla coeva realtà scolastica (Sani, 2011, pp. 361-380), sia nel racconto *Amore e ginnastica,* che, pubblicato a puntate nel 1891 sulla *Nuova Antologia* e poi inserito nella raccolta *Fra scuola e casa* del 1892, è l'opera in cui l'autore si mostra più originale nel rappresentare il corpo femminile (Valentini, 1998; Sirtori, 2003). Sulla base di alcuni studi di taglio soprattutto letterario, si seguirà l'evoluzione della caratterizzazione della Pedani, la cui figura è associata da De Amicis alla passione per l'educazione fisica[2].

1 Sui più generali sviluppi dell'insegnamento della ginnastica nella scuola elementare e normale nel periodo qui considerato si veda Alfieri (2017).

2 Lo stesso cognome della Pedani richiama un attrezzo ginnico (Baldissone, 2012, p. 16).

2. Le norme scolastiche

Com'è noto, con la legge De Sanctis del 1878 la ginnastica fu introdotta come disciplina obbligatoria nelle scuole italiane. Il provvedimento imponeva anche alle scolaresche femminili di praticare gli esercizi motori, fino a quel momento appannaggio pressoché esclusivo dei percorsi formativi maschili. Benché negli anni precedenti non fossero mancate alcune esperienze di educazione fisica per le ragazze, la legge segnò una svolta perché legittimava l'idea che il corpo femminile potesse ricevere una specifica attenzione formativa nel contesto scolastico.

Ma, nonostante questa apertura, i programmi per la scuola elementare dello stesso 1878 prescrivevano per le fanciulle esercizi molto più semplici di quelli per i fanciulli, perché i primi dovevano ispirarsi ai criteri della "semplicità" e della "grazia", "pregi distintivi della donna", ed "evitare tutto ciò che p[otesse] assumere l'aspetto di spettacolo scenico o atletico" (*Programmi d'istruzione*, 1878, p. 157). La distinzione tra ginnastica maschile e ginnastica femminile era ancor più marcata nei programmi per le scuole normali. Le future maestre non potevano svolgere esercitazioni pratiche e dovevano essere addirittura edotte circa "i caratteri e i limiti della ginnastica femminile". Anche i contenuti teorici di tipo pedagogico-didattico e scientifico per le allieve insegnanti erano assai meno ampi e specialistici rispetto a quelli per i loro compagni maschi (*Programmi per l'insegnamento*, 1878).

Il livello inferiore di competenza che le future maestre dovevano raggiungere rispetto agli aspiranti maestri dipendeva certamente dal minor riconoscimento professionale che, in quegli anni, era riservato alle donne che insegnavano[3]. Ma le limitazioni stabilite per la ginnastica nelle scuole femminili erano anche una conseguenza delle norme sociali che, alimentate dalla convergenza di diverse suggestioni culturali e patrocinate nel discorso pubblico sul corpo dall'ideale di rispettabilità borghese, imponevano – com'è risaputo – un serrato controllo su qualsivoglia forma di esibizionismo della donna.

Proprio le norme sociali impedirono pure alle più autorevoli riflessioni specialistiche sulla ginnastica scolastica di giungere ad una più alta considerazione dell'educazione fisica femminile, come documentano, ad esempio, le osservazioni del noto ginnasiarca Emilio Baumann. Egli, pur ammettendo che non esistesse "alcun argomento basato sulla anatomia o sulla fisiologia" per cui fosse possibile "distinguere la ginnastica in maschile e femminile", riteneva che si dovesse accettare una differenziazione delle attività ginniche per le ragazze in ragione della "diversa foggia nel vestire" e di "quel riserbo" imposto dalle "consuetudini al sesso muliebre", specialmente a partire dalla pubertà (*Programmi di ginnastica*, 1885, pp. 21-22).

Questa tesi fu recepita dai programmi di ginnastica del 1886, redatti dallo stesso Baumann insieme a Felice Valletti, un altro influente ginnasiarca del tempo. Nel presentare la nuova normativa didattica, i suoi estensori affermavano che era

3 Sul tema, ci si limita a rinviare a Ghizzoni, Polenghi (2008).

inopportuno pensare esercizi motori identici per i maschi e per le femmine poiché era "sempre viva e generale l'opinione dell'inferiorità fisica della donna", così come era "manifesta la diversità degli uffici dei due sessi" (*Lettera*, 1886, p. 212).

Insomma, anche attraverso la ginnastica scolastica si realizzava quel processo per cui il "corpo si poneva come un potente artefice di rapporti ineguali" tra gli uomini e le donne (Gleason, 2018, p. 8).

3. L'immagine della maestra Pedani

Tale processo subisce una rivisitazione negli sviluppi della produzione letteraria di De Amicis. Sostanzialmente trascurato in *Cuore*, il problema dell'educazione fisica è affrontato ne *Il romanzo d'un maestro*, e in particolare nel capitolo intitolato *I martiri della ginnastica*, in cui emergono le resistenze di gran parte del mondo magistrale nei confronti degli esercizi ginnici, considerati come un'attività estranea ai compiti formativi della scuola elementare. Come si è detto, è in quest'opera che fa la sua prima comparsa Maria Pedani, la maestra capace di suscitare "ardenti passioni" nel villaggio di Camina (De Amicis, 2021, p. 251). I suoi tratti distintivi sono così illustrati dall'autore:

> Aveva un carattere virile e asciutto, che si spiegava in special modo nella scuola, donde essa bandiva ogni tenerume, non citando alle alunne che esempi di atti vigorosi od eroici di donne celebri, e spingendo l'avversione alla sdolcinatezza […] Era, per conseguenza, fautrice convinta ed energica della ginnastica educativa, ed oltre agli esercizi nei banchi, faceva fare alle sue alunne la lotta nel cortiletto […] S'esercitava in camera sua coi manubri, e nelle vacanze s'arrampicava su tutte le montagne vicine, col suo bastone da alpinista, non accompagnata che da una contadina che le portava da cambiarsi e da mangiare. E a questa idea di vita spartana si conformava in tutto […] L'unica raffinatezza della sua acconciatura (un'abitudine della fanciullezza) eran due riccioli che le cascavan sulla fronte, ma che non sempre si ricordava di farsi, e qualche volta, nella furia, se li faceva col manico della paletta. […] Credevano [alcuni] che fosse chiusa per natura all'amore: anzi, non riuscivano a immaginare l'amore in lei che come un'infermità che avrebbe turbato l'armonia del suo bell'organismo solido e sano (De Amicis, 2021, p. 252).

De Amicis, quindi, scelse di intrecciare la passione per la ginnastica della Pedani con un profilo di donna che non corrispondeva ai coevi canoni della femminilità, ma che iniziava a mostrare un loro ripensamento.

Sono state avanzate diverse ipotesi sulla fonte di ispirazione che avrebbe portato De Amicis ad ideare il personaggio della Pedani (Ubbidiente, p. 260). La più plausibile è quella che la individua nelle due insegnanti alle quali, all'indomani della legge De Sanctis, erano stati affidati dei corsi di abilitazione all'insegnamento della

ginnastica a Torino, e cioè Rosa Giordana e Teresa Bertotti, di cui però non si hanno altre notizie storiche (Cfr. Ambrosini, 1898, p. 85).

Di certo esistevano alcune maestre che, distinguendosi dalla maggioranza dei colleghi e delle colleghe, si appassionarono all'educazione fisica. Lo documenta la disamina delle condizioni dell'insegnamento della ginnastica esposta dallo stesso De Amicis in una conferenza del 1891, nella quale l'autore difendeva anche l'importanza dell'educazione fisica femminile, in sintonia con le riflessioni sviluppate in quegli anni dal fisiologo Angelo Mosso (Cfr. Mosso, 1892). De Amicis, passando in rassegna le posizioni di coloro che esaltavano il potere taumaturgico dell'attività motoria, diceva di aver sentito "delle maestrine ventenni di ginnastica dissertare di fisiologia come professori universitari" (1984, p. 11).

È questo uno dei primi elementi di novità che caratterizza il personaggio della Pedani in *Amore e ginnastica*:

> [Ella] non riusciva soltanto ed eseguire, per suo piacere, i più difficili esercizi virili alla sbarra fissa e alle parallele: era anche riuscita, con lo studio, una insuperabile maestra di teoria […] Seguiva allora un corso d'anatomia [...]; di modo che poteva fondare e regolare il suo insegnamento sopra una cognizione più che mediocre dell'organismo umano e dell'igiene (De Amicis, 2001, p. 15).

In questo romanzo la Pedani combatte anche una battaglia intellettuale a favore dell'educazione fisica, attraverso la pubblicazione di articoli su riviste, nelle sue interazioni con i colleghi e i vicini di casa, oltre che in consessi pubblici. Sullo sfondo sta il noto dibattito tra i difensori del sistema obermanista, nato proprio a Torino, dove è ambientata la vicenda, e quelli del già citato Baumann, tra i quali si colloca la stessa Pedani. Si fa coinvolgere in tale dibattito anche don Celzani, l'ex seminarista debole di costituzione e molto impacciato che è innamorato della maestra, la quale abita nel suo stesso condominio. Per far colpo su di lei, che si mostra anche qui riluttante verso l'amore, l'uomo si interessa alla ginnastica fino ad iscriversi alla Palestra della città.

L'impegno intellettuale della Pedani, però, non mette in ombra quello che è il vero protagonista del racconto: il corpo, "messo in scena" secondo un codice "erotico e trasgressivo" (Boero, 1984, p. 40).

Come ha notato Luigi Cepparrone (2010), la Pedani è presentata attraverso tre punti di vista. Il primo è quello del maestro Fassi, anch'egli docente di ginnastica ma meno abile della Pedani, che egli cerca perciò di screditare. Di lei dice: "È veramente una maestra di ginnastica. Non dico per scrivere: ciascuno ha le sue facoltà. E poi… nella ginnastica, come scienza, il cervello d'una donna non sfonda, si sa" (De Amicis, 2001, p. 3). Come si è già visto, tale giudizio non è condiviso da De Amicis, il quale, anzi, esaltando il successo della Pedani anche come figura intellettuale, rende inattendibile l'opinione di Fassi.

Il secondo punto di vista è quello di don Celzani, cui è affidato il compito di far emergere gli "aspetti erotici del racconto". Nel testo non si ha "un'immagine

completa del corpo della Pedani" poiché lo sguardo voyeuristico dell'uomo si fissa solo su alcuni particolari: (Cepparrone, 2010, pp. 194-195): "l'ampio petto fremente di vita", "la sua mano un po' ingrossata dagli esercizi ginnastici, ma lunga e bella, piena di forza e di grazia", "le braccia gagliarde […], le larghe spalle e le braccia stupende" (De Amicis, 2001, pp. 40-41, 86).

L'ossessione di don Celzani per la Pedani, emblema di quelle "passioni esacerbate e monomaniacali" descritte anche in altri testi deamicisiani (Comoy Fusaro, 2007, p. 54), suscita le critiche dei vicini di casa, i quali – scrive l'autore – "raccontavano […] di tentativi brutali ch'egli aveva fatto con la signorina su per le scale, gli davan del porco, lo guardavan di traverso; poi cominciarono a fargli dei piccoli sgarbi, a cui egli rispose con altri sgarbi" (De Amicis, 2001, p. 99). De Amicis dà, quindi, voce alla mentalità piccolo borghese, che, però, in questo caso non critica tanto l'arte seduttiva della Pedani quanto l'incapacità di don Celzani di gestire in modo virile il proprio tormento amoroso.

Il terzo punto di vista è quello dello stesso De Amicis, che supera i primi due sviluppando in modo più deciso il ripensamento del rapporto tra i sessi già avviato ne *Il romanzo d'un maestro*. La virilità della Pedani si mostra nel suo "contegno" e nella sua "andatura", ma pure nel suo "carattere vigoroso e calmo, repugnante a ogni civetteria", tanto che De Amicis lo definisce "un carattere maschio" (2001, pp. 9, 14). Tale connotazione risalta dal confronto con la coinquilina della Pedani, la maestra Zibelli. Le due figure sono rappresentate in modo antitetico all'interno di una opposizione di fondo tra la virilità della Pedani e la femminilità della Zibelli: la prima conduce una vita attiva, la seconda una vita sedentaria; la prima è risoluta e tenace, la seconda ha un'indole trasognata e romantica; la prima è razionale, la seconda è istintiva e capricciosa; la prima non pensa a sposarsi, la seconda è alla disperata ricerca di un compagno (Ubbidiente, 2013, p. 268). Chi "avesse sentit[o]" parlare la Pedani con la Zibelli – osserva De Amicis – "l'avrebbe creduta piuttosto un marito che un'amica" (2001, p. 25). Per questo, Italo Calvino ha definito il rapporto tra le due come "un *ménage* di nubili che ha molte caratteristiche d'un matrimonio" (2001, p. X).

Se, quindi, è vero che – come già ne *Il romanzo d'un maestro* – è la ginnastica a dare virilità alla Pedani, è altrettanto vero che in *Amore e ginnastica* tale virilità è assunta come una categoria nuova. Infatti, in quest'ultimo racconto l'emancipazione della Pedani non è soltanto abbinata alla sua figura di maestra appassionata all'educazione fisica, ma corrisponde al più generale intento di De Amicis di delineare un nuovo idealtipo di donna che andasse ad integrare o a rivisitare le immagini femminili dei suoi scritti precedenti (Chapman, Gori, 2010). In effetti, *Amore e ginnastica* può essere considerato come "l'anti-*Cuore*" proprio in ragione della figura della Pedani (De Rienzo, 1986, p. 13), opposta alle immagini femminili di altre opere deamicisiane (Ubbidiente, 2013, p. 261): non solo le maestrine senza "vocazione" né "redenzione" (Ascenzi, 2012, p. 142), ma anche le "donne sacrificate alla famiglia nel ruolo di mamme affettuose e di mogli fedeli" (Cepparrone, 2010, p. 181).

In *Amore e ginnastica*, insomma, la ginnastica scolastica è il pretesto – certa-

mente il principale pretesto, ma sempre un pretesto – per immaginare un inedito protagonismo sociale della donna, fino alla proposta di un vero e proprio ribaltamento dei ruoli di genere. Alla fine del racconto, quando avviene il bacio tra la Pedani e don Celzani, è la donna a prendere l'iniziativa.

4. Considerazioni conclusive

Il contributo di De Amicis nell'associare il processo di emancipazione femminile alla figura della maestra di ginnastica è indiscusso (Guazzoni, 2017). Ma l'evoluzione del personaggio della Pedani va oltre i confini del mondo scolastico, refrattario ad accettare una visione così innovativa di insegnante, specialmente nell'ambito dell'educazione fisica. Ancora nel 1897-98, qualche ispettore scolastico avrebbe sostenuto che gli esercizi ginnici insegnati da una donna non si "confac[evano] grandemente alla sua indole e al suo carattere" (Ministero, 1900, p. CLXXXIV).

Il caso della maestra Pedani mette bene in luce lo scarto tra l'immaginario letterario e la realtà scolastica nell'Italia di fine Ottocento e ci aiuta a riflettere sulla complessità degli intrecci storico-simbolici che caratterizzano i processi emancipativi di ogni tempo.

Bibliografia

Alfieri P. (2017). *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana. Normativa e didattica di una nuova disciplina*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Ascenzi A. (2012). *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*. Macerata: EUM.

Baldissone G. (2012). Il nome della maestra. De Amicis da Cuore a Primo maggio. *Il nome nel testo*, 14, 11-24.

Boero P. (1984). Amore, socialismo e ginnastica. In E. De Amicis, *Non si sgomentino le signore… Conferenza sull'educazione fisica letta e commentata da Pino Boero, Cristina Ferraro Bertolotto e Giovanni Ricci* (pp. 21-57). Genova: Tilgher.

Calvino I. (2001). Nota introduttiva. In E. De Amicis, *Amore e ginnastica* (pp. VII-XI). Mondadori: Milano.

Cepparrone L. (2010). La ginnastica in condominio. Su Amore e ginnastica di De Amicis. *Studi e problemi di critica testuale*, 80, 181-214.

Chapman D., Gori G. (2010). Strong, Athletic and Beautiful: Edmondo De Amicis and the Ideal Italian Woman. *The International Journal of the History of Sport*, *27* (11), 1968-1987.

Comoy Fusaro E. (2007). L'immagine del rovescio in Edmondo De Amicis. *Critica Letteraria*, *134* (1), 41-55.

De Rienzo G. (1986). Introduzione. In E. De Amicis, *Amore e ginnastica e altri racconti* (pp. 5-14). Rizzoli: Milano.

Ghizzoni C., Polenghi S. (Eds.) (2008). *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*. Torino: SEI.

Gleason M. (2018). Metaphor, materiality, and method: the central role of embodiment in the history of education. *Paedagogica Historica*, *54* (1-2), 4-19.
Guazzoni D. (2017). L'insegnante femminile di ginnastica-educazione fisica nel processo di emancipazione femminile piemontese. *La camera blu. Rivista di studi di genere*, 17, 283-306.
Sani R. (2011). *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*. Macerata: EUM.
Sirtori M. (2003). Atletiche visioni. L'immagine del corpo femminile in Amore e ginnastica. In A. Neiger (Ed.), *Corpo e scrittura. Rappresentazioni letterarie della corporeità* (pp. 23-57). Trento: UNI Service.
Ubbidiente R. (2013). *L'Officina del poeta. Studi su Edmondo De Amicis*. Berlin: Frank & Timme.
Valentini D. (1998). Amore e ginnastica. *Annali d'Italianistica*, 16, 103-119.

Fonti a stampa

Ambrosini A. (1898). *Le scuole municipali di Torino dal 1848 al 1898*. Torino: Botta.
De Amicis E. (1984). L'educazione fisica in Italia. In *Non si sgomentino le signore… Conferenza sull'educazione fisica letta e commentata da Pino Boero, Cristina Ferraro Bertolotto e Giovanni Ricci*. (pp. 7-19), Genova: Tilgher.
De Amicis E. (2001). *Amore e ginnastica*. Mondadori: Milano.
De Amicis E. (2021). *Il Romanzo d'un Maestro*, a cura di A. Ascenzi, R. Sani. ETS: Pisa.
Lettera indirizzata dai proff. Valletti e Baumann al presidente della Scuola normale di ginnastica senatore Antonio Allievi (1886). In M. Bartoli (1964), *Ginnastica pedagogica, educazione fisica e sport nella scuola italiana, vol. 2: 1860-1892. Documenti* (pp. 208-213), Napoli: Lieto.
Ministero della Pubblica Istruzione (1900). *L'Istruzione elementare nell'anno scolastico 1897-98. Relazione a S.E. il Ministro*. Roma: Ludovico Cecchini.
Mosso A. (1892). L'educazione fisica della donna. In Id. (1911), *L'educazione fisica della gioventù - della donna* (pp. 211-240). Milano: Treves.
Programmi d'istruzione per l'insegnamento della ginnastica nelle scuole elementari maschili e femminili (1878). In M. Bartoli (1964), *Ginnastica pedagogica, educazione fisica e sport nella scuola italiana, vol. 2: 1860-1892. Documenti* (pp. 136-157), Napoli: Lieto.
Programmi di ginnastica vigenti e futuri. Relazione del Dottor Emilio Baumann Direttore della R. Scuola Normale di Ginnastica (1885). Roma: Mario Armanni.
Programmi per l'insegnamento della ginnastica nelle scuole normali (1878). In M. Bartoli (1964), *Ginnastica pedagogica, educazione fisica e sport nella scuola italiana, vol. 2: 1860-1892. Documenti* (p. 158), Napoli: Lieto.

Il Service Learning come occasione di apprendimento trasformativo in Università

Emanuele Balduzzi
Professore Aggiunto di Pedagogia generale e sociale – IUSVE, Università Pontificia Salesiana
e.balduzzi@iusve.it

Enrico Miatto
Professore Aggregato di Pedagogia speciale e didattica – IUSVE, Università Pontificia Salesiana
e.miatto@iusve.it

1. Azioni di Service Learning e Università[1]

Negli ultimi anni l'attenzione verso l'approccio pedagogico-didattico del Service Learning (SL) si è diffuso, arricchendo la proposta formativa di tanti corsi universitari che formano, nel nostro paese, educatori, pedagogisti e insegnanti (Mortari, 2017; Colazzo, Ellerani, 2018; Cadei, Serrelli, 2021; Maulini, Miatto, 2023; La Marca, Falzone, 2024).

Considerate come l'espressione di una didattica attiva e attivante, le pratiche di SL, nella loro pluralità di attualizzazione, si fanno promettenti in quanto allargano l'orizzonte dell'azione didattica, operando sconfinamenti che prospettano soluzioni aumentative tanto dei significati che porta con sé la nozione di agire didattico (Rivoltella, Rossi, 2017), quanto dell'esperienza di apprendimento-insegnamento. Il SL, infatti, lascia intravedere la possibilità di fondere insieme le dimensioni dell'apprendimento e del servire, nella promozione di attività intenzionalmente costruite in cui queste dimensioni abbiano lo stesso peso per tutti i partecipanti (Furco, 1996).

Tale fusione prospetta una virtuosa circolarità tra le due dimensioni che consente sia di qualificare la proposta didattica, rimodulando attivamente il modo di abitare un ambiente di apprendimento aperto e plurale da parte di ogni soggetto coinvolto nell'azione di SL, sia di risignificare l'esperienza di apprendimento in termini significativi, operando per la partecipazione e l'impegno civico (Miatto, 2021).

Come ben chiarisce Italo Fiorin, «l'apprendimento che si fa servizio consente di mettere alla prova quanto si è appreso in un contesto reale, e quindi offre allo studente l'occasione di utilizzare ed accrescere le proprie competenze» (2016, p. 57). Inoltre, per gli studenti universitari, fare qualcosa di utile, è fonte di grande

1 Il contributo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori, nello specifico, per le finalità della valutazione scientifica, è possibile attribuire la stesura dei paragrafi come segue: Emanuele Balduzzi: 1. Azioni di Service Learning e Università e 3. Risultanze dal focus group. Enrico Miatto: 2. Metodologia e azioni di ricerca e 3. Risultanze dal focus group.

motivazione, e spesso, permette loro di riconciliarsi con il loro ruolo di studenti, soprattutto se giovani adulti o adulti.

Così inteso, il SL rappresenta una pratica promettente di innovazione didattica volta ad allargare gli orizzonti del rapporto tra insegnamento e apprendimento per la creazione e il rafforzamento di azioni di sistema capaci di ri-significare l'esperienza dell'apprendere e il concetto stesso di ambiente di apprendimento, chiamato ad essere abitato in termini estensivi ed eccedenti. Le proposte di SL, infatti, laddove progettate intenzionalmente, oltre ad assicurare un allineamento tra esperienza, obiettivi e processi di apprendimento, servizio, e impegno civico, assicurano un nuovo spazio possibile, interdipendente, tra i contesti formali dell'apprendere e quelli informali (Eraut, 2000).

Ogni studente, è chiamato a confrontarsi con la concreta possibilità di sviluppare competenze pratiche e trasversali, partecipando attivamente alle proposte curricolari accademiche, che consentono l'accesso a conoscenze, ma anche a nuove opportunità per l'esplorazione di possibilità di sviluppo di carriera e costruzione di future reti professionali. Il SL, infatti, promuove possibilità di crescita personale attraverso il contatto diretto con dinamiche sociali che rimandano alla presa di posizionamento, all'assunzione di responsabilità civiche, ma anche a nuove significazioni.

Attraverso la dimensione trasversale della riflessione, che caratterizza l'approccio pedagogico-didattico del SL, ogni studente è chiamato ad assumere sguardi nuovi sull'esperienza compiuta e a maturare quanto appreso nella concretezza delle azioni di servizio. La riflessione fa, dunque, da volano all'acquisizione di consapevolezza circa le personali competenze, oltre che rappresentare un processo utile alla messa in chiaro di interessi in vista della prefigurazione di prospettive future, in termini orientativi (Maulini, Miatto, 2023). Sulla scia delle potenzialità che il SL offre, anche nella sua applicazione nella formazione universitaria, il presente contributo dà conto degli esiti di un percorso di ricerca che ha coinvolto studenti al primo anno di corso della laurea magistrale in *Scienze pedagogiche*, iscritti ai corsi di *Didattica per una scuola inclusiva* e di *Teorie e pratiche narrative nei contesti formativi*. La ricerca si è sviluppata nell'anno accademico 2022-2023 e ha inteso concepire, in forma sinergica, una delle finalità principali di entrambi i corsi: ovvero presentare la fecondità pedagogica e didattica del SL, articolando proposte operative alla luce di questo approccio sulla base di un coinvolgimento diretto degli studenti (Furco, Billig, 2002; Fiorin, 2016).

2. Metodologia e azioni di ricerca

La metodologia utilizzata per rispondere all'obiettivo di indagine è stata di tipo qualitativo al fine di raggiungere una comprensione quanto più profonda del punto di vista degli studenti coinvolti, tenendo conto dell'ambiente di apprendimento in cui operano. Sul fronte metodologico il percorso di ricerca proposto si situa nell'alveo della ricerca-formazione che muove dal concetto connettore di

composizione, tipico della ricerca che osserva le dinamiche di apprendimento complesso, stratificate e relazionali, ovvero situate in uno spazio di interpersonalità, interattivo e non solo sul piano ideale (Formenti, 2017; Asquini, 2018). Nella prospettiva composizionale che caratterizza tale incedere euristico, ogni partecipante è concretamente invitato «a darsi e a dare una forma visibile alle proprie idee, a mettere in movimento storie grazie all'esperienza estetica, ermeneutica ed epistemica, attraverso la rappresentazione e la riflessione critica, la connessione intelligente tra concetti e azioni, teorie e pratiche» (Formenti, 2017, p. 47).

La ricerca-formazione intercetta l'apprendimento trasformativo, che va oltre il noto, il già pensato, e sfida le prospettive di senso abituale dei soggetti coinvolti (Mezirow, 1991) a partire da ciò che, tra i partecipanti, è considerabile comune denominatore. Nel nostro caso, tale denominatore è dato dall'essere studenti frequentanti i due corsi di *Didattica per una scuola inclusiva* e di *Teorie e pratiche narrative nei contesti formativi*. Sul piano processuale l'impianto metodologico ha attraversato le seguenti fasi (Formenti, 2017):

1) *fase dell'esperienza autentica*: nel corso di *Didattica per una scuola inclusiva* sono state poste le basi conoscitive della dimensione strutturale dell'approccio pedagogico-didattico del SL. Il modello di riferimento proposto è stato quello elaborato da María Nieves Tapia (2006) e implementato nell'ambito delle pratiche del C*entro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario* (Tapia, 2018). Gli studenti hanno potuto cogliere le grandi potenzialità del SL sia per l'apprendimento, in particolare nella sua valenza riflessiva, esperienziale e trasformativa, sia per quanto concerne la dimensione del servizio e della co-progettazione per il bene comune in un contesto comunitario.
   Nel successivo corso di *Teorie e pratiche narrative nei contesti formativi* gli studenti sono stati invitati ad esplorare esperienze e significati circa il SL, allineando componenti cognitive, processuali, esperienziali e prospettiche in ordine al tema dell'apprendere e del servire, nella prospettiva che il contatto con l'esperienza diretta di un contenuto di apprendimento è il primo passo per una conoscenza autentica.
2) *Fase della rappresentazione estetica*: sulla base dei contenuti presentati, gli studenti, suddivisi per piccoli gruppi, hanno singolarmente focalizzato e condiviso idee e proposte circa azioni di SL possibili da implementare nei loro contesti di vita o nell'ambito della loro attività professionale attuale (educatori, insegnanti).
3) *Fase della comprensione intelligente*: gli studenti hanno avviato un processo di *composizione* delle proposte emerse durante lo scambio, osservandone senso e significato alla luce delle diverse rappresentazioni ed esperienze, confrontate, per differenza o assonanza.
4) *Fase dell'azione deliberativa*: quanto condiviso ha rappresentato la base di partenza per operare delle proposte progettuali relative a pratiche possibili di SL ispirate al modello proposto da Tapia (Fig.1), dando vita a un *hub di idee* in grado di dare risposta a problemi concreti individuati nelle fasi precedenti at-

traverso la valorizzazione del binomio apprendimento-servizio nella prospettiva di coinvolgimento della comunità territoriale, alla luce dei suoi bisogni emergenti.

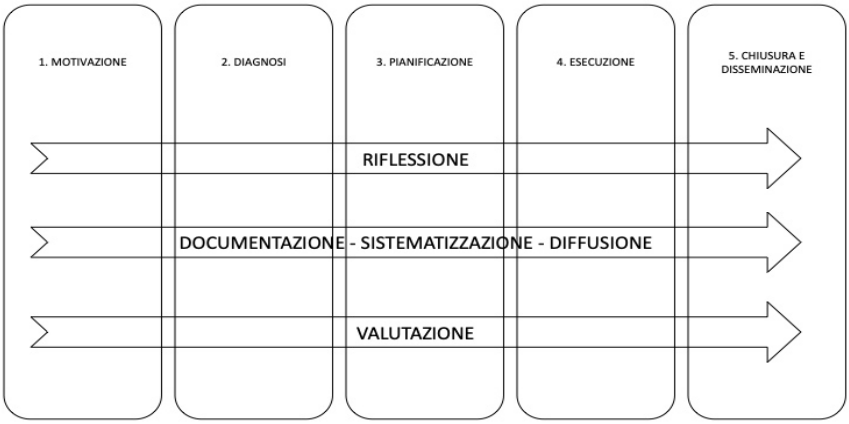


Fig.1: Itinerario di progetto per azioni di SL (Tapia, 2018)

5) *Fase di back-talk*: è stato predisposto un *focus group* di *back-talk* (Frisina, 2010) con la finalità di riflettere sull'esperienza svolta e far emergere potenzialità e criticità in chiave pedagogico-educativa dell'esperienza didattica vissuta. Nella selezione dei partecipanti è stato rispettato il criterio di omogeneità, in quanto i sette studenti coinvolti hanno beneficiato delle attività proposte nell'ambito degli insegnanti coinvolti (Krueger, 1988).

Oggetto di discussione nel *focus group* è stata l'esplorazione di tre assi tematici relativi a:

1) potenzialità pedagogico-educative del SL, sia emergenti dall'esperienza personale vissuta in aula, sia secondo una più ampia ottica di sviluppo comunitario e sociale;
2) dimensioni della riflessività maggiormente coinvolte;
3) risvolti particolarmente fecondi, ma anche critici, legati alla proposta fatta e, più nel complesso, all'approccio del SL.

Il *focus group* è stato registrato con un dispositivo audio e successivamente è stato trascritto. L'analisi del contenuto è stata effettuata, utilizzando come unità testuale di analisi il paragrafo.

3. Risultanze dal focus group

Per quanto attiene alle risultanze di quanto emerso dal *focus group*, ci si concentrerà, in questo spazio, soltanto su alcune osservazioni emerse da parte degli studenti, scelte per la loro rilevanza e foriere di attenzione futura. Nello specifico, del *primo punto* considerato, è emerso, in generale, un riscontro molto positivo in cui si è rimarcata la grande potenzialità del SL, in particolare per quanto riguarda l'attenzione concreta al bene della comunità e dei suoi bisogni, dando anche particolare risalto ad una forma di apprendimento che sia centrato sull'esperienza e il coinvolgimento personale da parte di studenti e studentesse. In questo modo, secondo alcune argomentazioni condivise, si potrebbe, grazie al SL, armonizzare il "mondo" della ricerca e dell'apprendimento nel contesto universitario con la sua disponibilità al servizio per il bene della comunità, coinvolgendo anche la stessa in fase di progettazione.

> *"sicuramente le potenzialità sono ampie soprattutto dal punto di vista della formazione del pedagogista".*
> *"Io invece pensavo alle potenzialità legate alle ricaduta qualitative sulla comunità [...] si evince la potenzialità sia di dar voce a chi magari non ne ha e quindi partire da un'osservazione che esce da quelle che sono le mura universitarie, [...] ma anche un modo di farci portatori di quelle che sono le nostre competenze, il nostro bagaglio culturale. Ed anche un modo di condividerlo con il resto della comunità, cercando di fare rete con il territorio".*

I partecipanti al *focus group* hanno voluto anche rimarcare la strategicità di quest'approccio proprio per formare la figura del pedagogista: si ricordi, a tal proposito, che la ricerca ha coinvolto studenti del primo anno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze pedagogiche. Il pedagogista, infatti, si trova molto spesso ad operare in contesti complessi e con la necessità di raccordare una pluralità di attori e di servizi che potrebbero ricevere un grande beneficio educativo utilizzando questo quest'approccio (infatti, è stata particolarmente sottolineata la dimensione attiva e partecipativa dello stesso).

Per quanto si riferisce al *secondo punto*, ossia l'indagine sulla dimensione riflessiva – che, merita ricordarlo, attraversa trasversalmente tutte le fasi del SL –, sono emerse preziose indicazioni. Nello specifico, *in primis*, si è avuta una puntualizzazione sulla pratica metacognitiva, che consente anche un processo di chiarificazione costante sui motivi, profondi e superficiali, che orientano tutta la pratica del SL. In secondo luogo, è emerso un promettente rilievo sulla necessità di dissodare, dal punto di vista del significato, lo stesso concetto di riflessività: in altre parole, è stato sottolineato come non fosse sufficiente parlare di riflessività per avere immediatamente chiaro, anche per il soggetto parlante, il significato della stessa. Si consigliava perciò l'imprescindibilità di porsi continuamente domande sul senso della propria azione educativa, altrimenti sarebbero potute emergere criticità non soltanto nella realizzazione della proposta del SL, ma più in generale,

nello stesso agire educativo. In continuazione, sono state avanzate almeno due altre segnalazioni a nostro avviso particolarmente cogenti. Una ha voluto ricordare il "*bisogno di riflessività*", "*di riflettere, di riposare su un tema*" (così alcune espressioni), coinvolgendo tutti gli attori coinvolti nel SL, ma, più in particolare, il pedagogista. Infatti, quest'ultimo rischia, in alcuni casi, nell'esercizio delle proprie funzioni, di essere travolto da urgenze burocratiche, organizzative, che possono sottrarre tempo prezioso per sostare sul senso profondo di quanto sta compiendo, anche in merito alla capacità di riuscire ad intercettare i bisogni, anche latenti, presenti nel territorio. L'altra ha voluto menzionare come una pratica riflessiva, condotta con queste modalità, sia anche generativa, in specie se aperta e in grado di coinvolgere nuove generazioni. Ne consegue così l'importanza strategica della scuola e delle proposte di SL che in essa si sviluppano (Balduzzi, 2024), fin dalla prima infanzia.

> *"Pensavo proprio ad una meta riflessione, cioè andare oltre la riflessione: ossia, partendo dalla riflessione stessa noi dobbiamo prima riflettere su che cos'è la riflessione per poi continuare in quest'ottica".*
> *"Parliamo proprio di una riflessione nel senso del termine stesso di riflettersi, di rivedere, di riposarsi su un tema, su una questione".*
> *"Quello che stiamo facendo, che scopo ha, su quale orizzonte mi muovo, che utopie sto creando? Eh sì, a volte mi sembra che abbiamo tutti gli strumenti ma che non avendo il tempo di riflettere su quegli strumenti, poi non li sfruttiamo a dovere insomma".*
> *"Secondo me* [la riflessione] *è il punto focale nel quale concentrarsi, perché da lì poi parte la vera generatività, perché saranno le nuove generazioni che cominceranno a pensarla in maniera diversa e potranno veramente portare ad un cambiamento. È una trasformazione perché, se glielo spieghiamo da piccoli, per loro diventa comunque normale riflettere su determinati argomenti su determinate ambiti, approcci e posture".*

In ultimo, quale *terzo ambito di interesse,* sono stati avanzati alcuni utili, ma anche strategici consigli che, in futuro, si spera di riuscire a mettere a sistema. Nello specifico, oltre ad un naturale, e più che legittimo, desiderio di realizzazione e traduzione concreta di questa idea progettuale, sono venuti alla luce alcuni suggerimenti che, seppur nella loro eterogeneità (di cui ora non si può dare conto), hanno questo minimo comun denominatore: il radicamento in modalità sempre più riconosciute e strutturate di quest'approccio nella proposta formativa universitaria.

> *"Nel presentare il lavoro stesso sarebbe stato super interessante poterlo mettere in pratica realmente [...] per avere un quadro più ampio e tirare un po' le fila del discorso".*
> *"E quindi questa progettualità sarebbe da sfruttare attraverso il potenziale del Service Learning e farla concludere con un progetto di tesi".*
> *"A me veniva anche in mente sempre per inserire questa questione del Service Learning [nella proposta formativa universitaria] di pensarla [...] come corso*

opzionale che ci avvicini di più a questo [approccio]. Quindi magari è vero che sono poche le ore del corso opzionale però [si potrebbe] fare l'introduzione sui punti salienti come è stato fatto nella nostra lezione".

A conclusione di questo sintetico quadro di restituzione, e nell'economia dello studio qualitativo svolto, le indicazioni emerse dal *focus group* motivano a sviluppare ulteriormente azioni di ricerca oltre che, sul piano progettuale, proposte didattiche strutturali, all'interno dell'offerta formativa universitaria per la formazione del pedagogista e a perseguire azioni capaci di rendere sinergica la relazione tra l'apprendere e il servire.

Bibliografia

Asquini G. (ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Balduzzi E. (2024). Una rinnovata alleanza fra scuola secondaria e università per la costruzione della vita democratica. *Nuova Secondaria Ricerca*, *XLI*(3), 306-312.

Cadei L., Serrelli E. (2021). "Imparare a servire": le potenzialità trasformative del service learning nella formazione degli insegnanti. *Scuola italiana moderna*, 1, 76-89.

Colazzo S., Ellerani P. (eds.). (2018). *Service Learning: tra didattica e terza missione. ripensare e riprogettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università*. Lecce: Università del Salento – Coordinamento SIBA.

Eraut M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, *70*(1), 113-136.

Fiorin I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori.

Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.

Frisina A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Bologna: il Mulino.

Furco A., Billig S.H. (Eds.). (2002). *Service learning: The essence of the pedagogy*. Greenwich: IAP.

Furco A. (1996). Service-learning: a balanced approach to experiential education In Taylor, B. and Corporation for National Service (Eds.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.

Krueger R.A. (1988). *Focus Groups: a practical guide for applied research*. Newbury Park, CA: Sage.

La Marca A., Falzone Y. (2024). *Service Learning in Università. Il progetto Nessuno Resta Indietro*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Maulini C., Miatto E. (2023), Il Service Learning al servizio di una didattica orientativa e orientante. *Lifelong, Lifewide Learning*, *20*(43), 91-100.

Maulini C., Miatto E. (2023). Il Service Learning per la formazione iniziale degli insegnanti di Educazione Fisica: il modello a cascata. *Lifelong, Lifewide Learning*, 19(49), 458-469.

Miatto E. (2021). Promuovere posture ecologiche integrali: il contributo del Service Learning in università. In E. Balduzzi (Ed.), *La sfida educativa della Laudato Sì e l'educazione del carattere*. Roma: Studium.

Rivoltella P.C., Rossi P.G. (Eds). (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.

Tapia M.N. (2018). *El compromiso social en el currículo de la Educación Superior*. Buenos Aires: CLAYSS

Tapia M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.

Processi emancipativi e sviluppo di comunità nell'opera e nella testimonianza di Danilo Dolci

Matteo Cornacchia
Professore Associato – Università degli Studi di Trieste
mcornacchia@units.it

1. Premessa

Il tema generale del Convegno Siped di Siena intitolato alla ricerca, ai servizi e alle politiche territoriali pedagogiche nelle loro declinazioni trasformative, innovative ed emancipative e, in particolare, il focus della sessione dedicata alle *storie e teorie pedagogiche, metodologie e didattiche* e alla *valutazione dei processi emancipativi* sollecita il richiamo alla "storia" di un grande educatore che ha fatto dell'emancipazione un tratto distintivo della sua visione pedagogica e, più in generale, della sua stessa biografia: Danilo Dolci. Tale scelta si giustifica, inoltre, per almeno altre due ragioni.

La prima è coerente al meritorio indirizzo intrapreso dal direttivo della Siped di valorizzare per quanto possibile tutte le sedi in cui la comunità pedagogica accademica è presente e offre il proprio fondamentale contributo alla realizzazione della mission degli atenei sui fronti della didattica, della ricerca e dell'impegno pubblico e sociale. Il ciclo di convegni nazionali organizzato fra dicembre 2023 e febbraio 2024 ha permesso non soltanto di dare visibilità a sedi – Aosta, Perugia e Siena – raramente considerate per lo svolgimento di eventi di portata nazionale, ma ha messo in luce l'operatività di comunità di lavoro non particolarmente ampie a livello numerico, eppure capaci di essere riconoscibili sul piano locale e nazionale. Il valore politico della linea intrapresa dalla Siped è stato poi ulteriormente confermato anche dalla scelta di rappresentare attraverso i chairs il maggior numero di sedi possibile, ancora una volta per la volontà di testimoniare la ricchezza della comunità pedagogica e la sua militanza nei rispettivi territori, compresi quelli considerati (geograficamente) più periferici. Ed è proprio il richiamo al concetto di "periferia" che suggerisce il nesso con Dolci, sia per le sue origini, all'estremo nord est del Paese, sull'attuale confine con la Slovenia (Sezana), sia per la scelta di svolgere la sua opera, considerata da molti "missionaria" (Grasso, 1956; Schirripa 2017), all'estremo opposto, nel profondo sud della Sicilia, segnatamente nei paesi di Partinico e Trappeto. Quella di Dolci, però, oltre ad essere una periferia geografica, è stata anche una periferia esistenziale, incarnata dalla volontà di rimanere ai margini, di non apparire, di evitare forme di protagonismo anche quando le luci della ribalta mediatica, inevitabilmente, si accesero su di lui per il clamore di

alcune sue iniziative di protesta civile, come il celebre "sciopero alla rovescia" e il processo che ne seguì. Per farsi un'idea del profilo mite di Dolci è sufficiente rifarsi a un'intuizione di Novara (1988), il quale nell'introdurre una delle sue opere più rappresentative – *Dal trasmettere al comunicare* – lo ha definito l'*educatore della domanda*: dietro a questa espressione ci sono sicuramente il riconoscimento dello stile maieutico con cui Dolci era solito entrare in relazione con i destinatari della sua azione pedagogico-sociale, ma anche la sua attitudine a interrogare – anziché dare risposte – le tante persone che andavano in visita da lui per la notorietà che iniziava ad essergli riconosciuta e da cui, lui, puntualmente rifuggiva.

La seconda ragione è di natura circostanziale: nel 2024, infatti, ricorre il primo centenario dalla nascita di Dolci e come è già accaduto per altre figure di rilievo della più recente storia dell'educazione del nostro Paese – Mario Lodi (1922), don Lorenzo Milani (1923), Alberto Manzi (1924) – è parso doveroso cogliere l'opportunità di un convegno nazionale Siped per rintracciare nell'opera di grandi "educatori di frontiera" le premesse storiche, teoriche e pratiche alla vicenda che avrebbe poi condotto allo sviluppo dell'identità professionale dei cosiddetti "educatori di strada", prima, e degli attuali educatori professionali socio-pedagogici, poi (Santerini, Triani, 2007).

2. Lo sviluppo di comunità

Una delle principali difficoltà quando ci si misura con profili di così elevato spessore da essere considerati dei punti di riferimento all'interno di una comunità scientifica, tanto più in circostanze celebrative come quella di un centenario, consiste nel riuscire ad offrire una prospettiva minimamente originale rispetto alla consistente (e autorevole) produzione sulle loro biografie e sul loro operato. In questa sede, pertanto, si proverà a stabilire un nesso fra l'opera di Dolci, i processi emancipativi che tematizzano il convegno Siped e la prospettiva della pedagogia sociale nella sua accezione originaria, quella cioè normalmente riconducibile a Natorp e alla sua intuizione di leggere i processi educativi non soltanto nella relazione fra due individui (l'educatore e l'educando), ma anche per le loro ricadute a livello comunitario (Catarci, 2013; Porcarelli, 2009). A tale proposito si esplicita fin da subito la tesi secondo cui la figura di Dolci possa essere considerata una fra le prime, concrete testimonianze di "operatore di comunità" così come contemplato da ciò che oggi chiameremmo "sviluppo di comunità" o *community development* per dirla con l'espressione anglosassone da dove il concetto trae origine (Garkovich, 2011).

Partendo da una definizione divenuta ormai classica, il lavoro di comunità si traduce nella capacità di migliorare le condizioni di vita di un determinato gruppo o di una determinata comunità facendo il possibile affinché tale miglioramento risulti effettivamente interiorizzato dai membri della comunità stessa e abbia effetti sulle loro abilità e sulla loro consapevolezza (Twelvetrees, 2006; ed. or. 1982). Si tratta di un processo che solo di rado si realizza spontaneamente, per merito di

qualche iniziativa individuale; il più delle volte è necessaria una sollecitazione esterna, l'intervento cioè di uno o più operatori (definiti, appunto, *community workers*) i quali svolgono una funzione di facilitazione e animazione per innescare, prima, e accompagnare, poi, il processo in questione. Sempre Twelvetrees, in tal senso, si sofferma su una serie di sfumature entro cui la definizione di base può assumere diverse varianti: ad esempio, proprio il ruolo giocato dagli operatori comporta la distinzione fra "lavoro *per* la comunità", rintracciabile soprattutto nelle fasi iniziali di analisi dei bisogni e programmazione degli interventi, e "lavoro *con* la comunità", quando prevalgono invece funzioni di accompagnamento e sostegno ad azioni già intraprese; allo stesso modo è possibile distinguere fra "approcci di aiuto", quando si accolgono istanze già sufficientemente formalizzate, e "approcci di pressione", quando cioè i membri di una comunità non hanno del tutto maturato sufficienti livelli di consapevolezza della loro situazione e delle possibilità di cambiamento; altre sfumature, infine, possono essere colte anche nell'individuazione degli obiettivi, ammettendo tanto obiettivi di processo, quando ciò che conta è soprattutto la coesione sociale interna alla comunità, e obiettivi di prodotto, quando è necessario raggiungere un preciso risultato ritenuto importante dalla comunità.

Un'interpretazione più recente e più strutturata considera il *community development* l'articolato processo attraverso il quale incrementare le relazioni fra soggetti, servizi e progetti finalizzati al miglioramento del benessere e del riconoscimento sociale della comunità attraverso pratiche di cittadinanza attiva, partecipazione alla vita pubblica, promozione dell'interesse comune (Bianchi, 2023). Vengono insomma esplicitate alcune delle caratteristiche che hanno segnato il passaggio – ma si potrebbe tranquillamente parlare di un "cambio di paradigma" – dal welfare tradizionale, basato su logiche redistributivo-assistenzialistiche, ad un welfare di tipo collaborativo, partecipativo o generativo (definito anche *welfare mix*, combinando le prospettive) in cui l'obiettivo del benessere non va considerato come il risultato esclusivo di una prestazione assistenziale erogata, ma si realizza in una prospettiva di corresponsabilità di cui anche i cittadini devono farsi carico.

Ora, tanto dalla prima definizione quanto dalla seconda, dovrebbe risultare evidente il nesso fra il *community development* e i processi emancipativi, perché l'autentico sviluppo di comunità si realizzerebbe alla luce di un "cambiamento di condizione" che, a propria volta, presume anzitutto l'acquisizione di consapevolezza da parte dei membri della comunità e, successivamente, la convergenza sull'intenzione a intraprendere azioni o iniziative concrete in favore di un miglioramento del proprio benessere.

3. Dolci come "operatore di comunità"

L'intera opera compiuta da Dolci nel periodo in cui si trasferì in Sicilia si è caratterizzata esattamente per questo approccio e già altre analisi della sua vicenda l'hanno giustamente inquadrata come fulgido esempio di emancipazione sociale e

di attualizzazione della maieutica socratica (Benelli, 2015). Ma la lettura qui proposta allarga tale consolidata prospettiva e invita a rintracciare nell'azione compiuta da Dolci alcune delle funzioni che oggi verrebbero ascritte ad un "operatore di comunità" (*community worker*) e, per certi aspetti, uno dei primi segnali della necessità di riconsiderare le logiche assistenziali tipiche del sistema di welfare del tempo e sul quale è opportuno soffermarsi un momento.

Come noto egli arrivò a Trappeto nel 1952 e vi rimase, sia pure non continuativamente, fino all'anno della sua morte, nel 1997. Il periodo storico in questione, specie nella sua prima parte, fra gli anni Cinquanta e la fine degli anni Settanta, si è caratterizzato per una serie di profonde trasformazioni socio-economiche che hanno radicalmente mutato il profilo del Paese, anche in chiave demografica. Fu il giornale inglese *Daily Mail*, nel 1959, a utilizzare per la prima volta l'espressione "miracolo economico" per descrivere quanto stava accadendo nella Penisola in quella stagione e tre ulteriori dati, rispettivamente riferiti al 1958, 1959 e 1960, restituiscono in maniera sintetica, ma efficace, la portata di un vero e proprio passaggio d'epoca: nel 1958, per la prima volta nella storia della nazione, il numero di addetti nel settore industriale superò quello degli addetti nel settore agricolo; nel 1959 un'altra rivista inglese, il *Financial Times*, assegnò alla lira il cosiddetto "oscar della moneta" per la solidità raggiunta dalla nostra valuta (un secondo "oscar" le sarebbe stato attribuito di lì a poco, nel 1964); nel 1960 la spesa della pubblica amministrazione fece registrare un modesto avanzo primario, cosa mai accaduta in precedenza e considerata inimmaginabile solo pochi anni prima visti gli esiti disastrosi della seconda guerra mondiale (Castronovo, 2010). Lo sviluppo del Paese, però, non avvenne solo in campo economico, ma fu accompagnato dal progressivo ampliamento o consolidamento della rete di servizi alla persona nei settori della salute, dell'istruzione, della previdenza e della protezione sociale. Parallelamente alla crescita del PIL e di altri parametri macro-economici, si andava insomma costituendo un moderno sistema di welfare, come mai era avvenuto in precedenza, fatta eccezione per alcune limitate iniziative adottate durante il ventennio fascista, ma con modalità e finalità tutt'altro che democratiche. Nel periodo idealmente compreso fra la riforma della scuola media unica del 1962 e la cosiddetta "legge Basaglia" del 1978, furono approvate e rese operative una serie di misure che Ripamonti (2018) non esita a inquadrare come il momento di massima espansione dello stato sociale, una sorta di "età dell'oro" in cui le istanze della popolazione trovavano puntuale risposta in qualche dispositivo o apparato della funzione pubblica: vanno ricondotti a quella straordinaria stagione il sostegno alle famiglie in materia di custodia e istruzione dei figli (attraverso la legge sulla scuola materna statale del 1968, l'attivazione del cosiddetto "tempo pieno" nel 1971, l'istituzione dei consultori familiari nel 1975), la tutela di alcuni fondamentali diritti sui luoghi di lavoro (attraverso la legge 300 del 1970, ovvero il cosiddetto "Statuto dei lavoratori"), l'assistenza socio-santiaria (con l'istituzione del Servizio Sanitario nazionale nel 1978).

Come ha osservato lo stesso Ripamonti, però, quel "sistema" presentava anche delle criticità che, di lì a poco, complici anche le grandi crisi economiche interna-

zionali verificatesi dagli anni Settanta in poi, lo misero in discussione e ne decretarono il progressivo fallimento. Il primo difetto viene individuato nello stesso modello di funzionamento, basato sulla logica di redistribuzione della fiscalità pubblica per garantire il mantenimento delle prestazioni; in questo modo, però, al di là del già rilevante problema di sostenibilità dei costi, si venne a consolidare la vocazione *assistenziale* dello Stato facendola percepire sempre più come una "spesa" anziché un "investimento". Il secondo problema, invece, riguarda la capillarità e l'efficacia dei servizi, perché di fatto i benefici generati da quell'apparato non raggiungevano ugualmente tutte le realtà territoriali e lasciavano del tutto scoperte alcune zone rurali o periferiche secondo la classica distribuzione "a macchia di leopardo".

È proprio questo secondo limite che Dolci ebbe modo di toccare con mano nella sua esperienza siciliana a Partinico e Trappeto: a quelle latitudini la presenza dello Stato era tutt'altro che radicata, come gli capitò di constatare nella circostanza della morte di un bambino, Benedetto Barretta, a causa della denutrizione e della totale assenza di un presidio socio-sanitario. In quell'angolo della Sicilia occidentale si viveva in condizioni di totale arretratezza socio-culturale assai simili a quelle descritte qualche anno prima da Carlo Levi in *Cristo di è fermato a Eboli* e agli occhi di Dolci la necessità più impellente, prima ancora di qualsiasi forma di intervento, appariva quella di rendere le popolazioni locali coscienti di quella situazione e capaci di rappresentare civilmente il loro disagio. Attraverso il ricorso ad un approccio maieutico e di "autoanalisi popolare", aspetto che lo lega ad altre pedagogie critiche e radicali del tempo (si pensi soprattutto alla dinamica oppressi-oppressori e all'educazione problematizzante di Freire), Dolci comprese e sperimentò l'importanza della coscientizzazione al fine di muovere quelle energie liberatrici e trasformative che caratterizzano i processi emancipativi.

In tal senso si può ravvisare nel suo stile relazionale il netto distanziamento dalle politiche di un *welfare state* che, pur essendo ancora in fase di costruzione, rivelava già alcuni dei limiti sopra evidenziati, a cominciare dalla considerazione per cui il cittadino, di fronte ai servizi, si veniva a trovare in una posizione di quasi totale passività, destinatario o, peggio ancora, utente di prestazioni attese sulla base di un preciso bisogno cui lo Stato avrebbe dovuto dare risposta. Il modo in cui Dolci si pose nei confronti delle popolazioni di Partinico e Trappeto, invece, insisteva sul loro protagonismo, sulla loro consapevole attivazione, affinché qualsiasi minimo progresso o miglioramento delle precarie condizioni di partenza fosse il risultato di un atto intenzionale e non semplicemente l'effetto di una prestazione erogata da qualcun altro per il solo fatto di averlo implicato. È probabilmente in questo passaggio che si coglie la cifra distintiva della pedagogia di Dolci ovvero, come ha osservato ancora Novara (1988), la convinzione profonda, quasi esistenziale, dell'enormità delle capacità umane. Uno dei principali errori commessi dalle "pedagogie tradizionali", espressione di concezioni trasmissive dell'apprendimento, era stato appunto quello di confondere la cultura con il nozionismo e l'istruzione con le certificazioni (si pensi, in tal senso, alla critica di Illich sull'istituzionalizzazione della scuola). In diverse circostanze e nei suoi scritti, invece, Dolci ebbe

modo di esprimere la sua personale interpretazione del concetto di cultura che egli vedeva incarnata nella dignità con cui la *gente semplice*, per evocare il titolo di una sua opera (1993), era solita leggere e significare le piccole cose del quotidiano. Quella stessa cultura rappresentava ai suoi occhi l'elemento sui cui far leva per "ingaggiare" le persone del luogo, renderle consapevoli delle loro "capacità umane", ma anche della possibilità – se non addirittura della responsabilità – di metterle a disposizione della comunità.

Prima ancora che il principio di sussidiarietà verticale ma, soprattutto, orizzontale venisse assorbito dalla nostra Costituzione – ci si riferisce evidentemente alla riforma del Titolo V del 2001 – Dolci sembrava aver compreso con grande anticipo quanto lo sviluppo di una comunità non potesse prescindere dalle risorse interne, ovvero da quelle "culture" che sono necessariamente sempre presenti all'interno degli spazi di convivenza e che attendono solo di essere attivate, in linea con i principi della pedagogia sociale, per perseguire lo scopo del "bene comune".

Bibliografia

Benelli C. (2015). *Danilo Dolci tra maieutica ed emancipazione. Memoria a più voci.* Pisa: ETS.

Bianchi M. (2023). *Il Community Development nel Terzo Settore italiano. Cittadini ed enti costruttori di comunità.* Milano: FrancoAngeli.

Catarci M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società.* Milano: FrancoAngeli.

Castronovo V. (2010). *L'Italia del miracolo economico*. Roma-Bari: Laterza.

Dolci D. (1993). *Gente semplice*. Milano: Camunia.

Garkovich L. E. (2011). A Historical View of Community Development. In J. W. Robinson, G. P. Green (Eds.), *Introduction to Community Development. Theory, Practice and Service-Learning* (pp. 11-34). Thousand Oaks: Sage.

Grasso F. (1956). *A Montelepre hanno piantato una croce. Danilo Dolci missionario civile nella zona della mafia e del banditismo.* Milano-Roma: Avanti.

Grifo M. (2021). *Le reti di Danilo Dolci. Sviluppo di comunità e nonviolenza in Sicilia occidentale.* Milano: FrancoAngeli.

Novara D. (1988). Una pedagogia liberante. Presentazione. In D. Dolci, *Dal trasmettere del virus del dominio al comunicare della struttura creativa.* Casale Monferrato: Sonda.

Porcarelli A. (2009). *Lineamenti di pedagogia sociale*. Roma: Armando.

Ripamonti E. (2018). *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*. Roma: Carocci.

Santerini M., Triani P. (2007). *Pedagogia sociale per educatori*. Milano: Università Cattolica.

Schirripa V. (2017). Education and Community Empowerment in the context of Italian Meridionalism. Danilo Dolci: a nonviolent leader in Sicily. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano* (pp. 115-128). Porto: Catolica.

Twelvetrees A. (2006). *Il lavoro sociale di comunità. Come costruire progetti partecipati*. Trento: Erickson.

“Giardinieri” di se stessi per l’altro

Cosimo Costa
Professore Associato – LUMSA Università
costa@lumsa.it

1. Introduzione

Nel complesso tessuto del tempo in cui viviamo la figura dello straniero emerge come un nodo cruciale, spesso intrecciato con tensioni e narrazioni che permeano il quotidiano. È quindi importante interrogarsi, almeno inizialmente, su chi sia veramente lo straniero.

Nell’immaginario comune, egli è spesso identificato con coloro che fuggono da conflitti, miserie, carestie, regimi autoritari; è colui che abbandona le proprie terre, affronta il Mediterraneo, popola le nostre città, implora l’elemosina. Non si può ignorare che quella dello straniero è anche una figura su cui spesso cadono proiezioni di timori e incertezze e su cui non di rado si riversano le responsabilità dei tanti mali che affliggono la società già gravata da una forte crisi culturale ed economica.

Già da queste primissime battute, si comprende che il tema non può di certo esaurirsi in una mera cifra numerica. Esso dovrà piuttosto leggersi come un articolato intreccio di storie, aspirazioni e angosce, che interpella e scuote profondamente le fondamenta dell’identità. Non basterà pertanto prendere posizione tra chi propone l’accoglienza e chi la respinge. Sarà piuttosto fondamentale adottare approcci strategici e strutturali focalizzati su risposte culturali capaci di superare le complesse e fragili posizioni politiche; e in particolare, aperte ad una pedagogia che sia in grado di mettere in risalto l’intera ambiguità del tema, mirata a formare individui dotati di consapevolezza critica, capaci di relazionarsi con l’altro non come a un nemico da vincere ma come a un individuo che nella sua “estraneità” contribuisce a definire la nostra stessa identità.

In base a questi presupposti e con il fine di avviare un processo di comprensione più profondo sia di noi stessi sia degli altri, ritengo che sia essenziale superare la mera considerazione dei migranti spinti dalla disperazione per riconoscere che dietro la figura dello straniero si cela la vulnerabilità intrinseca dell’esistenza umana, la necessità di prendere consapevolezza di una “stranierità ontologica” che attraversa ogni individuo.

2. Nel labirinto dell'alterità

Per essere guidati nell'intricato labirinto dell'alterità penso che sia opportuno avvalersi, almeno inizialmente, del pensiero di alcuni autori. Inizio con una breve riflessione di Julia Kristeva (1990): "Lo straniero non è né la vittima romantica della nostra pigrizia familiare né l'intruso responsabile di tutti i mali della città. Stranamente lo straniero ci abita, è la faccia nascosta della nostra identità" (p. 5).

Per l'autrice, lo straniero si palesa come un'entità interna, un "angelo nero" che sconvolge l'identità. Egli rappresenta una dualità che implica il rifiuto dell'altro e che al contempo rappresenta un rifiuto di noi stessi. L'incontro con l'altro, non a caso, mette di fronte alla possibilità di diventare altro, di allontanarci dall'identità prestabilita, di comprendere meglio le molteplici sfaccettature dell'essere umano. È questa una dinamica che non si limita alla sola accettazione ma richiede una profonda trasformazione interiore capace di spingere oltre i confini del proprio io.

Le semplici ma penetranti espressioni di Kristeva si trovano pressoché identiche nei pensieri di un altro autore: Edmond Jabès. Per il poeta francese lo straniero non è "là fuori". Egli abita in ciascuno di noi e la distanza che ci separa da lui è la stessa che ci separa da noi, tanto che la responsabilità nei suoi confronti è la stessa che abbiamo verso noi stessi. In fondo, "lo straniero ti permette di essere te stesso facendo di te uno straniero" (Jabès, 1991, p. 11). Egli invita a sondare le profondità dell'essere tanto da far nascere il privilegio di diventare e paradossalmente essere stranieri a noi stessi.

L'estraneità si insinua come un'ombra inquietante, un'eco sinistra che riecheggia tra le pieghe del quotidiano. È dunque imperativo affrontare la sua "intrusione" (cfr. Nancy, 2000, p. 11), percepire il suo sussurro nelle crepe del consueto. È come se l'estraneità, con la sua presenza ambigua, sfidasse a guardare oltre il velo dell'ordinario, a esplorare gli angoli più oscuri della percezione.

Nell'incessante dialogo tra il noto e l'ignoto, dalla tesi di Eugene Minkowski, importante figura della psichiatria fenomenologica del Novecento, emerge un crocevia affascinante. Nel trattato *La Schizofrenia*, infatti, l'autore apre a un'interessante prospettiva: l'atteggiamento di apertura verso il "folle" non si configura come un mero processo di assimilazione o di appropriazione, bensì come espressione di "esteriorità" verso l'altro. "Ma questo 'altro' non è semplicemente estraneo". Egli, nel conservare la sua alterità, è prossimo e simile, interroga e sfida senza mai rivelarsi completamente. Per Minkowski si tratta di un processo che porta a considerare lo straniero come capace di assorbire molte delle caratteristiche che conducono alla segregazione del "folle". Egli diviene diverso, incomprensibile, una sorgente di malinteso e di silenzio. L'estraneità dello straniero si rivela come un enigma pericoloso, un mistero che si oppone alla comunicazione e al dialogo, che porta in sé l'ombra dell'indifferenza e della distanza (cfr. Minkowski, 1988).

L'adesione alla concezione di assoluta esteriorità dell'altro, come delineata da Minkowski, getta l'individuo in un vortice d'incertezza. La responsabilità verso l'altro si fonde con la frattura che l'altro insinua nel profondo dell'essere, mettendo

in discussione l'identità e scuotendo le fondamenta più intime dell'io. E difatti, secondo l'autore, ciò che più colpisce non è tanto la pienezza di un volto ma l'oscura cavità che quel volto, con la sua incontenibile alterità, scava nell'anima.

L'estraneità dice quindi di un *hostis* che si tenta disperatamente di ignorare, da cui molte volte si sfugge. E qui, inevitabilmente, affiora la celebre pagina freudiana sul "perturbante": "Dov'era l'Es, là dovrà essere l'Io, costretto a spingersi verso le profondità dell'inconscio" (Cfr. Freud, 1927-1923, pp. 82-86), verso quell'oscuro "paese di frontiera" per comprendere e superare il sortilegio della propria vita.

Nel solco tracciato, l'"inquietante estraneità" si presenta come una strada tortuosa che conduce verso il cuore stesso dell'essere umano. È lì che si apre la porta al rifiuto dell'altro, sottraendo il terreno sicuro ma opaco su cui poggia un "noi stessi" che ormai rivela il suo vero volto: un territorio misterioso fatto di frontiere che incessantemente si erigono e si dissolvono. È come se ci si trovasse in una terra sconosciuta, di confine, in cui l'alterità è tessuta nell'intreccio stesso della realtà. In questo strano "paese", ogni certezza è messa in discussione, ogni identità è soggetta a una continua costruzione e decostruzione.

Grazie ai pensieri degli autori, qui brevemente richiamati, emerge una verità sconvolgente: lo strano risiede in noi. Ed è in questa prospettiva che ci rendiamo conto di essere tutti stranieri a noi stessi. Sono riflessioni che sconvolgono le concezioni attuali sulla stranierità; che inducono a domande quali: non potrebbe essere che il riconoscimento della nostra "stranierità", anziché essere motivo di paralisi, diventi stimolo per una riflessione attiva? Non potrebbe tale consapevolezza aiutare a comprendere l'altro nella sua interezza, anziché ridurlo a problema?

Nasce la necessità di un approccio pedagogico non già confinato al gorgo caotico del dialogo politico-emergenziale, ma capace di sollevarsi verso una dimensione più elevata: quella della riflessione critica. Quale sarà il sentiero che condurrà oltre le semplici superficialità dell'interazione sociale? Come si può trasformare il mero confronto in un autentico scambio, permeato da un ascolto rispettoso e da una cura amorevole? Quale ruolo avrà l'accoglienza incondizionata, se non come fondamento su cui erigere le basi di un dialogo fruttuoso?

È tempo, per la pedagogia, di abbandonare il sicuro sentiero delle consuetudini e immergersi nelle profondità inesplorate dell'intersoggettività. Ma quali sono tali profondità? Come si possono sondare le acque tumultuose dell'interazione umana per scoprire le vere radici della comprensione reciproca?

3. Da Nietzsche: la gioia di essere "giardinieri"

Quello dell'intersoggettività è un intreccio di identità e reciproca influenza che permea l'essenza stessa dell'esistenza. È un tema che, come una filigrana nascosta sotto la superficie della vita quotidiana, merita di essere esplorato con delicatezza e profondità.

Mi accingo, spero legittimamente, ad organizzare questa riflessione seguendo un filo conduttore legato a tre figure: il predone, il giardiniere e il barbaro, tratte

da alcune note metafore coniate dalla penna di Friedrich Nietzsche (1965, 11/2; 1978, 113)[2].

Circa la prima riguardante il predone, è innegabile che non si può vivere se non si impara a "prendere" dal contesto esterno, a integrare ciò che è al di là di noi stessi. È questo un legame indissolubile, un nodo che tiene legati all'essenza stessa dell'essere. Il discorso diventa più articolato quando ci si avvicina alla trama riguardante il giardiniere. Essa si snoda nel tessuto della storia umana e in un futuro ancora da tessere, da plasmare con azioni e scelte. È questo un futuro che può rappresentare un'alternativa al passato "barbarico", intriso di crudeltà e violenza che ha caratterizzato gran parte della storia. È una tela ancora bianca, pronta ad accogliere le pennellate della nostra "umanità", se solo avremo il coraggio di dipingervi sopra un nuovo racconto. E poi c'è il passato, intricato e oscuro, un labirinto di scelte e azioni che hanno plasmato il corso della storia umana, segnato da una volontà di male, da azioni nefande compiute dall'uomo contro l'altro uomo. Si tratta di un bagaglio fatto di esperienze dolorose e tormentate che spinge a interrogarci sulle nostre radici più oscure e sulle possibilità di "redenzione". È questa una tessitura da cui emerge la consapevolezza che il nostro destino è intrecciato con quello degli altri, che il futuro è una tela che possiamo dipingere solo con l'aiuto reciproco e con la consapevolezza degli errori.

Le tre figure proposte si dispiegano come trame tessute con abilità tanto che ciascuna introduce a un diverso schema di relazione. La prima, un'immagine che spalanca le porte a una connessione di appropriazione, dove l'uomo si immerge nell'alterità, abbracciandola e nutrendosi di essa, è un rapporto di fusione, di scambio reciproco che arricchisce i soggetti coinvolti. Poi c'è la visione della cura, una relazione in cui l'uomo si fa custode del bene altrui, dove l'agire e il sentire sono indirizzati verso il benessere dell'altro. È questa il terreno fertile delle relazioni amorose e amicali, in cui il cuore si apre alla compassione e alla generosità, irrigando con amore il giardino dell'altro. Non si ignora la terza immagine, più tetra e inquietante: quella della crudeltà. È una relazione distorta, in cui l'uomo si immerge in forme di male celate dietro il velo dell'inganno e della malizia. È il lato oscuro delle interazioni umane, dove la ferocia e l'egoismo trovano terreno fertile, alimentando una spirale di distruzione e dolore.

Di fronte alle tre metafore e con le parole di Nietzsche: "Perché avere sempre soltanto l'egoismo del predone e del ladro? Perché non quello del giardiniere? Gioia di coltivare gli altri come un giardino" (1965, 11, 2).

L'intersoggettività si rivela come un continuum in cui si intrecciano luce e ombra, conflitto e armonia; come un fenomeno che insegna, con la sua complessità, che il vero progresso umano risiede nella capacità di confrontarci con la diversità. Quella del giardiniere, soprattutto, svela il profondo bisogno di intrecciare verità e alterità. Come il giardiniere che cura con amore le sue piante, l'uomo è chiamato a innaffiare l'alterità, a farla crescere accanto a sé come un prezioso fiore

2 Per ulteriori approfondimenti rimando al testo di Furio Semerari (2000).

nel giardino dell'anima. È un atto di de-centramento, un'autoestraneità che spinge al di là dei confini dell'io, che apre le porte al desiderio e all'incanto di fronte alla diversità. È nel nutrire l'altro, nel farlo fiorire accanto, che si trova la rigenerazione dell'anima. È nel riconoscere l'unicità e la bellezza dell'alterità che ci scopriamo arricchiti e trasformati. È come se, dimenticandoci di noi stessi, ci ritrovassimo in una danza perpetua con il mondo, in un gioco di reciproco nutrimento e crescita. E così, nell'incanto di fronte all'altro, ci ritroviamo rinnovati, trasformati dalla bellezza che ci circonda. È un invito a lasciare che il cuore si apra al mistero dell'altro, a immergersi nelle profondità dell'essere umano con gratitudine. È così che, nel giardino della vita, possiamo rinascere ogni giorno, affascinati e incantati dalla meraviglia dell'altro uomo.

4. Le vie della pedagogia

Dall'approccio nietzschiano, la pedagogia si erge come fulcro vitale. Essa potrebbe tessere le trame di una riflessione critica rivolta all'azione e all'intervento tangibile, radicato nel tessuto stesso della società.

Ma affinché possa davvero assumere questo ruolo, occorre produrre un pensiero che vada oltre le tante e banali convenzioni. Non ci si può accontentare di discorsi generici e retorici che invocano dialogo, tolleranza e accoglienza. Bisogna piuttosto avventurarsi nei recessi più oscuri della conoscenza, lasciandosi interrogare da domande che frantumano le certezze, che scombinano i preconcetti: cosa saremmo senza l'altro che frantuma il fragile mosaico del nostro sé? E cosa sarebbero le nostre vite se rimanessimo inchiodati a ciò che crediamo di sapere, comprendere, padroneggiare? Non vivremmo forse nell'angustia della tana di Kafka, ripiegati in noi stessi, autoreferenziali, avvolti nella notte che crediamo luce piena? Solo immergendoci nelle profondità di domande del genere potremo abbracciare appieno la dimensione dell'altro, nutrendo non solo le menti ma anche le anime. Attraverso questo processo si può sperare di illuminare le vie oscure del nostro essere, di innalzarci al di là delle limitazioni dell'io per sentire l'essenza stessa dell'altro con compassione e saggezza.

I modi attraverso cui la pedagogia può affrontare questo processo di esplorazione e scoperta li sintetizzo in due dimensioni. La prima è segnata da un dialogo tra i diversi campi del sapere come la psicologia, la sociologia, la politica, la tecnologia... Essa può configurarsi come la via delle scienze o anche dell'accademia in cui le trame di discipline diverse si intrecciano per scoprire nuove prospettive. Una via che in educazione potrà sfociare nei famosi "mestieranti" di Giuseppe Lombardo Radice o "scienziati" dello stesso Nietzsche.

La seconda dimensione si configura invece come una strada che porta al coraggioso confronto con le ideologie ma anche e soprattutto con la vita vissuta, inizialmente con la nostra e poi con quella degli altri. Essa non si limita alle sole teorie riguardanti apprendimento, competenze e valutazioni che spesso vedono l'altro subordinato, precario e incapace di senso critico. Pone piuttosto in una ri-

flessione in grado di svelare quel perturbante inconscio che si cela in ciascuno di noi.

Va da sé che le due dimensioni sono sempre compresenti ma l'equilibrio tra i fattori coimplicati è determinante.

Riflettere sulla seconda delle dimensioni, vorrà dire non limitare la pedagogia a semplice momento che teorizza la trasmissione di nozioni. Vorrà dire porla come motore di riflessione critica in grado di sondare e svelare non solo un mondo già dato ma anche ciò che ancora è sconosciuto; capace di pensare un futuro costruito sulla cura dell'altro, sull'accettazione dell'estraneità e sulla formazione di individui consapevolmente aperti all'alterità. Essa può dirsi come la via dello spaesamento (in senso heideggeriano, rispetto al mondo inautentico della "chiacchiera"), di un vero e proprio spiazzamento nel cuore stesso dell'identità, un movimento di ascolto verso il limite di sé dove solo è possibile l'alterazione, il divenir-altro nella relazione-con; una movenza del pensiero che chiama in causa l'esistenza, la provoca ad essere quel che è (ex-sistenza), accettando il pericolo e l'avventura dell'esposizione a ciò che viene da fuori, all'evento dell'altro, a fare esperienza dell'altro.

5. Conclusione

Per concludere vorrei puntare maggiormente l'accento sulla seconda delle vie tracciate. In particolare, sul tipo di sapere che la caratterizza. Essa è la via del sapere che ha per oggetto il soggetto. A tal proposito, penso che ci sia sempre un motivo per tornare a Socrate, fosse anche soltanto per confutarlo.

Si apprende dall'Apologia (Platone, 2000, 20 d6) che Socrate non possiede una episteme ma un'anthropine sofia, una sapienza o sapere che "ha a che fare" con l'uomo. Grazie alla lezione di Edda Ducci (cfr. 1992, pp. 44-45), possono dirsi i tratti che la caratterizzano. Tale sophia può dirsi contrapposta a quella divina, o almeno differente. La sophia a cui aspira l'uomo, e che ha la forza di conseguire, non è una sophia sempre e tutta adeguata a qualsiasi oggetto. C'è una sproporzione irrisolvibile fra questa e quella del dio adeguata a qualsiasi oggetto. Ci sono oggetti a cui arriva la presa umana, ma che la trascendono e vanno oltre.

Essa è una sophia intorno all'uomo e a tutto ciò che lo sostanzia. Sophia preziosa, ma rara, non facile. L'uomo, più che a sé, è proteso al fuori di sé, non tende alla visione del sole ma a diventare grande esperto di ombre che lo portano all'ideologia, all'opinione vincente. Non per ultimo, essa è una sophia che, sia per l'oggetto sia per la modalità di conduzione della dialettica che suggerisce, innesca nell'uomo un effettivo processo di umanazione, così che il coltivarla, rispettando la natura dell'oggetto che la specifica e seguendo le forme appropriate, può dirsi come la strada giusta perché il singolo uomo vada verso la piena realizzazione della propria umanità.

Dai caratteri che emergono, si evince chiaramente che la pedagogia deve fondarsi su elementi conoscitivi tangibili e reali, in grado di plasmare individui consapevoli, critici, capaci di relazionarsi con l'altro e con il diverso. È ponendosi

secondo tale sophia che il sapere pedagogico potrà ergersi come guida preziosa, che illumina il cammino verso una comprensione più profonda e rispettosa dell'umanità.

Ed è qui che si scorge l'utilità e la necessità per la pedagogia di riscoprire quelle domande che portano in sé antichi problemi: quale la concezione che ho del soggetto? quale è la dinamica della soggettività nel suo profilarsi come libertà in atto? quale la natura del rapporto io-tu? come si costituisce la societas? come si dialettizza l'intersoggettività del noi con la soggettività individuale? quale la concezione che ho dello Stato? quale la natura del rapporto politico? quale la mia dimensione etica?

Sono domande che pongono il nostro sapere in un rinnovato scavo attorno al tema del soggetto, e che dopo tanta riflessione sull'oltre-uomo e sul post-umano, inducono forse a ripensare quel puro e semplice "umano troppo umano"!

Bibliografia

Ducci E. (1992). *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*. Roma: Anicia.
Jabès E. (1991). *Uno straniero con, sotto il braccio, un libro di piccolo formato*. Milano: SE.
Kristeva J. (1990). *Stranieri a se stessi*. Milano: Feltrinelli.
Minkowski E. (1998). *La schizofrenia*. Torino: Einaudi.
Nancy J.L. (2000). *L'intruso*. Napoli: Cronopio.
Nietzsche F. (1965), Frammenti postumi (1881-82). In G. Colli, M. Montinari (Edd.), *Opere di Friedrich Nietzsche.* Milano: Adelphi.
Nietzsche (1978). *Aurora.* Milano: Adelphi.
Platone (2000). *Apologia di Socrate*. Milano: Bompiani
Semerari F. (2000). *Il predone, il barbaro e il giardiniere. Il tema dell'altro in Nietzsche*. Bari: Dedalo.

Tra medicina e pedagogia: la storia della Colonia "Marro" di Reggio Emilia nelle cartelle dei suoi allievi frenastenici (1921-1940)

Anna Debè
Ricercatrice – Università Cattolica del Sacro Cuore, campus di Piacenza
anna.debe@unicatt.it

1. Premessa

Nel panorama italiano degli studi storici sull'educazione speciale, i contesti manicomiali rappresentano un imprescindibile settore di indagine. Come è noto, difatti, proprio in ambito psichiatrico maturò uno sguardo inedito verso i minori "idioti", di cui, pur con lentezza e non senza fatica, si identificarono progressivamente i bisogni specifici, tanto da una prospettiva medico-scientifica, quanto sul piano dell'intervento educativo. A tale riconoscimento conseguì il tentativo di rompere con pratiche tradizionali, a partire dalla coesistenza forzata con gli adulti mentalmente malati (Babini, 1996).

Così, nel tardo Ottocento, presero forma le prime strutture – residenziali e diurne – per i bambini con deficit mentali, che nel giro di qualche decennio si diffusero lungo la penisola, differenziandosi a seconda delle peculiarità dell'utenza accolta. Laddove però non vi erano alternative all'ospedalizzazione, l'internamento manicomiale rimase ancora per molto tempo l'unica strada perseguibile, sebbene alcuni plessi si fossero organizzati prevedendo locali separati per i minori e percorsi assistenziali mirati (Raimondo, Gentili, 2020).

È questo il caso della Colonia-Scuola "Antonio Marro" di Reggio Emilia. Avviata nel 1921 sotto la gestione amministrativa del manicomio "San Lazzaro", alla Colonia furono destinati bambini e ragazzi (sia maschi che femmine) con frenastenia, a beneficio dei quali si indirizzarono interventi non più solo di natura sanitaria, ma anche educativa. Con il fine precipuo di avviare una riflessione intorno alle forme e modalità attraverso cui si è concretizzata tale collaborazione fra medicina e pedagogia, la ricerca presentata in questo breve testo si sofferma sull'esperienza dell'Ente nei suoi primi due decenni di attività, tramite un'iniziale analisi delle cartelle personali degli allievi, conservate nell'Archivio dell'ex Ospedale psichiatrico "San Lazzaro", situato presso la Biblioteca Scientifica "Carlo Livi" di Reggio Emilia. Allo scavo archivistico si è altresì affiancata la disamina di pubblicazioni già edite sulla storia dell'Istituzione.

L'approfondimento intorno alla Colonia "Marro", ancora agli inizi, si colloca sulla scia delle numericamente limitate ricerche di ambito storico-educativo che hanno tracciato il profilo di alcuni degli istituti medico-pedagogico italiani sorti tra Otto e Novecento (si veda ad esempio Vanin, 2009; Cappellari, De Rosa, 2013;

Sartori, 2014; Benetti, Munno, Paladini, 2023). Sebbene ostacolati soprattutto dalla diffusa difficoltà di accesso alle fonti, o perché tuttora conservate in contesti ospedalieri e per questo non adeguatamente inventariate o in quanto non consultabili per ragioni di privacy, tali studi sono comunque riusciti a portare alla luce un quadro piuttosto ambivalente, caratterizzato da un lato da esperienze all'avanguardia e spesso promotrici di una didattica specializzata a favore dei disabili intellettivi, dall'altro da contesti del tutto appiattiti su dinamiche assistenziali, quando non dimentichi della dignità del minore (cfr. Bianchini, 2019).

2. Gli albori della Colonia-Scuola "Antonio Marro"

Nel gennaio 1899, Clodomiro Bonfigli, stimato psichiatra e deputato parlamentare, avviò formalmente i lavori della Lega Nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti, con l'intento di incoraggiare l'apertura di enti per gli "idioti" lungo il territorio nazionale. Solo pochi mesi dopo, venne istituita l'Associazione Emiliana per la protezione dei fanciulli deficienti, che nel luglio del medesimo anno patrocinò la costituzione a San Giovanni in Persiceto del primo Istituto medico-pedagogico italiano, trasferitosi nel giro di breve tempo a Bertalia (Babini, 1996, pp. 115-174). All'atto della sua fondazione, l'Istituto si poneva quale soluzione abitativa e educativa per tutti quei bambini frenastenici che si trovavano reclusi nei grandi frenocomi presenti nelle vicinanze, ovvero quelli di Bologna, Imola, Colorno e Reggio Emilia. Cessata l'attività dell'Ente bolognese nel 1917, nella Reggio Emilia di inizio anni Venti si diede avvio alla Colonia-Scuola "Antonio Marro", per accogliere i minori ancora reclusi nel manicomio cittadino (Rossi, 1993; Paolella, 2010; Romani, 2012).

Intitolata alla memoria dell'alienista piemontese Antonio Marro (Marro, 1913; Sani, 2013), la Colonia-Scuola per bambine e bambini con deficienze intellettive tra i 5 e i 15 anni fu inaugurata il 15 giugno 1921 nella Villa "Levi-Rodino", in un'ampia area adiacente al "San Lazzaro" (Benassi, 2023). Con la sua apertura si realizzava un progetto coltivato sin dal 1908 soprattutto dal direttore del frenocomio, lo psichiatra Giuseppe Guicciardi. Allievo e collaboratore del celebre Augusto Tamburini, egli coltivò rapporti con illustri colleghi che in Italia si stavano spendendo per l'infanzia anormale, a partire da Giuseppe Ferruccio Montesano, al tempo primario del Manicomio di Santa Maria della Pietà di Roma e direttore della Scuola magistrale ortofrenica della capitale (Bertolani, 1946; Paolella, 2020. Sugli scambi intercorsi con Montesano cfr. Debè, 2023).

Consapevole che i minori con deficit internati in manicomio potevano ivi trovare solo "una buona assistenza materiale e quella genericamente morale", Guicciardi sosteneva la necessità di renderli protagonisti di un significativo percorso formativo che poteva realizzarsi esclusivamente in un luogo modellato sulle loro esigenze. Allo stesso tempo, egli era dell'idea che le istituzioni per l'infanzia anormale dovessero fondarsi "per opera di quegli stessi enti che hanno l'onere, in via diretta o indiretta, degli alienati in genere" e, pertanto, fosse conveniente aggan-

ciarli formalmente ai manicomi, in modo che la Provincia potesse sostenerli finanziariamente, secondo le disposizioni della legge 14 febbraio 1904, n. 36, anche nota come legge Giolitti (Guicciardi, 1922, p. 6, 9).

I primi ad accedere alla struttura, organizzata sotto forma di internato, furono 18 bambini, di cui 5 femmine, ritenuti educabili attraverso un intervento intenzionato a sottrarre i piccoli deficienti alle "cattive influenze e a tutti i pericoli della casa e della strada" (Guicciardi, 1922, p. 19). Tenendo fede agli insegnamenti di Édouard Séguin, per formare giovani "emendati" il processo educativo coinvolgeva il bambino nella sua integralità. Gli allievi venivano curati nel fisico, educati nella morale specialmente tramite l'insegnamento religioso, attrezzati con gli elementi base del sapere e avviati a un mestiere.

Era però soprattutto l'ergoterapia ad avere uno spazio rilevante all'interno della Colonia "Marro", tanto che nel 1923 tutti i pomeriggi dei giorni feriali erano destinati ai vari laboratori professionali. L'intenzione era quella di offrire ai ragazzi dimessi dalla struttura una possibilità di inserimento lavorativo congruente all'ambiente da cui essi provenivano, allenandoli nel contempo alla disciplina e al rigore, a più ampio beneficio dell'ordine e progresso sociale. I maschi venivano formati al mestiere di sarto, calzolaio e canestraio; le femmine apprendevano i lavori di sarta, ricamatrice, tessitrice. A fianco a tali occupazioni, vi era anche la cura della casa e dell'orto a disposizione della Colonia (Bertolani Del Rio, 1923). Nel corso degli anni, i laboratori si ampliarono a nuove pratiche lavorative.

Gli ampi spazi verdi che circondavano la villa consentivano ai bambini, inoltre, di poter godere a lungo dei benefici dell'aria aperta, riuscendo così a dedicare momenti al riposo tra le lezioni scolastiche e i lavori manuali. Tutto ciò si svolgeva in un clima disteso e materno – quantomeno prestando fede alle parole di Guicciardi – reso possibile dal rifiuto di un sistema punitivo e da un contesto ordinato e familiare, tanto che la scuola veniva da lui descritta quale una "colonia felice" (1922, p. 3). Erano poi previsti momenti di ricreazione e studio condivisi fra maschi e femmine, secondo uno spirito di coeducazione vigilata dei due sessi.

Anche data la mancanza, al tempo, di altri istituti per disabili mentali a Reggio Emilia, oltre che a causa della già citata chiusura nel 1917 del vicino Istituto di Bertalia, la Colonia "Marro" vide crescere rapidamente il numero dei bambini accolti, registrando ben 115 presenze a soli dieci anni dalla sua fondazione (Bertolani Del Rio, 1931).

3. Tra cura medica e intervento educativo

La ricerca del connubio tra medicina e pedagogia ha caratterizzato la Colonia-Scuola sin dalle sue origini. La conferma di tale approccio giunge sia dalla generale attenzione ai bisogni del minore, già in precedenza descritta, sia dal fatto che nell'organico era prevista la compresenza di figure sanitarie ed educative, che collaboravano fin dal momento dell'ammissione del frenastenico presso la struttura. La sinergica opera del medico e dell'insegnante consentiva difatti di costruire un

profilo iniziale del minore, sottoposto, prima di tutto, a un esame volto a sondarne clinicamente le funzioni somatiche, fisiologiche, organiche e neuropsichiche. Tale indagine era a carico del personale sanitario, che nel corso della permanenza del frenastenico in istituto avrebbe poi proseguito la sua opera volta a "rilevare, seguire e correggere le manifestazioni somatiche e quelle psichiche", come sottolineava la dottoressa Maria Del Rio, direttrice della Colonia (1923, pp. 157-158. Su Del Rio cfr. Caroli, 2018).

Le maestre assunte dal manicomio dovevano invece porre attenzione a elementi di natura psicologica e pedagogica, al fine di scattare una "fotografia intellettuale" dell'alunno tramite un "interrogatorio" di quaranta domande (Guicciardi, 1922, p. 16), che ricalcava la proposta avanzata dal noto neuropsichiatra infantile Sante De Sanctis nella sua celebre opera *Educazione dei deficienti* del 1915 (pp. 227-228). Se la prima parte di tali quesiti indagava, oltre ai dati anagrafici, la quotidianità di vita del bambino («Come si chiama la tua mamma?», «Che mestiere fa tuo padre?») e il suo orientamento nel tempo e nello spazio («In che anno siamo?», «Tu dove abiti?», «E questo dove sei ora che luogo è?»), l'ultima era invece destinata a portare in superficie elementi di natura affettiva e morale («Tu a chi vuoi più bene di tutti?», «Che cosa vuol dire essere buono? E cattivo?»).

Il profilo dell'allievo che emergeva all'atto della sua ammissione era da considerarsi esclusivamente un punto di partenza nel lungo percorso finalizzato alla sua crescita integrale, i cui progressivi esiti erano da raccogliersi in una personale Cartella Biografica, costantemente aggiornata tanto da una prospettiva clinica quanto da quella pedagogica e scolastica. Dal punto di vista formativo, le maestre lavoravano affinché i bambini, al netto delle loro possibilità, potessero apprendere un sapere elementare, anche attraverso l'utilizzo di strumenti didattici appositamente ideati per rispondere alle esigenze dei disabili intellettivi e provenienti, perlopiù, dall'esperienza promossa a Roma da De Sanctis, Montesano e Montessori (Bertolani Del Rio, 1923, pp. 159-160).

Il connubio tra gli aspetti sanitari e quelli educativi agevolato nella Colonia, così come più in generale all'interno degli istituti medico-pedagogici italiani a essa coevi, rappresentava un chiaro tentativo di distanziarsi nettamente dalla dedizione esclusivamente di natura psichiatrico-assistenziale rivolta ai minori internati in manicomio. Proprio Guicciardi nel 1922, descrivendo la neonata istituzione, si esprimeva difatti con le seguenti parole: "Non più sezione manicomiale, dunque, ma *colonia-scuola*, non più malati o ricoverati, ma *alunni*, non più infermieri, ma *assistenti,* non più sorveglianti, ma *maestre.* Anche le parole hanno, si sa, una loro filosofia" (pp. 9-10).

4. Brevi riflessioni conclusive

Concludendo, un primo approfondimento della vicenda storica dell'Ente tra gli anni Venti e Quaranta ha portato alla luce un evidente e inedito interesse pedagogico a favore dei minori ospitati. Ne è testimonianza la presenza in organico di

personale insegnante, nonché la valorizzazione di un approccio integrale verso il minore e, per questo, non appiattito alla dimensione sanitaria, oltre che a quella di assistenza e vigilanza.

Allo stesso tempo, però, dall'indagine emerge anche la difficoltà da parte dell'amministrazione nell'abbandonare del tutto certe persistenze con le pratiche passate, di fatto allineate alle modalità manicomiali. Lo confermano le parole della stessa direttrice Del Rio, nel momento in cui definisce la Colonia come "non altro che un reparto del grande Istituto", riferendosi al "San Lazzaro" (1923, p. 155).

D'altronde, è necessario tenere presente che l'amministrazione della Scuola "Marro" – e quindi del comunicante ospedale psichiatrico – riconosceva i bambini ricoverati, al pari degli adulti con malattia mentale, ancora quali soggetti "pericolosi per sé e per gli altri", così come è riportato all'interno di gran parte dei fascicoli personali ad oggi esaminati. Se questa dicitura era con tutta probabilità un atto dovuto, in quanto rimandava ai criteri di internamento in frenocomio stabiliti dalla già ricordata legge Giolitti, è anche vero che essa contribuiva ad accrescere lo stigma sociale che accompagnava i bambini frenastenici accolti in Colonia. In aggiunta, la loro condizione era aggravata dal fatto che la medesima legge prevedeva anche che i ricoverati, a prescindere dalla loro età, venissero iscritti al casellario giudiziario, al pari di chi era considerato folle o delinquente (cfr. Babini, 2009, pp. 13-20).

A questa stigmatizzazione si associano ulteriori importanti criticità, tra cui il fatto che i ragazzi non solo venissero sottoposti a terapie manicomiali, ma altresì vivessero in un regime di reclusione, tale per cui era loro preclusa qualsiasi forma di ricongiungimento familiare. Infine, sebbene vi fosse una proposta didattica affidata al lavoro di maestre diplomate, nei fatti esse erano poco presenti in struttura e il tempo riservato alle lezioni disciplinari era estremamente ridotto. Il personale insegnante, tra l'altro, non risultava specializzato nell'educazione dei frenastenici, ad esclusione delle primissime docenti assunte in struttura, che a causa di varie vicissitudini furono però ben presto allontanate (Debè, 2023).

In linea generale, si può dunque affermare che l'esperienza della Colonia "Marro" di Reggio Emilia sia allineata, tanto nei suoi aspetti di pregio quanto nelle sue zone d'ombra, ad altre realtà italiane avviate a inizio XX secolo a favore dei bambini con deficit mentali, all'interno delle quali, cercando di definire un nuovo rapporto fra psichiatria e pedagogia e un più congruo intervento per i piccoli frenastenici, si incontravano tanto risultati incoraggianti, quanto incertezze e difficoltà. Rispetto all'esperienza emiliana, appare certamente importante proseguire nell'approfondimento della sua storia, per portare alla luce in che modo riflessioni e pratiche si siano evolute. In particolare, sarebbe interessante verificare quali cambiamenti siano intervenuti all'interno della struttura a partire dal 1953, ovvero quando, guadagnata l'autonomia amministrativa dal manicomio reggiano, la Colonia si trasformò in Scuola-Convitto "Sante De Sanctis" (Angelini, 1977; Bombardieri, 2021).

Bibliografia

Angelini L., Bertani D., Bilancia G., Bonner J., Confetti V., Eleuteri E., et al. (1977). *Deistituzionalizzazione: l'esperienza del De Sanctis di Reggio Emilia*. Firenze: La nuova Italia.

Babini V.P. (1996). *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia (1870-1910)*. Milano: FrancoAngeli.

Babini V.P. (2009). *Liberi tutti. Manicomi e psichiatri in Italia: una storia del Novecento*. Bologna: il Mulino.

Benassi P. (2023). *La storia del famoso manicomio "San Lazzaro" di Reggio Emilia: vicende e protagonisti*. Reggio Emilia: Consulta libri e progetti.

Benetti E., Munno C., Paladini F.M. (Eds.) (2024). Infanzie vulnerabili, istituzioni speciali (XIX-XX secolo). *Venetica. Rivista di storia contemporanea*, *64* (1), 2023, 13-184.

Bertolani A. (1946). Giuseppe Guicciardi. *Rivista sperimentale di freniatria*, *70*, 5-11.

Bertolani Del Rio M. (1923). La "Colonia-Scuola Antonio Marro" nell'Istituto Psichiatrico di Reggio Emilia. *Rivista di Psicologia*, *19* (3-4), 154-161.

Bertolani Del Rio M. (1931). Il primo decennio della colonia scuola A. Marro: 1921-1931. *Rivista sperimentale di Freniatria e medicina legale delle alienazioni mentali*, *55* (3), 648-670.

Bianchini P. (2019). The "Medico-Pedagogical Institutes" and the failure of the collaboration between psychiatry and pedagogy (1889-1978). *Paedagogica Historica*, *55* (3), 511-527.

Bombardieri C. (Ed.) (2021). *Una colonia felice? Nascita e superamento degli istituti per l'infanzia. Mostra virtuale sulla pagina web della Biblioteca scientifica Carlo Livi*. Retrieved May 27, 2024 from https://www.ausl.re.it/la-biblioteca-livi-e-larchivio-dellex-ospedale-psichiatrico-san-lazzaro-partecipano.

Cappellari G., De Rosa D. (2013). *Il padiglione Ralli: l'educazione dei bambini anormali tra positivismo e idealismo*. Milano: Unicopli.

Caroli G. (2018). *Maria Bertolani Del Rio: caritas et scientia, elevata dottrina e nobilissimo cuore*. Felina: La Nuova Tipolito.

De Sanctis S. (1915). *Educazione dei deficienti.* Milano: Vallardi.

Debè A. (2023). Le prime maestre della Colonia-Scuola "Antonio Marro" di Reggio Emilia: insegnare ai bambini frenastenici tra gli anni Venti e Trenta del Novecento. *Rivista sperimentale di freniatria*, *CXLVII* (3), 129-143.

Guicciardi G. (1922). *Il nuovo reparto per fanciulli deficienti e anormali annesso all'Istituto psichiatrico di S. Lazzaro presso Reggio-Emilia: la Colonia-Scuola "Antonio Marro"*. Reggio Emilia: Cooperativa lavoranti Tipografi.

Marro G. (1913). *Antonio Marro*. Torino: Tip. Cooperativa

Paolella F. (2010). Un esperimento di profilassi sociale. La colonia-scuola "Antonio Marro" di Reggio Emilia. *Rivista Sperimentale di Freniatria*, *134* (3), 23-34.

Paolella F. (2020). *Giucciardi Giuseppe*. Retrieved May 27, 2024 from https://www.aspi.unimib.it/collections/entity/detail/441/.

Raimondo R., Gentili C. (2020). Bambini e ragazzi negli ospedali psichiatrici tra Otto e Novecento: un'indagine tra le carte dell'Istituzione Gian Franco Minguzzi di Bologna. *Rivista di Storia dell'Educazione*, *7* (2), 109-119.

Romani L. (2012). La colonia-scuola "A. Marro" 1921-1936: "al vin dal Marro"…e la storia viene da lontano. *Strenna del Pio Istituto Artigianelli in Reggio Emilia*, *21* (2), 194-200.

Rossi L. (1993). Infanzia anormale a Reggio Emilia: l'esperienza della Colonia-Scuola "A.

Marro" (1921-1940). In G. Genovesi (Ed.), *Infanzia in Padania. Condizioni educative e scuola nell'area padana tra '800 e '900* (pp. 245-265). Ferrara: Corso.

Sani R. (2013). Marro Antonio. In G. Chiosso, R. Sani (Eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (vol. II, p. 116). Milano: Editrice Bibliografica.

Sartori E. (2014). *Bambini dentro. I minori in ospedale psichiatrico nel XX secolo: il caso del S. Maria della Pietà di Roma*. Trento: Edizioni del Faro.

Vanin M. (2009). *Dalla parte degli ultimi. L'Istituto San Vincenzo di Milano-Monza. Un secolo di fedeltà, una storia ambrosiana*. Milano: NED.

Alle radici della trasformazione. Tra attivismo pedagogico e nuove politiche emancipative

Barbara De Serio
Professoressa ordinaria – Università di Foggia
barbara.deserio@unifg.it

1. Il "paziente" potere della "pedagogia della lentezza"

Vorrei aprire questo mio intervento con una riflessione che, riconoscendo la valenza educativa del pensiero lento, della sua dimensione riflessiva e costruttiva e della sua capacità di contemplare il dubbio e l'incertezza quali valori aggiunti nell'ambito di una riflessione pedagogica sulle politiche emancipative, riconduce il concetto di tras-form-azione, ancora una volta con specifico riferimento alle sue ricadute educative, a quello di socialità elaborato da Norberto Bobbio a partire dal suo noto contributo sull'*Elogio della mitezza*, dato per la prima volta alle stampe nel 1994.

Il profilo dell'essere umano mite delineato da Bobbio e ripreso da Piero Polito nell'ultima edizione del classico precedentemente citato si fonda su una serie di contrapposizioni e analogie che inducono a vedere nel "mite" non "un arrogante, un protervo, un prepotente" (Polito, 2018, p. 14), tantomeno "un remissivo [che] rinuncia alla lotta per debolezza, paura o rassegnazione" (*Ibidem*), ma colui che "rifiuta la competizione che portata alle sue estreme conseguenze si risolve in una gara distruttiva" (*Ibidem*). E' mite l'essere umano che lascia essere l'altro quello che è, senza imporsi di cambiarlo e senza imporre il suo punto di vista, perché il suo scopo è solo quello di collaborare per costruire un mondo senza potenti e deboli, in cui "non ci siano gare per il primato, né lotte per il potere, né competizioni per la ricchezza" (*Ibidem*), dunque un mondo abitato da persone tolleranti e rispettose delle idee altrui, nel quale la mitezza possa finalmente configurarsi come una virtù sociale, quindi come fonte di conoscenza e di promozione di comportamenti prosociali ed emancipativi, capaci di promuovere una trasformazione dell'essere umano nella direzione di un rafforzamento delle relazioni interpersonali (Borgna, 2022).

Riflettere sulla mitezza, come ha scritto più recentemente Claudio Saita (2020), aiuta infatti a prendere le distanze dalla "civiltà del rumore", che copre il silenzio per non pensare e che ha perso il senso di essere comunità. Nella mitezza si coglie la prima vera radice della solidarietà, grazie alla quale è possibile decostruire ogni forma di prevaricazione a favore della cooperazione e della costruzione di atteggiamenti non violenti. Ed è proprio nel riferimento alla non violenza, ampiamente approfondito in ambito storico-pedagogico da studiosi di chiara fama, che va rin-

tracciato il legame con le pratiche emancipative, tese a superare la stereotipia del conflitto dell'accelerazione per affermare l'utopia del rispetto del pensiero dell'altro e dei suoi tempi di sviluppo. Una sfida che chiama in causa le istituzioni formative a tutti i livelli e in tutti i contesti storico-sociali, a partire dalla scuola e dalla sua capacità di valorizzare i talenti personali e di guidare i bambini e le bambine alla scoperta delle proprie risorse, nel rispetto dei ritmi di apprendimento individuali; una scuola che non rincorre obiettivi e programmi adatti a sviluppare intelligenze "medie", ma che attende la manifestazione delle attitudini personali, sostenendo e prendendosi cura delle specifiche inclinazioni e propensioni; una scuola "nuova", che riconosce il valore della semplicità, nella quale coglie il presupposto per la formazione di un pensiero in grado di "fare sintesi", alla base della costruzione di intelligenze critiche e creative.

Ben venga, allora, rispetto ad una interpretazione univoca e unilaterale del concetto di semplificazione, la valorizzazione di un modello scolastico delle "poche parole", dove i bambini imparano a stare spesso in silenzio per ascoltare gli altri, dove comprendono l'importanza di attendere il proprio turno per parlare e dove l'atteggiamento paziente del non intervento viene premiato dalla ricchezza dello scambio reciproco, compreso quello degli sguardi empatici e delle parole non dette.

2. L'attivismo pedagogico: lente di ingrandimento sul potere emancipativo della scuola democratica

Le radici epistemologiche di un modello di "pedagogia della mitezza", garante di relazioni positive e paritetiche e promotrice di saperi co-costruiti, si rinvengono nel movimento di rinnovamento pedagogico ed educativo diffusosi a partire dalla fine dell'Ottocento nel Nord America e in Europa, da cui presero corpo le cosiddette "scuole nuove", che si posero immediatamente in contrapposizione con il modello di scuola tradizionale.

Partire dalle esperienze del soggetto in formazione. Questo il principio alla base dell'educazione attiva, le cui idee regolative, che hanno in seguito caratterizzato la maggior parte delle pedagogie del Novecento, ruotavano essenzialmente attorno ad alcuni principi fondamentali: il nesso pensiero-azione, che ha indotto a rivalutare l'attività pratica nel processo di insegnamento-apprendimento; la libertà del soggetto in formazione, che ha portato a ripensare gli interventi formativi nella direzione di una maggiore individualizzazione dell'insegnamento e di una maggiore centralità delle esperienze di vita personali del bambino e della bambina, più capaci di motivarli e di interessarli spontaneamente all'apprendimento; la co-costruzione dei percorsi formativi, che limitando il potere autoritario e adultocentrico nei percorsi di insegnamento-apprendimento ha indotto a conferire maggiore centralità all'esercizio autonomo, responsabile e maturo dell'autogoverno educativo da parte dei soggetti in formazione e alla promozione di un modello educativo interattivo e partecipativo. Scopo ultimo dell'educazione attiva era la formazione di un pensiero critico, creativo e riflessivo, promosso attraverso la valorizzazione di

un'intelligenza operativa e mediante il continuo ricorso ad attività di ricerca e di scoperta di tipo sensoriale. Motore dell'apprendimento situato promosso dalle scuole attive fu la comunità democratica deweyana, nella quale John Dewey coglieva la sede privilegiata per la costruzione di conoscenze e di metaconoscenze capaci di sviluppare menti problematiche e investigative attraverso processi di scambio emancipativo con l'ambiente circostante e con i pari all'interno di un gruppo. Scriveva Dewey in uno dei suoi grandi capolavori sull'educazione come "necessità della vita", dedicato al rapporto tra educazione e comunicazione, che "gli uomini vivono in comunità in virtù delle cose che possiedono in comune" (1916/1949, p. 5). E più avanti, rispetto alla funzione sociale dell'educazione, quindi al carattere educativo dell'ambiente scolastico, precisava che tra i compiti della scuola vi è la capacità di "equilibrare i diversi elementi nell'ambiente sociale e provvedere a che ogni individuo abbia la possibilità di sfuggire alle limitazioni del gruppo sociale nel quale è nato e di venire in contatto vivo con un ambiente più largo" (Ivi, p. 27).

Numerose le scoperte scientifiche e le ricerche nel settore delle scienze umane a supporto dell'attivismo pedagogico, con particolare riferimento agli studi psicologici sulla prima età, che promuovevano una nuova immagine di infanzia, caratterizzata da una specifica plasticità psichica e da un'elevata capacità di adattamento all'ambiente. Sulla scia di queste scoperte scientifiche innovative i sostenitori del movimento intendevano promuovere un ambiente scolastico in grado di favorire nei soggetti in apprendimento il prepotente esercizio della libertà della parola. Questa, insieme alla capacità di ascolto, che a sua volta matura da continue occasioni di scambio collaborativo e di processi di negoziazione delle conoscenze, andava a loro parere sollecitata e sostenuta a partire dalla prima età al fine di promuovere competenze cognitive e relazionali stabili e pienamente consolidate. Per questo motivo invitavano a prediligere, nei contesti scolastici ed educativi, attività di promozione della capacità di decentramento dei soggetti in formazione, in grado di accogliere, rispettandoli, opinioni e punti di vista diversi dai propri: per educare alla democrazia occorre promuovere la partecipazione sociale, ma anche, e soprattutto, il rispetto dell'altro; una società autenticamente democratica esige, infatti, che l'autonomia si definisca attraverso il confronto tra le proprie regole e quelle degli altri, nell'ottica di una capacità di adattamento e di rispetto delle norme dello scambio sociale reinterpretate criticamente. Un concetto centrale anche nel modello educativo di Maria Montessori, diffusosi nello stesso periodo in Italia e all'estero, che per quanto distante dal movimento dell'attivismo pedagogico fu fortemente influenzato dal clima di rinnovamento culturale allora in atto, dal quale la Montessori ha recuperato, in modo particolare, il principio dell'educazione a misura della prima età e rispettosa dei tempi autonomi di sviluppo dei bambini e delle bambine. In più occasioni ha infatti parlato di "essenza umana creativa" per intendere la capacità dei bambini di conoscere l'ambiente "costruendolo" e "incarnandolo" nel rispetto dei tempi di sviluppo personali. Significativa, in questa nuova cornice formativa, il ruolo dell'educatore, che secondo la Montessori aveva la grande responsabilità di "convertire" le potenzialità infantili:

"la sua cooperazione è tutt'altro che esclusa, ma diventa prudente, delicata e multiforme. Non abbisognano le sue parole, la sua energia, la sua severità, ma quel che occorre è la sapienza oculata nell'osservare, nel servire, nell'accorrere o nel ritirarsi, nel parlare o nel tacere, secondo i casi e i bisogni" (1948/2009, p. 165). Un educatore mite, capace di attendere che la dimensione psichica del soggetto in formazione maturi autonomamente attraverso l'utilizzo paziente di movimenti lenti, essenziali e curati, che predispongono alla precisione e si adattano all'apprendimento riflessivo del bambino e della bambina, a sua volta motore dell'acquisizione di un atteggiamento calmo, alla base della capacità di esercitare su se stessi un forte autocontrollo, di riconoscere i bisogni degli altri, di riflettere prima di scegliere se e come agire.

3. Nuove politiche trasformative per formare competenze cooperative

Altro movimento pedagogico innovativo importante, diffusosi anche in Italia negli anni immediatamente successivi alla seconda guerra mondiale, fu quello del Movimento di Cooperazione Educativa, inizialmente denominato "Cooperativa della tipografia a scuola", istituito nel 1951 da un gruppo di maestri guidati da Giuseppe Tomagnini. Tra gli esponenti più attivi, solo a titolo di esempio, si ricordano Aldo Pettini, Ernesto Codignola e, più tardi, Bruno Ciari, Mario Lodi, Alberto Manzi e Raffaele Laporta.

Anche il Movimento di Cooperazione Educativa conferiva valore centrale all'ambiente, che nel rispetto dei tempi individuali di sviluppo dei soggetti in formazione avrebbe dovuto emancipare le intelligenze, a loro volta motrici della costruzione di una comunità scolastica cooperativa (Freinet, Freinet, 1949/1976), democratica e al servizio di tutti, dove i bambini e le bambine potessero essere liberi di apprendere grazie all'esperienza e a una serie di tecniche, pratiche didattiche e materiali di approfondimento finalizzati proprio a superare il sapere mnemonico e pedante che aveva preso nuovamente corpo nella scuola italiana a partire dagli anni Venti del Novecento. Gli esponenti del Movimento di Cooperazione Educativa vedevano nella comunità scolastica lo strumento per emancipare l'essere umano da una condizione di svalutazione del suo potenziale creativo e per promuovere la costruzione di un sapere democratico e di un modello di scuola nel quale tutti potessero essere realmente protagonisti perché caratterizzato da un forte dinamismo creativo e da un altrettanto elevato senso di coscienza sociale e di responsabilità collettiva, fondamentali per formare spiriti critici e capacità solidali.

Nel panorama pedagogico più recente si collocano, infine, le riflessioni di Gianfranco Zavalloni, che si è lasciato molto ispirare dalle suggestioni pedagogiche e dalle esperienze educative emancipative dei fondatori e degli esponenti del Movimento di Cooperazione Educativa, facendo proprio il principio dell'ascolto come esperienza fondativa di una didattica in grado di configurarsi come strumento di tras-form-azione. La piena consapevolezza, anche in questo caso, dell'opportunità di educare i bambini e le bambine all'emancipazione del proprio diritto di espres-

sione e al rispetto del diritto di espressione dell'altro ha indotto Zavalloni a elaborare vere e proprie strategie di "rallentamento" – come lui stesso le ha definite in uno dei suoi scritti più noti, pubblicato nel 2008 – intese come antidoto contro una scuola dai ritmi frenetici e accelerati, che rischia di incentivare la competizione tra i bambini a discapito di una pedagogia dell'attesa, attenta alle "sfumature" e centrata sulla capacità di osservare e riflettere prima di agire: per osservare occorre fermarsi e fermarsi significa attendere pazientemente che qualcosa accada, maturando le capacità previsionali alla base del pensiero critico. Nell'elogio della lentezza promosso dal modello educativo proposto da Zavalloni non è importante l'arrivo ma il percorso – scrive Fiorella Farinelli nella prefazione all'ultima edizione del suo libro – "perché inseguendo curiosità ed emozioni ognuno possa inoltrarsi, scoprire altre piste, deviare, tornare indietro, scambiare pensieri e sentimenti, costruire relazioni" (2008, p. 10), vestire la cooperazione e la partecipazione democratica come abito etico (Bottero, 2021). E più avanti, per meglio approfondire il senso che Zavalloni attribuiva all'apprendimento scolastico, Farinelli precisa che "la lentezza è, insieme ai concetti di leggerezza e di fragilità, una nozione sovversiva per il materialismo pesante e devastatore delle nostre società. Un punto di vista e un'aspirazione essenziali per lavorare a quel cambiamento antropologico di cui l'umanità ha un evidente e urgente bisogno. La cura della lentezza, l'accoglienza della fragilità, l'idea di un'umanità che torni ad essere leggera per il pianeta in cui vive, sono elementi costitutivi di una cultura amica degli uomini e della natura, attenta alla sostenibilità dello sviluppo, capace di opporsi alla violenza dello sfruttamento e del consumo indiscriminato di risorse limitate, di individuare un cammino nuovo, in cui imparare – lentamente – nuovi modi di vivere" (Ivi, p. 12). Ciò nella consapevolezza – evidenziata da tutte le politiche emancipative approfondite in questo contributo e non solo – che il nuovo modo di vivere è nell'interiorità dell'essere umano e potrà realizzarsi solo quando lo stesso si renderà conto che il suo potere emancipativo è racchiuso nella sua stessa vulnerabilità, intesa anche e soprattutto come condizione di incertezza e tensione utopica al cambiamento continuo.

Bibliografia

Bobbio N. (1994). *Elogio della mitezza e altri scritti morali*. Roma: Linea d'ombra.

Borgna E. (2022). *Tenerezza*. Torino: Einaudi.

Bottero E. (2021). *Pedagogia Cooperativa. Le pratiche di Freinet per la scuola di oggi*. Roma: Armando.

Capitini A. (1976). *Le tecniche della nonviolenza*. Milano: Feltrinelli.

Dewey J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1916).

Farinelli F. (2012). Prefazione. In G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta* (pp. 9-12). Verona: Emi.

Freinet È, Freinet (1976). *Nascita di una pedagogia popolare*. Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1976).

Maffei L. (2014). *Elogio della lentezza*. Bologna: Il Mulino.
Montessori M. (2009). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti (Original work published 1948).
Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina (Original work published 1999).
Polito P. (2018). La scoperta della mitezza. In N. Bobbio, *Elogio della mitezza* (pp. 5-18). Roma: Edizioni dell'asino.
Saita C. (2020). Mitezza, parola dell'alfabeto delle relazioni dimenticate. In C. Saita, L. Malandrino (Eds), *La forza della mitezza. Riflessioni e testimonianze* (pp. 17-28). Leonforte (EN): Euno.
Zavalloni G. (2008). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Verona: Emi.

Attualità della "scuola serena"

Andrea Dessardo
Ricercatore – Università Europea di Roma
andrea.dessardo@unier.it

1. Un nome vecchio per una pedagogia ancora attuale

"Ormai a difendere il nocciolo buono del positivismo, mi vado accorgendo che non ci siamo altro che noi disprezzati idealisti!" osservava con arguzia Giuseppe Lombardo-Radice in un passaggio di *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena* (1959, p. 65), lasciando cadere *en passant* un'annotazione che può rappresentare il punto di partenza per una riflessione su che cosa si debba davvero intendere per "scuola serena" (Hessen, 1954) e dunque sul perché la pedagogia contemporanea ha forse fatto male ad abbandonare questo concetto.

Tale considerazione si riferiva alla difesa, che Lombardo-Radice polemicamente conduceva contro il parere di alcuni colleghi, della "tendenza oggettivistica e sensistica", ossia del "riferimento preciso, concretissimo, ad un oggetto o ad un essere osservato nel suo ambiente e nella sua vita". Vale a dire: Lombardo-Radice difendeva, contro gli stessi positivisti, la didattica fondata sull'osservazione, a partire da fatti e oggetti concreti. Ciò che è, in fin dei conti, ancora alla base di buona parte della didattica a tutt'oggi in uso nella scuola primaria italiana e internazionale, sia pure sotto altre denominazioni e senza riferimenti espliciti al suo antico promotore.

Si può dunque affermare che, se il concetto di "scuola serena" è considerato superato, forse anche soltanto a causa delle sensazioni melense che l'aggettivo "sereno" evoca alle orecchie dei contemporanei, e se la stessa pedagogia lombardiana in generale è oggi oggetto perlopiù degli studi di storia dell'educazione e non di didattica – vale per altro ricordare che tali studi, proprio in questi ultimi anni, stanno conoscendo una rinnovata attenzione (cfr. Dessardo, 2023) –, ciò è verosimilmente dovuto a un certo travisamento della lezione di Giuseppe Lombardo-Radice. Ciò che è rimasto quale epitome del suo pensiero è quasi solo il riferimento, spesso astratto dal contesto, al bambino "poeta", a un bambino astorico, fatto tutto d'intuito e spontaneità, riducendo la "scuola serena" quasi a una caricatura.

Occorre evidentemente fare giustizia: la "scuola serena" non è una stereotipata scuoletta di campagna retta da maestre di buona volontà secondo principi di buon senso popolare e materno, ma la realizzazione ideale – almeno nelle intenzioni del suo autore – della riforma del 1923, la quale aveva posto come urgente proprio il

problema della rigorosa formazione degli insegnanti elementari (Schirripa, 2022), influenzando in profondità, per i successivi decenni (almeno fino agli anni Ottanta), attraverso quella dei loro maestri, la cultura di base degli italiani.

Per farsi un'idea più fedele dell'originario progetto lombardiano, sarebbe del resto sufficiente leggere i suoi stessi commenti alla riforma.

Il 24 febbraio 1924, per esempio, intervenendo all'Istituto di Studi superiori di Firenze, spiegò con grande chiarezza quale idea avesse dell'insegnamento primario e come dunque si aspettava che venisse recepita la riforma appena approvata:

> Questo è il segreto didattico della riforma Gentile che riguarda i maestri, e che vogliamo sia segreto didattico italiano di fronte agli altri paesi; un'educazione che assista il bambino nello sviluppo spontaneo, che gli offra modo di darci ciò che egli già possiede, e riceva, a così dire, dal fanciullo lo spunto e l'elemento per l'educazione: un'educazione che spinga il bambino ad osservazioni personali ed abolisca ogni convenzionalismo retorico; un'educazione che faccia dell'alunno un piccolo ricercatore, uno scopritore nel suo mondo; un'educazione che avvivi e infiammi e metta il fanciullo in presenza del bello e del grande e gli faccia sentire che la scuola è bella, e che non può esser sostituita da nessun'altra cosa; che neanche il gioco è più bello della scuola; che la scuola è il trattenimento spirituale più incantevole che egli possa desiderare; insomma un'educazione che non disprezzi nulla di quello che il popolo nostro sa e fa e che muova dalle tradizioni di popolo, elevandole e migliorandole. (Lombardo-Radice, 1925, p. 242)

In fondo tutto il libro *Athena fanciulla*, pubblicato nel 1925, altro non è – e l'autore lo dice chiaramente – che una collezione di *exempla* per la realizzazione e il perfezionamento della riforma scolastica del 1923.

2. Poesia e scienza

Peculiare era il modo con cui Lombardo-Radice stimolava gli insegnanti a proporre ai loro allievi lo studio delle scienze naturali, discipline che, si può dire, costituiscono forse addirittura il nucleo principale della "scuola serena": esse devono venir presentate però non attraverso la finzione dell'oggettività, bensì mediante il coinvolgimento personale dell'allievo, spiritualmente unito al suo maestro: "Ha valore pel bambino solo quel tanto che raggiunge con la propria esperienza, o che, con la guida di un maestro può diventare propria esperienza, con la completa illusione di aver raggiunto il risultato da sé". Guardando il processo dalla parte del maestro suona così: "La poesia che io gusto è quella che io posso far gustare, e nel farla gustare io la sento più vivamente mia; la scoperta scientifica è una rivelazione a me stesso, quando io la concepisco come rivelazione per la mente umana in universale e la lancio contro l'errore, del quale non io trionfo, ma lei per mio mezzo" (Lombardo-Radice, 1961, p. 18).

Com'è noto, tra le più riuscite esperienze di scuola Giuseppe Lombardo-Radice annoverava La Montesca (De Salvo, 2017) diretta da Alice Hallgarten Franchetti (Meda, 2013), che poneva l'osservazione della natura al centro della propria proposta educativa. Tale scuola incarnava l'ideale di "scuola serena" per la sua capacità di valorizzare pienamente le varie inclinazioni dei bambini, proprio perché ne esaltava l'indole di "poeti".

La definizione del bambino quale "poeta" è, a parere di chi scrive, una delle più probabili cause del superamento storico della proposta lombardiana, in quanto l'immagine del poeta, con i suoi impliciti richiami al genio, sembra stridere con la moderna concezione democratica dell'infanzia, per la quale il bambino è principalmente un titolare di diritti e un cittadino; il concetto imponderabile di poesia, per di più, sfugge alle logiche, oggi particolarmente in voga, della possibilità di "misurazione" degli esiti dell'azione educativa. La poesia, espressione del genio e perciò non catalogabile se non dall'arbitrio del gusto personale, inoltre, mal si conforma a un ideale di scuola "democratica", nella quale ogni risultato dev'essere in linea di principio accessibile a tutti secondo procedure trasparenti (cfr. Dessardo, 2024).

Se, come abbiamo detto, il metodo scientifico si fonda sulla misurabilità del dati e sulla riproducibilità degli esperimenti, mentre al contrario la poesia attiene alla sfera dell'assoluto, invece per Lombardo-Radice approccio scientifico e disposizione alla poesia finivano per coincidere nell'animo del bambino, naturalmente aperto a tutte le possibilità dello spirito: "I bambini di Alice Franchetti ricevono una educazione specialmente scientifica, che coincide però coll'educazione artistica; espositori più che narratori, ma nitidi; illustratori sistematici di osservazioni scientifiche, ma pieni di gioia serena e di amore per le cose illustrate […]. Scienza, ma anche poesia, dunque" (Lombardo-Radice, 1959, p. 42).

Scienza e poesia – non a caso il sottotitolo di *Athena fanciulla* era proprio *Scienza e poesia della scuola serena* – finiscono per coincidere perché, almeno nella concezione di Lombardo-Radice, la "poesia" è la prima intuitiva forma, propria dei bambini, di comprensione sinestetica della realtà, dunque una forma di filosofia intesa come ermeneutica dei fenomeni naturali, che sono appunto oggetto delle scienze. Sono concetti che, nel 1975, per esempio, aveva espresso Daniele Giancane: "Non esiste in lui distacco tra osservazione ed elevazione spirituale, tra la descrizione precisa del fenomeno e la meraviglia del poeta che sempre si trova di fronte a nuove scoperte. Gli occhi del fanciullo e l'ansia dello scienziato si fondono; poi prende il sopravvento la voglia di fantasticare" (Giancane, 1975, p. 126).

Tale posizione di sintesi fa giustizia tanto del positivismo più freddo, quanto – e forse soprattutto – della scuola "insincera", tante volte severamente attaccata da Giuseppe Lombardo-Radice, quella scuola che puntava unicamente a trasmettere nozioni preordinate e ad assoggettare il bambino al sistema sociale, per esempio attraverso la pratica, da Lombardo-Radice duramente contestata, del tema di fantasia, ossia scollegato dalle reali concrete esperienze del fanciullo: "Il fanciullo è, per se stesso, poesia. È un volto tutto occhi, or sognante or ridente, ora scrutante. Non turbatelo col costringerlo alla invenzione. Vi darà, da sé, quella poesia che

potrà, e che è la ingenuità sua stessa. E più ve ne darà quanto meno voi lo allontanerete dalle osservazioni modeste e precise e dalle cose quotidiane" (Lombardo-Radice, 1959, pp. 281-282).

Giorgio Chiosso spiega così la scuola serena e la concezione lombardiana dell'infanzia: "Il fanciullo è fantasia, intuizione, gioia di vivere; la sua rappresentazione del mondo è poetica e l'apprendimento va perciò affidato innanzi tutto alle primarie forme espressive di cui si avvale il bambino: la lingua parlata, il canto, il disegno, la religiosità popolare" (Chiosso, 2019, p. 129).

Per Lombardo-Radice lo scambio proficuo tra l'ambiente domestico e scuola, ossia tra la famiglia e la società, avveniva non perché "oggettivamente" sostenuto da dati raccolti "scientificamente", ma per tramite della stessa persona del maestro, mediante la sua umanità, un'umanità che dev'essere nutrita alle più disparate fonti della cultura, secondo un programma coerente di studi.

Per Lombardo-Radice la scuola positivista, che pretendeva di valersi di uno sguardo oggettivo sulla realtà, si fondava invece su presupposti che non era capace di garantire ed era perciò giocoforza una scuola "senz'anima", perché incapace di adempiere al suo compito di umanizzazione. Era la scuola dei manuali e dei trattati, che rimangono lettera morta se non fatti propri dal maestro e, con lui e per lui, dagli alunni.

Scrisse così della scuola della Montesca e della sua mecenate: "Studiamo perciò non il metodo della Franchetti, ma la Franchetti stessa" (Lombardo-Radice, 1959, p. 20), intendendo che quella dell'osservazione scientifica pura, asettica, è soltanto un'illusione, non essendo possibile individuare un punto d'osservazione esterno a quello dell'educatore, chiamato a mettere a punto i metodi, ma finendo, di maniera inevitabile, per coincidere il metodo con la persona di chi lo adotta.

3. Contro lo spontaneismo

Quando, pur correttamente, si afferma che la pedagogia neoidealista poneva la sua attenzione prioritaria sull'insegnante anziché sull'allievo, ciò non implica affatto il disinteresse per l'educando. Essa non intendeva infatti rinnegare la "rivoluzione copernicana" operata da Rousseau nel campo dell'educazione, ma al contrario contava di confermarla attraverso un'adeguata formazione culturale e filosofica degli insegnanti, messi davvero in condizione di valorizzare al meglio le capacità latenti dei ragazzi.

Ecco un saggio di come Lombardo-Radice intendeva la corretta relazione tra l'allievo e il suo maestro:

> Il fanciullo cerca la compagnia degli adulti, ha l'ambizione di esser preso da loro in considerazione; di interessarli non come bambino ma come persona che ha un suo giudizio, che è capace di lavoro, che contribuisce alla vita comune, che sa fare ciò che è proprio dell'adulto, che sa offrire all'adulto qualche cosa e ottenere dall'adulto fiducia e confidenza meglio che degnazione.

> Il fanciullo tende perciò, come ogni uomo, ad essere accolto in una sfera di vita che gli paia superiore alla sua vita attuale; sentendo la superiorità di altri, cerca di elevarsi ad essa. […] Una certa dipendenza sarà sempre necessaria, per salire alla libertà; come una certa libertà sarà sempre necessaria, per salire alla consapevole ubbidienza. (Lombardo-Radice, 1951, pp. 80-81)

Lo stesso concetto, che riecheggiava chiaramente lo spirito rousseauiano che dovrebbe caratterizzare ogni relazione allievo-maestro, lo ritroviamo proprio nelle pagine di *Athena fanciulla* in termini ancora più chiari:

> La stessa spontaneità infantile, la stessa originale ingenuità sono pur sempre quella spontaneità e quella originalità che un educatore ha reso possibile, ed hanno l'impronta di quell'educatore.
> È del bambino la spontaneità, ma nel bambino c'è anche il maestro suo; il bambino ci dà la sua esperienza, ma perché è vissuto col maestro. Qui è l'errore della Montessori – peccato veniale del resto, in Lei, ma forse non veniale in molti suoi imitatori! – sul quale sempre battiamo: il bambino che fa da sé è un assurdo: il bambino fa da sé come il maestro vuole, cioè. La spontaneità autoeducativa del bambino è la stessa spontaneità autoeducativa del maestro, dalla quale esso è contagiato. Rifà, sempre, l'esperienza del maestro, se un maestro c'è (Lombardo-Radice, 1959, p. 15).

La "consapevole ubbidienza" evocata nel primo passo, cui l'allievo è chiamato a "salire" dall'originario stato naturale di "libertà", richiama l'idea di Rousseau del precettore che, conoscendo il suo allievo e vivendo in sua compagnia, ne previene i desideri, facendo sì che egli finisca esattamente per volere proprio ciò che il precettore ha progettato: "il bambino fa da sé come il maestro vuole", e ciò si rivela possibile perché si è previamente verificato quell'intimo incontro spirituale postulato dalla pedagogia neoidealista; perché la spontaneità del bambino è causata dall'esserci del suo maestro, che lo precede e lo guida nel sapere. Il lasciar fare alla natura può venire confuso con lo spontaneismo solo ignorando il fatto che il precettore è sempre a fianco di Emilio, organizzandogli le giornate e predisponendo per lui le varie occasioni di apprendimento in un ambiente che, proprio perché libero dall'influsso corruttore della società, può essere soggetto al suo pieno controllo.

Nel brano citato c'è anche un riferimento a Maria Montessori (De Giorgi, 2013) o, più che a lei ai suoi imitatori ed epigoni, che mal intesero il monito a osservare "scientificamente" le abitudini del bambino, lasciando che egli esprima la propria spontaneità. Acutamente Giuseppe Lombardo-Radice evidenziava quella che gli pareva la fallacia del *Metodo* montessoriano: ciò che il bambino eventualmente faceva nelle "Case dei bambini" e con i materiali di sviluppo messi a sua disposizione, non era mai pura spontaneità, né le educatrici erano relegate al ruolo di semplici osservatrici: perché quanto il bambino faceva era *ab origine* stimolato e suscitato da chi quei materiali e gli ambienti aveva predisposto, ossia dalla Mon-

tessori stessa. Come per Rousseau, la "natura" del bambino era dunque guidata a distanza dall'educatore, che agiva per mezzo dell'ambiente. Il bambino era di per sé autenticamente spontaneo, ma il suo agire era stato precedentemente risvegliato dalla sapienza dell'educatore, che aveva fatto sì che egli trovasse un ambiente favorevole alla sua espressione. La possibilità che l'azione educativa dovesse concentrarsi sull'allievo anziché sul maestro sembrava a Lombardo-Radice semplicemente assurda, perché la pretesa spontaneità del fanciullo era causata dall'azione previa del suo maestro, che aveva saputo interessarlo, che l'aveva indirizzato a scoprire le proprie inclinazioni, che aveva saputo risvegliare in lui l'aspirazione a conoscere e a elevarsi al di sopra dello stato di natura.

Proprio da qui anche le lodi e i riconoscimenti che Lombardo-Radice tributò in un primo momento al *Metodo* Montessori (Dessardo, 2023a), per esempio ammettendolo fra le sperimentazioni pedagogiche previste dalla riforma del 1923 (Trabalzini, 2019), al punto da considerare la Montessori quasi una neoidealista inconsapevole, proprio per aver voluto rivoluzionare – contro il parere dell'allora imperante positivismo, da lui paradossalmente considerato "conservatore" - i modi tradizionali di fare lezione in classe: ella infatti "fu sempre 'antipedagogica' cioè nemica del formulismo, dei piani predeterminati, delle regole dell'arte insegnativa, dei programmi" (Lombardo-Radice, 1925, p. 514).

4. Una pedagogia trasformativa *ante litteram*

L'idea alla base della pedagogia lombardiana, e perciò il cardine attorno a cui ruotava tutto l'impianto della "scuola serena", era l'autenticità del rapporto fra adulto e bambino, fra insegnante e allievo: un rapporto che è sempre inevitabilmente asimmetrico, e che proprio in questa necessaria asimmetria trova la sua forza: un'asimmetria che va dunque saggiamente enfatizzata agendo sul maestro, elevandone la funzione, da cui dipende, senza dubbio, la riuscita dell'azione educativa. Il "salire alla libertà" può essere tanto più ardito e vertiginoso, quanto maggiore è il "dislivello" tra il fanciullo e il maestro, sempre che quest'ultimo sia in grado di accompagnarlo e sostenerlo, attraverso lo studio personale continuo.

Possiamo perciò concludere, assumendoci la responsabilità dell'azzardo, che la scuola elementare proposta da Giuseppe Lombardo-Radice nel 1923, grazie alla sua originale miscela tra approccio scientifico e sensibilità filosofica, tra oggettività e spiritualità, voleva essere – prima che Mezirow ne fornisse la definizione – una scuola "trasformativa", in quanto mirava, tanto per il maestro quanto per il suo allievo, a un cambiamento profondo nelle loro persone, postulando una fusione spirituale che la sola didattica "oggettiva" non è capace di offrire. Tuttavia, ci pare che la scuola di oggi, ragionando sulle "intelligenze multiple" e sull'educazione delle emozioni, voglia in qualche modo perseguire i medesimi obiettivi.

Bibliografia

Chiosso G. (2019). *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*. Bologna: il Mulino.

De Giorgi F. (2013). Rileggere Maria Montessori. Modernismo cattolico e rinnovamento educativo. In M. Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti* (pp. 5-104). Brescia: La Scuola.

De Salvo D. (2017). Love, peace, nature. Rural schools of Montesca and Rovigliano. *History of education & Children's literature*, 2, 587-596.

Dessardo A. (2023a). Giuseppe Lombardo Radice anti-Montessorian. In E. Scaglia (ed.), *Giuseppe Lombardo Radice in the early 20th century. A rediscovery of his pedagogy* (pp. 81-94). Berlin: Peter Lang.

Dessardo A. (2023b). Introduzione. In G. Lombardo-Radice, *Fare i maestri* (pp. 5-100). Brescia: Scholé.

Dessardo A. (2024). Poesia e transumanesimo. *Munera. Rivista europea di cultura*, 1, 31-38.

Giancane D. (1975). *Alberto Manzi o il fascino dell'infanzia*. Milano: Fabbri.

Hessen S. (1954). *La scuola serena di Lombardo Radice. La scuola del lavoro di Kerschensteiner*. Roma: Armando.

Lombardo-Radice G. (1925). Il maestro elementare nella riforma Gentile. In Id., *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*. Torino: Paravia.

Lombardo-Radice G. (1951). *Didattica viva. Problemi ed esperienze*. Firenze: La Nuova Italia.

Lombardo-Radice G. (1959). *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena* (7th ed.). Firenze: Marzocco.

Lombardo-Radice G. (1961). *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale fondata sul concetto di autoeducazione* (4th ed.). Firenze: Sandron.

Meda J. (2013). Hallgarten Franchetti, Alice. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario biografico dell'educazione, 1800-2000*. Milano: Editrice bibliografica.

Schirripa V. (2022). *Insegnare ai bambini. Una storia della formazione di maestre e maestri in Italia*. Roma: Carocci.

Trabalzini P. (2019). L'opposizione della pedagogia accademica del primo Novecento. In R. Foschi, E. Moretti, P. Trabalzini (eds.), *Il destino di Maria Montessori. Promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al* Metodo (pp. 41-61). Roma: Fefè.

Armonia e forma dell'educazione. Congiunzioni pedagogiche tra etica ed estetica

Maria Francesca D'Amante
PhD – Università degli Studi Roma Tre
mariafrancesca.damante@uniroma3.it

1. Educare formando

L'educazione, quale processo perennemente in fieri, accompagna e si accompagna all'eterno divenire umano. La sua natura processuale e dinamica rimanda a una profonda relazione tra etica ed estetica che solo uno sguardo filosofico, intento a trascendere l'educazione stessa, attento alle congiunzioni pedagogiche tra il perseguimento della "forma compiuta" e la realizzazione di essa in quanto *sé*, è in grado di scorgere.

Partendo da questo presupposto, intendiamo qui portare alla luce ciò che accomuna estetica ed educazione, attingendo alla dimensione metafisica della *formazione* intesa come processo umano fondamentale. Infatti, educazione ed estetica sono intimamente legate sia dal punto di vista ontologico che da quello epistemologico, laddove il formarsi si dispiega sull'intera linea temporale della vita umana – il cammino esistenziale lungo il quale si è perennemente alla ricerca della propria *forma* – e la bellezza – oggetto della riflessione estetica – assurge a categoria epistemologica dell'educazione, proprio perché *paideia* è assunzione dell'armonia come canone educativo.

Vogliamo soffermarci sul fatto che arte ed educazione tendono entrambe al medesimo fine, entrambe sono mosse dallo stesso *telos*, ambedue animate dalla stessa ragione e dallo stesso sentimento. Una ragione *concertante* e un sentimento *armonizzante*, entrambi legati ad una volontà ontologica che persegue incessantemente l'idea di una "forma rotonda" e per questo agisce amalgamando tutti gli elementi in un *concentus*, un accordo a più voci il cui scopo essenziale è tradurre in esperienza *formalizzante* l'ideale di bellezza.

È certamente questa idea a idealizzare – ad afferrare attraverso i canoni della perfezione – l'oggetto della formazione come quello dell'arte, ed è proprio questa idealizzazione a rendere inesauribile il desiderio formativo e creativo dell'uomo.

La perfezione occorre concepirla "nel suo duplice aspetto di coerenza e interezza" (Pareyson, 1988, p. 97), in essa "vi circola dentro, a tenerla stretta intorno al proprio centro, una legge di unità, armonia e proporzione" (*Ibid.*). Tuttavia, l'idealizzazione non irretisce né cristallizza la natura processuale e dinamica della forma, che è e resta sempre "forma formante" e agisce nell'opera – artistica e umana – in via di formazione.

Nell'attualizzarsi indefesso della forma, la ricerca dei canoni della perfezione – "integrità, compiutezza e totalità" (*Ibid.*) – guarda all'opera d'arte che irrompe in un cielo intemporale, "conclude un processo e ne inaugura di nuovi, perché è, insieme, compimento d'una formazione e stimolo di trasformazioni" (*Ibid*).

La perfezione della forma compiuta è ciò che muove il lavoro umano ed è tutt'altro che armonia statica, mai s'irrigidisce in una fredda immobilità perché esiste nei dinamismi della sua definitività (Ivi, 98). Pertanto il *telos* che unisce educazione ed estetica è, appunto, la *forma* sottesa all'opera. E cosa rende possibile la forma se non l'urgenza propria del *comporre* e *accordare*, del *racchiudere* e *modellare* che caratterizza e l'artista e l'educatore e il soggetto in formazione? Entrambi tendono a quella perfezione ispirata dalla perfettibilità umana, dalla sua educabilità, e trainata dalla volontà di realizzare il tutto, la totalità che è tale solo dinamicamente.

Come dice Amedeo Quondam (…) "la forma è l'istanza della perfezione: di quanto può essere buono e bello. E che quindi dà piacere: sia a chi dà forma a una forma, sia a chi ne è destinatario. […] Forma è ordine. Forma si dà: si modella, si crea, si inventa. È un'impronta, un carattere. È la ratio dell'arte, di ogni arte (perché la bellezza è di per sé formosa)".

Per Pareyson (1988, I) il formare è un'attività che trova realizzazione anche al di fuori del creare artistico. L'uomo fa esperienza, e nel fare esperienza (*empereia*) egli traccia un limite (*peras*), attua la circoscrizione di un insieme di fatti per inscriverli e descriverli mediante un perimetro, una circonferenza, sicché fare esperienza è "prendere le misure", assegnare una forma (*gestalt*).

La vita umana è, in fondo, tutta un "formare". In essa conoscenza e azione trovano compimento e realizzazione nello sviluppare forme specifiche, infatti, le attività umane, seppur mirino a quella compiutezza che una "forma", per essere tale, esige, si svolgono tra tentativi inconcludenti e nell'incapacità o impossibilità di agire e di pensare nel modo adatto alla circostanza. L'attività artistica, lungi dal profilarsi come un'esperienza a sé stante, è profondamente radicata nella totalità dell'esistenza, da essa trae quella "linfa vitale" che la rende "viva" e concreta.

Per tale ragione, essenzialmente ontologica e profondamente epistemologica, *armonia* e *forma* emergono come due categorie intrinseche alla pedagogia, che riflette sul desiderio formativo dell'educare, il quale, come per l'arte, è inesauribile. Così, nella cultura occidentale l'armonia funge da canone della concettualizzazione e paradigma formativo, laddove la composizione armonica delle parti del tutto avviene sempre in relazione ad una forma, organica e unitaria, armonicamente compiuta (D'Amante, 2023).

2. Tempo, divenire e forma

L'uomo è tutt'altro che una forma pienamente data, non è pienezza infinita e forma perfetta come il divino. Come suggerisce Mortari (2015, pp. 14-15), l'umano, proprio perché legato alla dimensione temporale della vita, è "sostanza senza forma che diviene nel tempo e il suo divenire è mosso dalla tensione di cer-

care una forma". È per questo che "si tratta di ritrovare la forma con una considerazione dinamica, che colga il tutto nell'atto di reclamare le proprie parti e scorga le parti nell'atto di rispondere all'appello della forma formante" (Ivi, II).

È proprio la ricerca della forma a muovere l'educazione, a costituire il suo *telos*, ad orientare il giro di compasso di quella forma-azione che consiste nell'armonizzare le diverse parti di cui l'uomo si compone.

Vi è "una regione ontologica della formazione", il cui oggetto è l'uomo nel suo farsi, "l'essere che è in uno datità, permanenza e identità, ma anche contemporaneamente divenire, mutamento e relazione, differenza e già qui" (Fadda, 2016). L'uomo è un ossimoro, "permanenza che diviene", frutto di una formazione perenne tra ciò che permane e ciò che diviene.

Schiller (2001) a tal proposito direbbe, se "il mondo è mutamento la persona è ciò che persiste al mutamento" e attraverso l'impulso formale egli deve "portare armonia nella varietà delle sue manifestazioni ed affermare la persona pur in tutto il mutare del suo stato".

Per questo diciamo che la formazione dell'uomo persegue l'ideale dell'armonia. Infatti, se armonia – da *armózein* (congiungere, accordare, legare) – è ciò che crea proporzione e simmetria, ordine ed equilibrio, essa risponde ad un'ideale di bellezza e il bello diviene criterio regolatore dell'educazione, nonché ideale etico-estetico di vita che guida verso il riconoscimento del vero, del giusto e del bene.

Proprio la formazione è chiamata dunque a porre rimedio al fluire ininterrotto e casuale dell'esistere, chiamata a creare in noi qualcosa di stabile e permanente: la "forma umana". Certamente, forma mai interamente e definitivamente compiuta, perché sottoposta al cambiamento, al carattere trasformativo del tempo, dotata di una sua plasticità, anche se capace di mantenere qualcosa di inalterato che coincide con la sua essenza, con ciò che resiste alle sollecitazioni del cambiamento. Nel lento e lungo cammino della sua vita l'uomo emerge come lo scarto di permanenza tra il divenire della *forma hominis* e l'affermarsi della *forma singolare*.

L'educazione è ciò che porta a compimento la forma dell'essere, e "portare a compimento significa: dispiegare qualcosa nella pienezza della sua essenza, condurre fuori a questa pienezza, producere" (Heidegger, 1995, p. 31), dunque, permettere che l'essere si schiuda nel pensiero, essendo ciò che esso già è. Il progetto della pedagogia è la formazione dell'uomo intesa come realizzazione della pienezza umana, come processo educativo autonomo e creativo che conduce l'interezza dell'esperienza vitale del soggetto ad una sintesi armoniosa.

Noi "sogniamo di dare una forma alla nostra vita" e "di dare dignità formale alla nostra esistenza", cosicché "il paradigma della forma ci appare come ciò che costituisce, in segreto, l'orizzonte utopico della coscienza pedagogica in quanto tale" (Erbetta, 1992, p. 9).

Il senso profondo dell'educare è legato a quel dispiegarsi dell'umano lungo il suo processo di umanizzazione perennemente in fieri. Esso guarda al bello e anela a divenire una forma "armonica" e "formosa", giacché "l'educazione è propriamente vita che si fa forma" (Ivi, p. 9), portatrice di una bellezza al contempo etica ed estetica.

3. L'arte del formare

È la formatività ad investire tutta la nostra vita spirituale, cosicché l'attività educativo-formativa dell'uomo e anche attività estetica e si configura come una particolare forma di fare che "mentre fa, inventa il 'modo di fare': produzione che è, al tempo stesso e indivisibilmente, invenzione" (Pareyson, 1988, p. 20).

La formatività inerisce genericamente all'intera vita spirituale e l'intera operosità umana si connota come artistica, giacché ogni operazione umana ha carattere tentativo e formativo.

Ora, se la pedagogia ha a cuore la capacità dell'uomo di creare se stesso come sintesi armoniosa ed equilibrata degli opposti che lo compongono, la pedagogia è inevitabilmente riflessione sull'educazione al *bello*, laddove non può non assumere come fine ultimo l'armonia, quella simmetria tra le parti e quella proporzione delle misure.

E quando parliamo di *forma* non intendiamo ciò che connota la parte superficiale e puramente formale dell'uomo da contrapporsi al sostanziale, ciò che concerne l'apparenza e non il contenuto o l'essenza. Questo perché nella forma-azione l'agire formalizzante è un tutt'uno con il ricercare e il manifestarsi della verità dell'essere.

Secondo Hegel (1997, p. 19), "da un contenuto determinato è anche determinata la forma ad esso adeguata". Adolf Bernhard Marx, in *Die Lehre von der musikalischen Komposition*, dimostra come il conferire una forma implichi un lavoro dello spirito, la ricerca della configurazione (*Gestaltung*) più adeguata all'idea singolare, unendo la dimensione sensibile a quella intelligibile, diviene accessibile all'intelletto proprio attraverso il lavoro di configurazione.

> Conseguire una forma non significa altro che determinarsi, diventare un ente in sé distinto dal resto.
> [… La forma] non è l'opposto del contenuto bensì la sua determinazione. Il suo opposto non è il contenuto ma l'assenza di forma – il contenuto non plasmato, non determinato e non determinabile nella sua assenza di forma. Suoni, accordi, voci e aspetti temporali non sono musica; per essa rappresentano solo quella materia non plasmata a partire dalla quale lo spirito plasma la musica. […] Nella forma musicale lo spirito afferma il suo contenuto musicale, lo consolida, perviene a se stesso, consegue i propri diritti e la propria coscienza (Ivi, pp. 4-5).

Oggi più che mai sembra necessario ritrovare il sentimento estetico degli educatori greci, come dice Jaeger (2003, p. 15), "il popolo antropoplasta per eccellenza", legato ad un profondo e autentico amore per il bello, e così "ritornare alla *paideia* per ben educare" (Costa, 2021), concepire l'educazione come "l'umanazione dell'uomo" che si occupa dell'"l'umanarsi dell'uomo radicalmente" (Ducci, 2008) mediante un originario senso di armonia, attraverso l'educazione integrale dell'individuo quale processo plastico di modellamento volto a plasmare la materia

umana secondo una forma "bella e buona" alla quale la *forma hominis* si lascia ispirare.

In questa cornice pedagogica, esaltare la dimensione estetica dell'educazione significa assumere l'*armonia* come "tratto tensionale di ogni formazione" (Gennari, Kaiser, 2017): essa, come nella musica, è parametro compositivo dell'educare-formando, laddove educare e formare coincidono ed esprimono il senso di un processo interminabile di modellamento, dell'umanarsi come operazione perenne che crea, dall'accordo di parti diverse, una composizione organica, l'*unicum*, il soggetto la cui forma originale e irripetibile viene plasmata secondo specifici criteri regolatori (proporzione, simmetria, equilibrio, misura) estetici ed etici (bellezza e bene).

In tal senso l'educazione è sempre "educazione estetica", giacché essa educa alla formazione del bello e opera per creare il bello, per fare della forma originaria dell'umano un'opera d'arte, sintesi di bello e buono, una forma che assume il valore della verità, dell'autenticità e dell'etica.

> Bellezza è il momento del vario, del diverso unificato, dell'armonia, della coralità. […] il concetto di 'coralità' rende esattamente il senso di una molteplicità variata che si unifica in una voce sola, senza sopprimere quella varietà, anzi presupponendola: immagine della società umana, unificata nel senso della bellezza e dell'arte (Stefanini, 1954, p. 57).

L'educazione estetica "avvolge tutta la vita, penetra l'atto educativo e vale a contraddistinguere le forme meccaniche e passive dell'apprendimento da quelle che mettono in atto l'alacrità dell'alunno e si colorano della sua gioia espressiva" (Stefanini, 1954, p. 9).

Eppure oggi, in un'epoca contraddistinta dalla dissoluzione e dalla parcellizzazione, educazione e bellezza non sempre coincidono, abbiamo dismesso quella logica armonizzante e quella ragione formatrice proprie dell'educazione *completa* su cui si è costruito l'intero umanesimo pedagogico.

Ci sembra pertanto necessario invocare un'idea di educazione che non si sottragga al confronto con le sue origini, quelle legate alla *paide*ia, all'*institutio* e alla *Bildung*, che riaccenda la volontà di realizzare la pienezza umana nella sua totalità.

Ci sembra doveroso investire su un modello pedagogico che esalti l'*armonia* e la *forma* quali cardini di un'educazione totale in grado di congiungere l'etica e l'estetica dell'*umanarsi*, per aspirare ad una bellezza come unitarietà, al recupero di una complessità organica in grado di riassumere l'interezza umana integrata in una realtà olistica (Schiller, 2021).

Se il mondo contemporaneo ci appare orientato verso la restaurazione di un pensiero funzionale, tecnicistico e utilitaristico, emerge l'urgenza pedagogica di ridare armonia e forma all'educazione, di consegnare all'educazione quell'originario *telos* che essa sembra aver smarrito, e senza il quale essa stessa rischia di (de)formare l'"oggetto" dell'educare e il soggetto dell'educarsi.

Parafrasando Schiller, attraverso parole che risultano incredibilmente attuali, diciamo che:

> Ora, però, il bisogno domina e curva sotto il suo giogo tirannico l'umanità decaduta. È l'utile il grande idolo del tempo, che tutte le forze devono servire e tutti i talenti omaggiare. Su questa rozza bilancia il merito spirituale dell'arte non ha peso alcuno ed essa, privata di ogni incoraggiamento, scompare dal chiassoso mercato dell'epoca. lo stesso spirito filosofico della ricerca strappa all'immaginazione una provincia dopo l'altra e i confini dell'arte si restringono quanto più la scienza allarga i suoi (Schiller, p. 41).

Ciò che funziona separa, divide, parcellizza e fraziona, mentre l'umano necessita di essere interpellato nella sua unità ontologica ed esistenziale. Chiede, insomma, di poter raggiungere la sua forma attraverso un processo educativo autonomo e creativo che conduca la complessità della sua esperienza vitale ad una sintesi armoniosa.

Sviluppo integrale e armonico, conquista della libertà, liberazione etica, conseguimento dell'autonomia personale, sono questi i traguardi cui l'educazione estetica si ispira.

L'attualità dell'operazione schilleriana è del tutto evidente ed è radicata in quel bisogno di rivolta contro "il grande idolo" del tempo, ancora oggi, appunto, l'*utile*, e contro l'abuso di una razionalità che si fa strumento di sottomissione dell'individuo.

4. Conclusioni

Oggi si avverte uno stato generale di smarrimento e di rimozione dell'originaria consapevolezza del senso del bello trasmesso dalla cultura classica. Infatti, nella nostra epoca la categoria del bello è vissuta soprattutto in senso estetizzante, sicché il bello si è staccato dalla dimensione ontologica per farsi strumento di un bisogno narcisistico e rispondere alla necessità soggettiva di apparire più che di essere; è divenuto una realtà vuota e muta, comprovata sull'atteggiamento edonistico del vivere, piuttosto che sulla ricerca di un'armonia esistenziale (von Balthasar, 1971).

L'educabilità della persona necessita di un'intenzionalità pedagogica di natura estetica, che attinga ad una tradizione capace di interrogarsi intorno al bello quale esperienza in grado di riflettere l'intima natura dell'essere personale, anelante ad un'armonia che rispecchi l'equilibrio tra spirituale e materiale entro il perimetro della *forma* conferita alla propria esistenza.

L'estetica introduce alle scienze umane (Franzini, 1985), essa, infatti, presenta e introduce al discorso sull'uomo creatore, plasmatore e artigiano anzitutto di sè stesso, della materia umana a cui egli stesso dà forma, per sottrarla all'indefinito e all'amorfo, per condurla, con un gioco di equilibri, proporzioni e misure, aldilà delle "opposizioni polari" che, accordate mediante un *diapason* educativo, pervengono all'armonia dell'insieme.

Lo *stato estetico* consente all'uomo di conciliare il dualismo della natura umana scissa in opposte tendenze, caratterizzata dalle correnti contrastanti di razionale e

sensibile, per condurle ad un'armonia che renda possibile la convivenza tra la fatica del concetto e lo slancio della sensazione (Schiller, 2001).

Il richiamo al bello che qui si tratteggia anela a un tendere educativo che induca una vera e propria "necessità estetica", una tensione all'armonia delle diverse componenti personali, come configurazione unitaria che riunisca in sé opposti e contrari, convogliandoli al raggiungimento di un senso di pienezza personale, facendo leva sul bello come criterio che indirizza e muove verso un'esistenza armoniosa.

Attraverso la bellezza, condizione necessaria per l'umanità, si perviene alla libertà, ci si emancipa, si intraprende il sentiero che condurrà "verso sé stessi".

Il bello è l'esperienza più immediata che noi possiamo fare del vero (Gadamer, 1996). Quando cogliamo il bello stiamo simultaneamente cogliendo una dimensione che va aldilà del semplice sensibile, infatti, "nell'arte non abbiamo a che fare con un gioco meramente piacevole o utile, ma con un dispiegarsi della verità" (Hegel, 1997, III).

Contro l'eclissi dell'uomo intero, il bello è ciò che realizza l'unitarietà, esso, "immunizzando dal parcellizzare" (Ducci, 2008, p. 14) è portatore di un'etica della relazione, perché solo la bellezza unisce e accorda, laddove armonizzando e formando compie il suo scopo.

Bibliografia

Balthasar von H. U. (1971). *Gloria. Una estetica teologica. 1: La percezione della forma*. Milano: Jaca Book.

Costa C. (2021). Ritornare alla paideia per ben educare. *Nuova secondaria*, 2, 7-18.

D'Amante M. F. (2023). *Polifonia pedagogica. Armonia, forma, Educazione*. Roma: Anicia.

Ducci E. (2008). *L'uomo umano*. Roma: Anicia.

Erbetta A. (1992). *Il paradigma della forma*. Roma: Anicia.

Fadda R. (2016). *Promessi a una forma*. Milano: Franco Angeli.

Franzini E. (1985). *Estetica, teoria dell'arte e scienze dell'uomo: un itinerario nell'estetica contemporanea*. Milano: Signorelli.

Gadamer H. G. (1986). *L'attualità del bello*. Genova: Marietti.

Gennari M., Kaiser A. (2017). *Prolegomeni alla pedagogia generale*. Milano: Bompiani.

Hegel F. (1997). *Estetica*. Torino: Einaudi.

Heidegger M. (1995). *Lettera sull'"umanismo"*. Milano: Adelphi.

Jaeger W. (2003). *Paideia: la formazione dell'uomo greco*. Milano: Bompiani.

Marx A. B. (1838). *Die Lehre von der musikalischen Komposition, praktisch theoretisch*. Leipzig: Theil.

Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

Pareyson L. (1988) *Estetica. Teoria della formatività*. Milano: Bompiani.

Quondam A. (2010). *Forma del vivere*. Bologna: il Mulino.

Schiller F. (2021). *L'educazione estetica*. Milano: Bompiani.

Stefanini L. (1954). *Educazione estetica e artistica: saggi e discorsi*. Brescia: La Scuola.

Emancipazione e liberazione del corpo e della donna. Risvolti pedagogici ne *L'erba voglio* (1971 - 1977)

Giulia Fasan
Ricercatrice – Università degli Studi di Padova
giulia.fasan@unipd.it

Breve introduzione

Il contributo propone alcune considerazioni che emergono dall'analisi delle pagine de *L'erba voglio*, rivista bimestrale aderente all'area politica della sinistra extraparlamentare pubblicata dal 1971 al 1977 sotto la direzione di Elvio Fachinelli e Lea Melandri. Si procede con una riflessione critica, più che attraverso una presentazione esemplificativa, attorno alle tematiche del corpo e della sessualità della donna, elementi ai quali si lega una diversa visione dell'esperienza educativa e della scuola. In effetti, lo scopo dichiarato della pubblicazione fu di stimolare nuovo pensiero e ingaggio attorno a una scuola che potesse incarnare le aspirazioni del proletariato e fornire alla classe operaia strumenti culturali e tecnici più avanzati. Una scuola come spazio di formazione non autoritaria e di liberazione personale, distante dall'istituzione educativa tradizionale e svincolata dal ruolo di strumento funzionale al sistema nella riproduzione delle gerarchie sociali e nella coercizione al consenso passivo.

Era altresì avvertito il bisogno di rendere evidenti alcune condizioni che la storia aveva cercato di dimenticare: il corpo, la sessualità, la vita affettiva, la storia particolare di ognuno (Melandri, 2018b). La scuola, come luogo dove poter "prendere l'uomo alla radice", diventava un importante focus d'attenzione al quale vengono rivolte le istanze e le idee della rivista, che a più riprese si dedicavano ai problemi dell'educazione e della formazione.

1. Identità, liberazione, coscienza del sé e autenticità. Alcune fondamentali istanze

Rispetto ai movimenti femministi che crebbero tra il 1967 e il 1977 – il neofemminismo – la rivista si ispirava alle logiche non autoritarie dalle quali nasceva il femminismo, ma, quantomeno per quanto riguarda la maggior parte delle voci che si esprimevano nelle sue pagine, senza sostenere la netta separazione tra l'universo maschile e femminile, ovvero quella tendenza ad "attribuire al gruppo di sole donne un'ideale omogeneità e coesione interna" (Melandri, 2018b, p. 20). La rivista appoggiò l'istanza di una liberazione delle donne – la parola "emancipazione" in realtà era legata al femminismo precedente, quello della rivendicazione

dei diritti politici – finalizzata all'appropriazione della loro vita intellettuale, affettiva e sessuale, ma anche di quella parola che tradizionalmente non avevano mai potuto avere in presenza dell'uomo, e che storicamente aveva comportato la loro posizione subordinata, appunto, all'uomo.

Portato alla luce nel "Manifesto di Rivolta femminile" del 1970, il tema della libertà delle donne faceva in quegli anni il suo ingresso sulla scena italiana, recepito in primis nei gruppi e negli scritti milanesi, nonché nelle pagine de *L'erba voglio*. Tale libertà/liberazione si sarebbe compiuta nella "costituzione di una soggettività femminile che intende trovare in sé i principi della propria esistenza e l'intelligenza della propria storia" (Izzo, 2018, p. 144). La tradizione rappresentava la donna solo all'interno delle relazioni con l'uomo, in un rapporto non paritetico e attraverso un'immagine conferitale dall'universo maschile: da questa "inesistenza", la donna avrebbe dovuto liberarsi. L'autocoscienza sarebbe stata il mezzo per la liberazione, sollecitando la creazione di una nuova consapevolezza dei desideri, dei bisogni e dei ruoli sociali.

Le donne allora dovevano rivendicare come campo di lotta l'ambiente educativo e sociale, l'interpersonale, il sesso, e avrebbero dovuto occuparsene in prima persona poiché loro erano le oppresse, le inespresse. Il corpo e la sessualità vennero identificati come il punto di partenza e il punto di arrivo per comprendere e scardinare i rapporti di potere tra i sessi.

Se da una parte l'impianto marxista – con il quale si era destreggiata la prima ondata del movimento neofemminista – offriva una spiegazione sull'origine e sul superamento dell'oppressione e dello sfruttamento di classe, dall'altra tendeva a incasellare i fattori storici e i rapporti di potere basati sul sesso entro lo schema della lotta "di classe", e non "di genere". Il marxismo, che era servito per criticare l'ideologia patriarcale, non consentiva dunque di esplorare e di dare una risposta adeguata alle dinamiche di potere legate alla sessualità, al desiderio, al corpo.

Diventa evidente allora l'avvicinamento alla teoria della psicoanalisi, sapere e pratica clinica che nasceva attorno al disagio legato alla sessualità. Soprattutto la psicoanalisi di matrice lacaniana, poi, non ancorava la differenza sessuale alla biologia ma spostava il fulcro della formazione psichica sul linguaggio, sul simbolico, dunque nella cultura, nell'educazione e nel retaggio (Izzo, 2018). Anche grazie all'influenza che esercitò il gruppo femminista francese "Psycanalyse et Politique", gli strumenti offerti dalla psicoanalisi diventarono, nelle pagine della rivista, l'arma rivoluzionaria per affrontare il tema del corpo e della sessualità. Tra l'altro, la ricerca pedagogica si dimostrava invece ancora scarsamente sensibile nei confronti di questi nuovi stimoli culturali (Covato, 1992).

Lasciando qui in disparte l'inquadramento sociologico e psicoanalitico, si vuole sottolineare che la questione identitaria si poneva come quesito centrale, e si declinava in esperienze di valore educativo che diventavano e proponevano nuove narrazioni, per decostruire e demitizzare le "grandi narrazioni", ponendosi anche come momento individuale che si rispecchiava nel collettivo, in una riflessione condivisa che si traduceva in apprendimenti, in educazione. L'emergere di una ricerca identitaria segna, tra l'altro, il passaggio dalla fase "critica" alla fase "costrut-

tiva" (Izzo, 2018), allorché veniva promossa una coscienza di sé come via per la liberazione, per una nuova consapevolezza: slegata dalle attese e dalle funzioni tradizionalmente imposte, chi era davvero la donna e che cosa desiderava?

Esemplare in questo senso il contributo di Antonella Nappi (1974), che racconta della scoperta di una propria interezza attraverso l'esperienza di nudità sulla spiaggia francese di La Tranche-sur-Mer, mentre si svolgevano i lavori del primo convegno organizzato dal "Mouvement de libération des femmes" (MLF), nel giugno del 1972. La nudità, spiegava Nappi, concede di farsi conoscere non solo come persona ma come corpo, come essere riunificato, intelligenza e fisicità, donando una grande sensazione di forza. Permette anche di distruggere molto rapidamente tutti gli stereotipi femminili che necessariamente ogni donna porta nel proprio background, e di non vedere il corpo femminile come qualcosa di oggettificato ma quale elemento che si lega all'essenza della persona che lo abita.

Proprio in tal senso, mette in evidenza la storica Fiamma Lussana, l'unione di corpo e mente in una persona "intera" diventava la cifra della "forza nuova delle donne che si confrontavano con l'altro sesso senza confondersi o annullarsi in esso" (2012, pp. 74-75).

Nelle esperienze narrate la ricerca di una individualità concreta si legava poi alla ricerca di una nuova socialità. E questa nuova socialità portava il personale nel sociale, nel politico: ribadiva che le relazioni tra uomo e donna erano attraversate da una asimmetria di potere e che ciò era un fatto collettivo, di rilevanza storica, educativa e culturale, ma implicava anche il portare alla luce storie, condizioni personali e vissuti che fino ad allora avevano dovuto rimanere celati. A livello pedagogico significava iniziare a educare a un nuovo linguaggio (Bracke, 2014) che autorizzava a dire l'"indicibile": il personale, l'intimo, il sessuale, l'emotivo (Melandri, 2000).

Tra l'altro, è da sottolineare come il processo narrativo connesso alla costruzione e alla scoperta del sé fosse legato a un'altra importante categoria pedagogica, quella dell'autenticità. La ricerca dell'autenticità era immaginata come esplorazione senza confini dei desideri e dei bisogni più profondi. Un percorso doloroso nel disvelamento, ma necessario come costruzione identitaria, giacché corpo e sessualità da territori oggettificati, di oppressione, diventavano luoghi di ritrovamento della soggettività.

Per comprendere le ragioni che rendevano complesso e sofferente il processo appena descritto, bisogna rifarsi alla cultura familiare e all'educazione con le quali le bambine venivano cresciute nell'Italia del tempo. Osserva Gianfranco Bandini come ancora durante gli anni Sessanta, ad esempio in alcuni volumi dedicati all'educazione delle future mogli e madri, era consuetudine descrivere la donna come estranea a qualsiasi desiderio sessuale, ripugnata dall'atto sessuale stesso anche a causa del suo "pudore innato" e talvolta della sua frigidità. Queste erano caratteristiche tradizionalmente imputate alla donna, ben dissimili da quelle attribuite all'uomo, virile per natura. Una volta moglie, la donna accettava ubbidientemente il dovere coniugale, qualcosa "che di per sé sarebbe peccaminoso, ma che deve es-

sere effettuato perché necessario al comandamento divino 'crescete e moltiplicatevi'" (2018, p. 100).

2. Rinnovare la pratica scolastica

Nella rivista la creazione di rapporti liberanti si sarebbe dovuta tradurre anche in una rinnovata pratica scolastica.

Nell'idea di un insegnante che dà spazio e voce al rapporto con la corporeità, probabilmente, si può rintracciare uno dei maggiori punti di rottura con il passato, in continuità però con le istanze appena discusse: anche qui emerge la necessità di rimettere in contatto l'essere diviso e "scorporato" che fatica a percepirsi nella complessità di tutte le sue dimensioni. Nondimeno affiora un'ulteriore caratteristica delle richieste di cambiamento invocate dalle rivendicazioni giovanili, che reclamavano una maggiore espressività nelle relazioni affettive e nei costumi sessuali (Giallongo, 2020).

Giacché il docente viveva e "abitava" tradizionalmente il suo ruolo nella parola, la sua tendenza era quella di allontanarsi dal corpo, diventando una parola senza corpo, osservava Antonio Prete. La sua sola autorità era la parola stessa:

> Nel linguaggio della disciplina c'è la negazione del linguaggio del corpo, nell'organizzazione del sapere e nell'istituzione della disciplina e tra discipline c'è la proiezione mortificata e contratta dei rapporti sociali. Nella permanenza della disciplina c'è la resistenza dell'istituzione ad ogni attacco disgregante [...]. Per questo la disciplina è la disciplina dei corpi (Prete, 1975, pp. 15-16).

Il "nuovo" insegnante avrebbe dovuto imparare a riconoscere e a leggere i rapporti tra corpo e parola, propri e degli alunni, poiché parte di quei meccanismi tradizionalmente negati e nascosti dall'istituzione scuola.

Constatato il fallimento di una scuola che, invece di essere luogo di formazione, opportunità ed equità, si era ridotta a istituzione che perpetuava il sistema e le sue disuguaglianze, una diversa pratica scolastica avrebbe dovuto nascere come rifiuto della prassi vigente, come azione distruttiva e liberatrice. La scuola rinnovata avrebbe potuto darsi solo in opposizione all'istituzione vigente, che addestrava all'obbedienza, alienava dalla vita reale e non permetteva la libera espressione delle potenzialità individuali (Melandri, 2018a) e come reazione a una società che minacciava l'identità personale (Fachinelli, 1974).

Per realizzare il cambiamento desiderato non bastava modificare i contenuti, poiché questi erano legati al modello trasmissivo della scuola: anche riempiti di una diversa ideologia, si sarebbe creata una nuova forma di coercizione. La vera trasformazione poteva avvenire solo attraverso la conoscenza di sé, la socializzazione e il riconoscimento del proprio ruolo nella società. Queste consapevolezze avrebbero permesso una comprensione autentica del potere e dei suoi strumenti,

rappresentando così un'alternativa alla scuola tradizionale, ponendosi, di fatto, come negazione della stessa e mettendo in crisi l'organizzazione autoritaria.

L'insegnante diventava in questo senso il simbolo di una mobilitazione certamente di valore più simbolico e provocatorio che pratico o educativo: il maggior limite dei progetti educativi delineati ne *L'erba voglio*, per quanto originali e al passo con le istanze del tempo, risiede probabilmente nella loro struttura "socio-didattica" e nella mancanza tanto di un chiaro spessore teorico-educativo, quanto di un sapere pedagogico di riferimento (Becchi, 2020). In effetti, nelle pagine de *L'erba voglio* non si propone né una cultura alternativa, né una "nuova scuola".

La rottura che i sodali della rivista si proponevano, tuttavia, avrebbe potuto avviare una nuova direzione di marcia (Melandri, 1971) consegnando potere agli studenti: è grazie all'educazione – di qui il valore conferito alla scuola e alle pratiche collettive nelle riflessioni ne *L'erba voglio* – che l'individuo acquisisce consapevolezza riguardo al proprio progetto esistenziale, e tramite il pensiero critico sviluppa la "capacità di decostruire i modelli dominanti e di costruire consapevolmente la propria identità" (Ulivieri, 2023, p. 119). Ciò implicava un necessario ripensamento delle pratiche educative, che avrebbero dovuto dar voce al corpo vissuto, educare a riconoscere, sotto una luce inedita, i percorsi di soggettivazione dei singoli orientandoli alla conquista del sé (Buccini, 2022), e avviare a una socializzazione virtuosa.

Conclusione

La costruzione di una nuova soggettività da parte delle donne si è rivelata un'impresa politica ma anche un'avventura culturale e scientifica, ricorda Carmela Covato (2007). Da questo punto di vista, nelle pagine della rivista emerge con forza la volontà di liberazione da quelle che tradizionalmente erano identificate come "differenze", "diversità" tracciate nella storia, marcate e avviluppate nella cultura ma che avevano coinvolto necessariamente anche la scuola e le pratiche educative. Qui, nella diversità che allontana invece di valorizzare e che innalza muri, si scorge una questione ancora infelicemente attuale.

Le esperienze del neofemminismo descritte ne *L'erba voglio* possono lasciare oggi proprio l'interessante eredità di aver messo in luce, sul piano formativo, la necessità di una costruzione di un progetto del sé coerente con la propria storia e con la propria crescita, educando identità che sappiano entrare in contatto con loro stesse, con il corpo e con i sentimenti. Sguardi che muovono oltre le dicotomie, i dualismi tradizionalmente imposti, e le singole specificità, che hanno provato a liberarsi e a ritrovare nella soggettività e nella condivisione un'apertura alla molteplicità (dei corpi, delle esperienze, delle identità, dei vissuti, dei modi di intendere la sessualità).

Indubbiamente quello della rivista è un atteggiamento ideologicamente orientato, che però assume dei risvolti pedagogici interessanti da ripercorrere, che fanno appello a un impegno/ingaggio educativo reale e profondo. Si cita, a titolo esem-

plificativo: l'idea di una scuola slegata dai meccanismi della politica del sistema; la necessità di conferire libertà, capacitazione ed emancipazione alle donne e agli "inespressi"; il rapporto con il corpo e con la sessualità; la costruzione identitaria per una "interezza" della persona; la denuncia della teoria pedagogica come sapere chiuso che necessita di entrare in dialogo attivo con la pratica; la pedagogia e la sua storia come strumenti utili a costruire una società del futuro più equa, ridando la parola agli "invisibili" e studiando mentalità, sogni, modificazioni culturali e riportando al centro la persona prima dell'istituzione.

Si è detto che il maggior limite di queste esperienze fu quello di essere state sperimentazioni, comunità di pratiche, mai rette su una teoria pedagogica e che mai provarono a porre le basi per un ripensamento di tale teoresi, per certi versi addirittura rifiutata. Tuttavia ancora oggi *L'erba voglio* racconta di un impegno politico e sociale che si declina in impegno educativo, partendo dalle pratiche e dai modelli educativi, dall'insegnante e dalla scuola. Proprio le urgenze di un progetto emancipatore per le donne e per i sé in generale, la ricerca di un nuovo modo di essere collettività, di pratiche educative capaci di valorizzare il soggetto nella sua unicità, sono i tratti delle esperienze antiautoritarie raccontate nella rivista che non solo, in prospettiva storica, portano alla luce molteplici sfaccettature dell'allora "sommerso" educativo, ma altresì richiamano alle odierne urgenze e alle sfide che la pedagogia ha ancora davanti, a una responsabilità pedagogica come motore di rinnovamento sociale e culturale.

Bibliografia

(1971-1977). *L'erba voglio*, nn. 1-28.

Bandini G. (2018). Dal "corpo innominabile" all'educazione sessuale nell'Italia del Novecento: storia di una transizione incompiuta. In L. Todaro (Ed.), *Cultura pedagogica e istanze di emancipazione tra gli anni '60 e '70 del Novecento* (pp. 95-114). Roma: Anicia.

Becchi E. (2020). I saperi dell'educazione: note per una storia. In C. Xodo, M. Benetton (Eds.), *Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni* (pp. 56-72). Roma: Studium.

Bracke M.A. (2014). *Women and the Reinvention of the Political. Feminism in Italy, 1968-1983*. New York: Routledge.

Buccini F. (2022). Il corpo oggettivato delle donne. Il ruolo della formazione. *MeTis*, *12* (2), 406-420.

Covato C. (1992). L'educazione e l'istruzione delle donne nella storiografia (1960-1990). In S. Ulivieri (Ed.), *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi* (pp. 283-305). Firenze: La Nuova Italia.

Covato C. (2007). *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.

Fachinelli E. (1974). *Il bambino dalle uova d'oro*. Milano: Feltrinelli.

Fachinelli E., Muraro Vaiani L., Sartori G. (Eds.). (1971). *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*. Torino: Einaudi.

Giallongo A. (2020). 1968: il coinvolgimento emotivo della ribelle generazione studente-

sca. Un problema storico. In T. Pironi (Ed.), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68* (pp. 91-117). Roma: Aracne.

Izzo F. (2018). Le culture del femminismo: dalla liberazione alla differenza al gender. In G. Vacca (Ed.), *La crisi del soggetto. Marxismo e filosofia in Italia negli anni Settanta e Ottanta* (pp.143-158). Roma: Carocci.

Lussana F. (2012). *Il movimento femminista in Italia. Esperienze, storie e memorie*. Roma: Carocci.

Melandri L. (2000). *Una visceralità indicibile. La pratica dell'inconscio nel movimento delle donne degli anni Settanta*. Milano: FrancoAngeli.

Melandri L. (2018a). Dietro la cattedra, sotto il banco. Il corpo a scuola. *Postfilosofie*, 11, pp. 89-107.

Melandri L. (2018b). Prefazione. In L. Melandri (Ed.), *Il desiderio dissidente. Antologia della rivista "L'erba voglio" (1971-1977)* (pp. 9-26). Roma: DeriveApprodi (1st ed. Baldini&Castoldi, Milano, 1998).

Muraro L. (1972). L'agire politico: 4 interventi. Mutilati volontari. *L'erba voglio*, *2* (6), 1-4.

Nappi A. (1974). La nudità. *L'erba voglio*, *4* (15), 20-24.

Prete A. (1975). La disciplina dei corpi. *L'erba voglio*, *5* (22), 14-17.

Ulivieri S. (2023). Identità di genere, femminismo e educazione. *Civitas educationis*, *12* (1), 109-122.

Propriocezione ed autopoiesi dei pazienti portatori di disturbi specifici di apprendimento tra multilinguismo e plusdotazione. Linguistica Testuale e testualità linguistica dalla Clinica alla Ricerca Pedagogica nel paradigma della Pluriclasse

Pamela Fermani

1. Introduzione

In prima istanza è d'uopo discernere quanti portatori di disturbo specifico di apprendimento nella nosografia stilizzata nei principali manuali di psicologia dinamica del tipo puro ovvero sovente in condizione di morbilità nella classificazione condivisa nella comunità scientifica di respiro internazionale nei riguardi dei bambini parlatori una lingua altra dalla lingua endemica ove l'Italiano è lingua acquisita. In via preliminare le previgenti Linee Guida del Ministero dell'Istruzione risalenti all'anno 2007 permettono l'individuazione, quindi l'intervento mirato, di rallentamenti ovvero ritardi di acquisizione dall'iter di sviluppo che incede per stadi orbene sussunti negli studi di psicologia dello sviluppo dell'età evolutiva sino al compimento del diciassettesimo anno di età ricadenti entro il protocollo diagnostico delle unità di neuropsichiatria infantile sia pubbliche sia del privato accreditato per la diagnosi ed il trattamento di veri e propri disturbi di apprendimento dotati di specificità(dislessie, aprassie, disgrafia, disortografia, discalculia) (Zoccolotti, Di Filippo, Trenta, 2020).

La specialità di studiosi nella età evolutiva ad elevato potenziale cognitivo non sindromico (Degni, 2009) viene inclusa all'interno della salienza di un quadro di plusdotazione plurale (Baum, 2014) nelle questioni definitorie prodotte dal tavolo ministeriale estensore del decreto n. 1603 del 3 ottobre 2008 in connubio con le Linee Guida Nazionali ove la plusdotazione è misurata tale allorquando le abilità di ragionamento ed apprendimento siano collocate oltre il decimo percentile in una o più aree parimenti alle competenze sensomotorie (Sisto, Zanetti, Bartolucci, Batini, 2022). La lettura internazionale ove recentemente è modulato l'epiteto evidence-based in uso presso i primi laboratori universitari istituiti per accogliere le esigenze specifiche della plusdotazione riferisce la stilizzazione di sei profili di apprendenti corrispondenti a profili di restituzione: abilità intellettive, abilità creative, abilità sociali. Ciascuna area di accertamento è suggestiva di plusdotazione come direttamente proporzionale al punteggio nel grade 16-22 nonché 23-29, al contrario ricorre tenue probabilità di plusdotazione con punteggi equivalenti o minori di 15).

In particolare sussiste *plusdotazione di successo* per l'allievo che mostra attitudini

e sentimenti di spiccata compiacenza al contempo dipendenza con buona autostima legata all'accademia; tra le contrarietà è contraddistinto per il timore di errare, animato da una motivazione esteriore, assai critico nei confronti di sé stesso, volto alla competizione per raggiungere i voti migliori, al contempo incerto per il proprio futuro, bisognoso di approvazione, emergente quanto ad Intelligenza Generale.

Il processo di identificazione di uno studioso di successo avviene per mezzo di test standardizzati, test intorno al quoziente intellettivo ed alle intelligenze multiple, i pareri di insegnanti, affini, pari d'età dai quali si evince il ritratto di un allievo piacevole, ammirato, accolto benevolmente, fortemente radicata la credenza di raggiungere autonomamente il successo. Nell'equilibrio tra fabbisogni ed interventi mirati di supporto sia scolastico sia domestico è consigliato soddisfare la propria vivacità anticipando materie di studio di livello avanzato ovvero spingere su votazioni congrue purchè reali commisurate alla tensione all'eccellenza di tali profili. Appare sovente accolto l'affiancamento dell'allievo plusdotato a mentori o testimoni di comprovato intelletto ed esperienza in grado di incentivare l'apprendimento indipendente dell'allievo attraverso l'assegnazione di argomenti non ancora trattati in aula dall'insegnante utili allo studio approfondito individuale. Nel nostro dizionario dei comportamenti vedremo la tendenza dello studioso ad evitare rischi, a preferire attività sicure nonché a diventare un consumatore di conoscenze.

L'apprendente del tipo *creativo* appare all'osservazione obiettiva sovente annoiato e frustato con atteggiamenti sulla difensiva denotati da impazienza; parimenti la plusdotazione creativa emerge attraverso una delicata sensibilità ai limite della vulnerabilità psicologica davanti alla ritrosia a ricoprire ruoli sociali. Si tratta di un individuo motivato a seguire le proprie convinzioni ove scarsamente tollera il torto nella critica della ragione, energico, tollerante nelle ambiguità. Tale profilo psicologico è inviso ai docenti poiché lo studioso è percepito dai propri pari come anticonvenzionale, creativo ma con problemi di conformità alla disciplina, un giocoliere che chiede di celare la condizione di plusdotazione. L'identificazione dello studioso creativo avviene domandandosi le modalità e le strategie con le quali emerge la creatività intorno ad aree di analisi specifiche, misurabili ove esaltare il potenziale creativo piuttosto che i risultati raggiungibili.

Può giovare allo studioso creativo vedere ricevere ampio riconoscimento per i propri contributi innovativi mediati da tolleranza per le eventuali bizzarrie, così una chiara comunicazione atta a legittimare l'affiorare di sentimenti molto presenti nella persona creativa con indicazioni specifiche per contenere 'incertezza intorno al modo di relazionarsi con il prossimo.

In questo affondo intorno alla Plusdotazione come è d'uopo precisare dedotta da modelli psicopedagogici di specialità e talenti (Neihart, Betts, 2010) è annoverato altresì il sottotipo *underground* (come prestito linguistico assimilabile al sostantivo surrettizio): infatti lo si nota per essere animato da un forte desiderio di appartenenza, insicuro e affaticato, combattuto tra senso di colpa e ritrosia, incerto sulla natura dei propri sentimenti nonché ambivalente riguardo ai risultati rag-

giunti sovente somatizzati nel mondo circostante ambiguo e confliggente. Questi ricopre sovente ruoli di leadership ovvero resta sottostimato in quanto pacato, prudente, resiliente; gli apparati idonei a classificare l'allievo *underground* contemplano sia interviste sia la collazione di pareri stilati da genitori, insegnanti, con maggior cautela da parte dei compagni pari d'età. Virtù riconosciute a siffatto studioso provengono specialmente dalla capacità di ottenere rendimenti rilevanti così come è opportuno osservare per contrastare la flemma apparente la spiccata intelligenza non verbale, il potenziale di creatività.

Per comodità di trattazione si uniscono alla nosografia l'allievo che paragonato all'eroe dell'antichità eccede in hybris: sue prerogative manifestare sentimenti di risentimento e rabbia, dall'attitudine depressa, manipolativa, difensiva, trincerato intorno ad aspettative irragionevoli, per nulla gratificato dai riconoscimenti questi rivolti dai propri insegnanti, quasi antisociale. Il sottotipo *ad elevato rischio* riscuote reazioni di rabbia presso gli adulti di riferimento, al contempo i compagni di pari età non lesinano ad affrettare giudizi morali in estrema sintesi per essere tale compagno problematico e negligente, ribelle, un soggetto dal quale prendere le distanze ove le figure di supporto avvertono l'impotenza di sovvertire queste percezioni.

Nell'ambiente scolastico appare opportuni evitare di assegnare obiettivi minimi, insistendo nella diagnosi specialistica così come nella didattica ove veicolare competenze sperimentali con riguardo alla promozione della resilienza ed alla prevenzione dei fattori critici che possono avviare i comportamenti oppositivi provocatori, potenziando l'abilità di superare gli ostacoli per calmierare la caratterizzazione disfunzionale/funzionale di tale studioso.

L'allievo prediletto di ciascun insegnante, *eccezionale alla potenza,* apprende speditamente senza incertezze, non vede se stesso come meritevole di successo accademico, incerto nelle decisioni di appartenere ad un gruppo sociale ambientalmente determinato. Questi viene classificato soprattutto per il funzionamento presente all'interno di una classe di appartenenza, insuperabile nelle prove didattiche, il suo curriculum è fondato intorno ad una valutazione di performance nel lungo periodo con evidenza di abilità superiori alla normalità relativizzata. Purtuttavia i portatori di valore dell'allievo eccellente trovano eccessivamente sfidante assecondare i suoi bisogni di enfatizzare le virtù attraverso la gestione delle strategie di fronteggiamento degli imprevisti, bramoso di sviluppare le competenze orbene spiccate sovente incostanti. Il pensiero concettuale, le capacità multidisciplinari, la goffagine nell'area relazionale ove mal compensa, attratto dalle narrazioni e dalle complessità ove si dimostra un ottimo risolutore di problemi, pongono ipotesi ove attentamente occorre discriminare la condizione di plusdotazione dalla diversa abilità ovvero ADHD sovente sovrapponibile. Una volta identificato l'allievo *twice exceptional* sarà sostenuto nella propria indiscussa area di forza mediante l'insegnamento per obiettivi ove accelerare quanto possibile lo sviluppo giammai mancando di interrogarsi intorno a *che cosa servirà a questo allievo al fine di riuscire?.*

Conclude non certo per minore importanza l'allievo *apprendente autonomo,* fiducioso nelle proprie capacità, ottimista, motivato ab interno, ambizioso ed entusiasta di apprendere, aperto alla opzione di apprendere altresì attraverso l'errore

involontario, molto tollerante e rispettoso della altruità. Prerogativa dello studioso autonomo è la resa prestazionale, i prodotti/progetti realizzati, le benemerenze ricevute, le premialità, le interviste utili a definire la specifica plusdotazione.

Questi è autonomo benchè molto bisognoso di supporto al fine di essere guidato verso nuovi approdi con progressiva conquista di maggiore indipendenza; agisce comportamenti tesi ad avere una buona regolazione di sé stesso, autodiretto, comprende e accetta se stesso cosicché la plusdotazione è interiorizzata come risorsa utile a produrre conoscenza.

La metanalisi della letteratura scientifica mostra un contrasto endogeno ove il vantaggio apparente in tema di multilinguismo nella gestione da parte del parlante di apparati linguistici ambedue fruibili, è causa di una attivazione elevatissima delle funzioni esecutive (Stavans, Jessner, 2022; Mancino, 2023; Zalazo, Carlson, Kesek, 2008) al fine di contenere le interferenze prodotte dal sostrato linguistico quando la lingua primaria è inutilizzata. Purtuttavia tale sostrato incluso tra le funzioni della lingua tributate non solo al linguista Roman Jakobson altresì dalla Scuola Americana specialmente quanto al senso di arricchimento sociale e culturale nelle discipline linguistiche tra gli usi demo linguistici della lingua materna. Per soli cenni vengono alla luce gli elementi di matrice emozionale o relazionale come vivere con due identità ove le radici dell'albero linguistico georeferenziato nella regione corticale del cervello umano preposta al linguaggio, orbene visibile nel laboratorio LENS o INO-CNR mediante atlante cellulare, depongono a favore della rinuncia alla lingua madre collocata ai margini al fine di compiere il processo di integrazione al gruppo linguistico di approdo per sentire la prossimità alla lingua italiana nel suo plurale unificante (Costantini, Morgan, Fischi, Hof) (Weinreich).

1.1 *Neuroscienze, psicologia dello sviluppo, discipline linguistiche*

I pazienti pediatrici giunti nel nostro Paese a causa di migrazioni o mediante legittime adozioni con intonsi i sistemi somato sensoriali, visivo e motorio, corrispettive modularità (memoria e apprendimento, attenzione, linguaggio, emozioni, dal neo cartesianesimo computazionale ove ciò che è esterno è causazione dell'integrazione interna nel cervello, Fodor 1983, tra i prodromi storici confutati Gall e Spurzheim; Garcìa, 2007; Torresan, 2009) nel sistema nervoso autonomo talvolta praticanti la lingua italiana come L2 ovvero altra lingua nel bilinguismo per italofoni, di contro all'efficienza attesa nella letteratura sovente perdono il vantaggio competitivo proprio della dotazione neurobiologica ove l'elemento cognitivo sovente pregevole dal punto di vista della prestazione appare insufficiente a compensare lo svantaggio socioculturale di cui sono portatori incolpevoli (Murineddu, 2011).

In tale evenienza risulta opportuno condurre un'analisi biografica della storia linguistica del bambino attraverso la propalazione di questionari e interviste utili ad estrarre dati normativi mediate da prove cliniche standard intorno alla popolazione bilingue nei limiti della eterogeneità ovvero omogeneità dei dati medesimi

raccolti in diversi compiti verbali. La valutazione del bambino bilingue avviene attraverso la ricognizione della comunicazione parlata nel contesto familiare ove occorrer dialogare con il parlato materno e paterno ovvero con l'Italiano delle Maestre quanto concerne la competenza ricettiva e prassica desunta dal Test tempificato delle Prassie Linguistiche Quotidiane nonché la qualità-quantità della esposizione familiare ed extra-familiare (Carioti, Stefanelli, Masia, Giorgi, Pivio, Vernice, Berlingeri)(Meltzer, Harris, 1983). Altri strumenti di particolare utilità sono il Quaderno dei Talenti, la Scheda Insegnanti al fine di attuare il percorso di potenziamento specifico che precede il quesito diagnostico ed il protocollo standardizzato di intervento codificato tra gli altri dall'Ospedale Pediatrico Bambin Gesù, il costruendo Dizionario pedagogico degli Insegnanti fondato intorno al comportamentismo per tutto l'arco di vita accademica e professionale (Della Betta, Fermani, 2023).

In pari importanza degno di citazione per le multidisciplinarietà stanti la didattica e cultura digitale mediate dalle strategie di gamification è l'approccio sperimentale proposto per lo screening precoce di identificazione del rischio di manifestare il disturbo specifico entro lo spettro. Nell'approccio terapeutico innovativo che antecede l'età prescolare l'avatar Dino, pseudonimo della applicazione creata dalla startup torinese Paperbox, è pensato per affiancare gli apparati testistici tradizionali a test neuropsicologici accessibili al diletto del bambino idonei ad esplorare ciascuna dimensione implicata nella diagnosi del disturbo di lettura cd. dislessia profonda: il Mare Spaziale è l'isola preposta alla raccolta dati per il riconoscimento del binomio grafema-morfema; Vulcanolario è l'osservatorio dedicato sia alla conoscenza fonologica sia alla costruzione del vocabolario(segnale di warning il limite inferiore a 500 parole entro i 5 anni di vita del bambino); la Piramide dei Suoni saggia la memoria a breve termine e la memoria a lungo termine; il Parcogiochi Alfabetico esamina i movimenti saccadici, la seriazione sinistra-destra, l'associazione fonetica-morfologia significante-significato. Il valore educativo del gioco, le tipologie ludiche, l'accurata progettazione degli ambienti di apprendimento tangibili o virtuali realizzano l'apprendimento basato intorno al gioco laborioso nonchè la gamification nei contesti educativi (Detering, Dixon, Khaled, Nacke, 2011).

1.2 *Le categorie polisemiche di Apprendimento e Docimologia*

Al fine di compiere una buona pratica clinica le linee guida pongono l'accento alla caratterizzazione del fenomeno bilingue nelle categorie della simultaneità per esposizione alla L2 dalla nascita ovvero precoce, infine tardiva dopo i 5 anni di età del bambino. L'apparato neurobiologico con la stabilizzazione delle funzioni esecutive non mancherà di investigare l'esposizione alla lingua sia materna sia acquisita quale anamnesi linguistica di utilità all'intervento nei gradienti di tempestività. L'osservazione obiettiva nella prassi consolidata trova conferma nella categoria non discreta che è propria del bilinguismo (Bonifacci, Tobia).

La concentrazione intorno allo sviluppo dell'Essere Umano avente per oggetto sia l'Apprendimento sia l'Insegnamento si propone di definire lo studio della linea di sviluppo e quanti fattori legati al contesto che possono mutarne il naturale compimento, ritenuto e considerato la capacità di governare la complessità di categorie polisemiche di Apprendimento e Docimologia.

L'area di sviluppo prossimale nell'ambito dei Bisogni Educativi Specifici annovera lo studio di tutti quanti i fattori istituzionali ed organizzativi formanti la struttura elastica che contribuiscono alla risposta di successo dell'intervento educazionale utile ad apprendere ad usare con consapevolezza gli strumenti per essere attrezzati ad affrontare il mondo odierno.

Nella modularità del linguaggio il parlante agisce la lingua mediante grade linguistico quale misura caratterizzante l'entità di bilinguismo effettivamente riscontrata entro uno spettro multidimensionale (variazioni glottologiche seguenti: diatopico, diafasico, diastratico, diamesico) ove la precocità permette ogni correttivo possibile, perciò la predittività è sintomo aspecifico determinato dall'ambiente e dagli insight orale-scritto di esposizione (Gullifer, Kousale, Gilbert, Grant, Glroud, Coulter, Klein, Baum, Phillips, Titone) senza dimenticare l'equilibrio unico raggiunto dal parlante nel sacrificio che compie tra le lingue parlate nel qui ed ora (Grojean). I sussunti fattori così ricostruiti possono impattare le capacità di lettura-scrittura altresì nei pazienti adolescenti.

È parere condiviso nelle scienze mediche di specialità pediatrica considerare per convenzione l'inizio della carriera dello scolaro con l'ingresso alla scuola primaria di primo grado; orbene appare fondato stilare una prima valutazione del tipo neuropsicologico bilingue entro l'ottavo anno di vita del bambino portatore di bilinguismo (Marinelli, Iaia, Cassiba, Traficante, Zoccolotti, Angelelli).

La probabilità di occorrenza diagnostica concerne sia la memoria fonologica prominente rispetto a compiti come la ripetizione di non parole ovvero l'instabilità della funzione esecutiva avanti a tentativi di fornire risposte a quesiti didattici noti al paziente in virtù della consunzione involontaria dell'energia psichica comune al disturbo del neurosviluppo quanto a meccanismi di apprendimento implicito ed al loro controllo dell'impulsività suscitata (Caponi, Clara, Re, Cornoldi, 2009).

L'approccio sistematico diagnostico classico conduce alla individuazione per parametri di inclusione o esclusione – nella oncologia pediatrica comparata a pazienti pediatrici sani – ove possibile ravvisare la complessità per descrivere il funzionamento trasversale del bambino lungo una traiettoria di sviluppo includente crescita ed apprendimento (Principi, Rubino, Vierucci, 2012).

I disturbi di apprendimento risemantizzati specifici assurgono ad essere epifenomeni ove la ricerca scientifica sopra caratterizzata si prefigge l'obiettivo – enunciato in premessa attraverso il metodo costruttivista – di individuare i deficit neurologici sottostanti sui quali poggia il macro apprendimento della pratica esecutiva dell'ingranaggio di letto-scrittura per stilare nella competenza del clinico abilitato alla diagnosi funzionale e differenziale incipitaria alla restituzione della certificazione di disturbo specifico dell'apprendimento per gli usi previsti dal Legislatore con fonti normative DSM V o ICD-10.

2. Metodologie e tecnologie didattiche, comunicative per disturbi specifici dello sviluppo, bisogni educativi speciali nonché disturbi del neurosviluppo

Le direttive del Legislatore, nazionali ed internazionali, dimostrano un lungo itinerario pari a circa tre decadi dal riconoscimento successivo a diagnosi (già etimologicamente differenziale come quella funzione esecutiva che situa al centro il paziente nella età evolutiva o nella clinica di comunità verso il concetto ormai condiviso di Infanzia Estesa) determinato dalle Commissioni Medico Legali per quanto concerne l'handicap fisico conseguente a chirurgie maggiori ovvero le disabilità intellettive plurali (L.104/1992) multisensoriali sovente con riscontro di comorbidità per condizioni associate all'apprendimento ove è richiesta una ingente capacità di adattamento alla ricchezza di abilità diverse dal tradizionale paradigma della Mente Modulare Fodoriana ove diviene fondamentale la supervisione con proprio Mentore(lungi da Complessi Edipici ovvero Effetti di Pigmalione) al fine di proteggere sè stessi ed i propri collaboratori dall'esposizione al burn out del lavoratore nonché da epifenomeni di Quick Mobbing(codificati nella comunità scientifica attraverso il Metodo Herald Hedge correlato di sindromi suggestive di dolore psichico negli strati profondi della realtà psichica, esacerbato dai contesti con inibizione dell'apprendimento per le difese della Mente ammorbata di sostare, sospendendo il giudizio, nel dubbio senza spingere la Mente in aspettative ed assistere alla primavera dell'apprendimento autentico ove occorrer possa l'oscillazione tra frantumazione delle ragioni e re-integrazione nel contatto tra pari ingaggiante con pace della dimensione della tollerabilità verso nuovi apprendimenti impattanti nel nocciolo, scevro da stratificazioni esperienziali, immutabile della personalità)(Salzberger-Wittenberg, 1993). Proprio in conclusione di percorso di perfezionamento particolarmente suggestivo l'affondo alla dimensione emotigena (nei gradienti di positività/negatività non manichea richiamanti la nosografia del Manuale Statistico dei Disturbi Mentali, DSM V, AIPA, ICD-11 come standard globale per raccogliere informazioni cliniche significative) associata all'apprendimento e alla importanza come rilevato nell'esperimento di Marshmallow (per lo studio della gratificazione differita, Stanford University) della presenza di qualità dell'adulto nelle attività ludiche proposte a scopo di alternare premialità ad osservazione del pensiero critico del bambino a vantaggio del Bellessere e Benessere(tra καλοκαγαθία e futuro nella nostalgia non freudianamente malinconica del passato dal quale edifica il presente, Spaltro, 2003) attraverso tre antidoti: amare, abbracciare, accogliere nel principio medico non nuocere. Le libere associazioni dall'incontro con la medicina pediatrica sono state la pennellata di colore per risalire ai test rapidi sui bambini inerenti alla stabilità caratteriale (Stroop Test, 1938). Certamente la creatività ovvero le nuances di creatività plurali (Kaufmann, Beghetto, le quattro dimensioni della Creatività: personale, professionale, culturale affine ad una didattica creativa considerata ponte tra le intelligenze includente l'ambito interattivo per esplorare l'ambiente, l'ambito analitico per analizzare dati e saperi, l'ambito introspettivo per guardare dentro di sé e partecipare attivamente mediante un processo gnoseologico percettivo, elaborativo, inferenziale, previsionale, Zim-

merman; Robinson, Lou 2019) riverberano se sappiamo come stiamo andando; in fondo siamo tutti viandanti nell'asse mente-cervello dal garbato desiderio di mettere a terra quella inclusione scolastica propria della pedagogia e didattica speciale (Cottini, 2018, espressione eletta per praticare una fattiva scuola di qualità con presa metacognitiva nei contesti valorizzanti ove la atipicità trova cittadinanza nell'ambito altresì della pro-socialità nel sostrato di peer teaching nonché peer mentoring) che doverosamente può essere compiuta nella compartecipazione emotigena al mondo dei disturbi del neurosviluppo graduati nella formulazione del continuum entro spettro nonché per livelli crescenti di supporto necessario per serbare quanto possibile la qualità di vita attraverso il controllo metacognitivo e metacomunicativo corrispettive docimologie formative cucite come un abito su misura alle unicità degli allievi dotati di disturbo dello spettro autistico dal basso funzionamento(ove è necessario adottare un mondo di sì per inibire le pulsioni di impulsività ovvero il tipico impairment sociale con isolamenti ai limiti del mutismo selettivo per causa giammai solo neuro- fisiologica (epidemiologia crescente con proporzione 1:44).

Tra gli interventi psicoeducativi assistiti da tutoring, evidence based, nell'approccio alla organizzazione dello studio e nel contenimento dei meccanismi di autoregolazione affiora la Economia Simbolica (tr.token economy) come strategia certamente complessa allorquando codificata nel contratto educativo insegnante-classe ove tendere alla progressiva estinzione dei rinforzi mediante compiti di autoistruzione a prevalenza verbale finalizzate ad attivare il soliloquio interno utile a depotenziare la intensità emotigena così da scomporre la pervasività agita dal portatore di comportamento disturbante; pur tuttavia integrante nel programma di istruzione scolastica ed extrascolastica del paziente con diagnosi fenomenologica e sintomatologica per gradienti di severità e pervasività di Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Sacrato, 2023; Marzocchi, Re, Cornoldi, 2010 BIA - Batteria Italiana per l'ADHD, Trento, Erickson; Hackenberg, 2009) ove l'osservazione obiettiva ravvisa gli stimoli antecedenti disturbanti, i comportamenti sopra le righe agiti dal bambino, i provvedimenti della figura normativa genitoriale o istituzionale(parent and teaching parent) nella logica di un trattamento quanto possibile multimodale di natura cognitivo-comportamentale volti alla autoregolazione emozionale e all'apprendimento socio-emotivo (Corallo, 2023) come approccio di potenziamento associato al protocollo mindfulness comportamentale, cognitivo, cerebrale (Crescentini, Menghini, 2019).

Al contempo tenere tutto insieme davanti alle inevitabili ricadute negli apprendimenti scolastici l'esuberanza e le stereotipie tipiche del quadro tra le pervasività delLa Sindrome di Asperger ove sovente è radicata e all'inconscio la capacità intrapersonale e interpersonale di accettarsi e farsi accettare (nella teoria dei Gruppi) e nella nosografia delle Intelligenze Multiple. L'approccio medico già a partire dalla storia delle pratiche medico-assistenziali specialmente nel lavoro di equipe (cooperative learning nonché team building) include sempre più con progetti di integrazione le competenze linguistiche comunicative nonché specificamente pedagogiche e psicologiche altresì immesse al vaglio del Legislatore (per la

riforma dei curricula delle carriere mediche universitarie), in altri termini le abilità proprie delle Scienze Umane e Sociali dell'oratoria ciceroniana come prodromo storico omogeneo.

Ebbene nelle questioni definitorie la neuropsicologia si situa come scienza preposta allo studio, analisi per protocolli diagnostici codificati, intervento sia nell'età evolutiva sia nell'ambito della psicologia gerontologica nel concetto in uso presso la pedagogia tradizionale del paradigma dell'età della vita. Alcuni circuiti della langue e delle parole a seguito dello sviluppo normotipico (dal maternese tra lallazione canonica e variata nella architettura della significazione del rapporto linguistico significato-significante, L'Istinto del Linguaggio tributato all'autore Steven Pinker) possono andare incontro a fenomeni afasici sia nel linguaggio infantile in stato di costruzione sia nel linguaggio del paziente gerontologico per uno studio della comunicazione parlata nelle demenze senili anch'esse sovente in comorbidità per la dissoluzione a causa di acuzie impattanti sulle strutture cerebrali che vengono alla luce per mezzo degli valutazione neuropsicologica presso i nosocomi specializzati come approdo certificato alla L. 170/2010 e la conseguente presa in carico mediata da PEI e PDP di crescente complessità redatti con salvaguardia del clima organizzativo di un consesso collegiale quantomeno tra quanti insegnanti operano nel pensiero dei discenti attraverso le funzioni esecutive, le competenze di letto-scrittura, gli automatismi nei fatti aritmetico-matematici nonché nella motricità del gesto grafico specialmente per la scrittura corsiva ove includere come linguisti e filologi l'educazione alla norma linguistica delle lingue neolatine standard dall'idioma romanzo ove l'errore significativo non isolato e ricorsivo assurge a clinical warning per percentili e deviazioni standard – almeno 1,5-2 - suggestivo di Disturbo Specifico di Apprendimento, Dislessie Evolutiva, Disortografia, Disgrafia, Discalculia) compensato specialmente nell'adulto altresì mediante Livescribe Echo II nella Mente dell'allievo come un endoscopio (metaforico) utile all'allievo per essere protagonista del proprio successo formativo mediante itinerari ove gli strumenti tecnologici disponibili(Video-modeling, Coaching ICF come terapie non farmacologiche benché riabilitative fondate intorno alla imitazione autodiretta) sono risorsa per apprendere universalmente con benefici tangibili in studi di metanalisi tanto per i portatori di Dsa quanto per i colleghi normotipici nell'ordine di una efficacia evidence-based tra 0,53-0,58 nel peer teaching. studi inerenti ai modelli di Intelligenza (Cattelan, il Modello del Triplo codice con quale la Mente rappresenta il concetto di numero Dehaene, 1992 con prove cliniche per Discalculia mediate dal Protocollo BDE-2 per Quoziente del Calcolo, Quoziente del Significato del Numero, Quoziente Numerico per il calcolo in reverse nonché le operazioni matematiche, algoritmiche e gli studi di funzione).

3. Il caso terapeutico compiuto

Al fine e per gli effetti del corretto inquadramento del quesito diagnostico neuropsicologico, funzionale alla individuazione dei disturbi di apprendimento, l'ap-

proccio psicoterapeutico ambulatoriale coadiuvato dalla direzione sanitaria - è valutato con i modi della supervisione mediante focus group composto da quanti portatori di valori quali dirigenza scolastica, corpo docente inclusi i docenti di sostegno alla classe, educatori, clinici formanti all'esterno e all'interno dell'ambiente scolastico il Gruppo di Lavoro Operativo ovvero nel setting clinico ospedaliero costituito presso gli operatori professionisti della salute- coopera mediante la proposizione – sia per soddisfare la maieutica delle attese del paziente sia per creare un'efficace relazione clinica con il terapeuta – di *quesiti anticipatori* che agevolano durante la lezione o la seduta la comprensione delle necessità formative o l'approfondimento psicologico per il quale l'allievo giunge al colloquio con il clinico analista dal quale con opportune strategie consoliderà l'itinerario mentis verso il miglioramento auspicato, poichè in verità la condizione di disturbo specifico di apprendimento è imperitura, nasce, cresce e presuppone nel bambino e nell'adulto un graduale adattamento.

L'esatta perimetrazione degli aspetti psicologici con la densità ed intensità del groviglio emotigeno embricato nell' apprendimento disfunzionale è il nodo cruciale per progettare il percorso di diagnosi ed intervento in prima istanza preposto alla attenuazione o al contenimento della sofferenza psichica soggettiva suscitata nel paziente a causa di criticità riscontrate sovente dagli insegnanti nell'ambito scolastico determinate dal sostrato del disturbo di apprendimento sintomatico sotto diagnosticato o non ancora affiorato.

Ebbene la consulenza psicologica provvede ove necessario alla costruzione, previo colloquio ove comunicare la diagnosi seguente alla refertazione offerta dalla somministrazione di test psicodinamici condivisi nella comunità scientifica internazionale (es. test screening per la metafonologia), del percorso da intraprendere con alunni portatori di DSA nonché bisogni specifici di apprendimento attraverso lo strumento dell'Osservazione e Comprensione come ingredienti della terapia.

Nel patto terapeutico aiutare qualcuno significa accompagnare la persona verso lo sviluppo delle proprie potenzialità, uniche ed irripetibili in modo graduale e proporzionale all'età e classe frequentata, salvo la didattica di pluriclasse tra questioni dell'avere e ragioni pedagogiche sovente prevalenti nella scuola primaria (Mangione, Parigi, Iommi, 2022), creando le condizioni ambientali ideali al dispiegarsi dell'apprendimento funzionale alla autostima del discente nonché al successo formativo tra pari ove occorrer possa sviluppare la coralità delle competenze dei compagni sensibilizzati avanti alla scoperta delle risorse diverse, parimenti rilevanti, di cui alcuni propri pari sono provvisti (Cottini, 2008).

Il rapporto Anvur 2022 ravvisa la rilevanza del tema delle disabilità altre altresì presente pervasivamente come dato statistico raccolto nella popolazione universitaria.

In particolare, a partire dall'a.a. 1999-2000 gli studenti universitari portatori di Dsa sono quadruplicati, asserisce Anvur – *passando da 4.443 a 17.073 nell'a.a. 2019-20. Dopo una progressiva crescita, durata fino all'a.a. 2011-12, il numero si stabilizza. Nell'a.a. 2016-17 si registra una marcata crescita fino a 17.306 unità. Dopo una sensibile flessione, il numero di studenti con disabilità è cresciuto attestandosi*

a 17.073 nell'a.a. 2019-20 ove parametrati intorno alla certificazione L.104/1992 smi < 66% - >66%.

L'attività di scheduling affidata agli insegnanti è assai preziosa al fine di presentare all'attenzione del clinico il caso di studio compiuto intorno all'alunno potenziale portatore di disturbo specifico di apprendimento ove stilare la anamnesi che si compone degli elementi seguenti: anagrafica corrispettiva Privacy (come dato economico di autonomia sociale nelle questioni definitorie proprie della storia dell'economia della Privacy per soli cenni dalla Scuola di Chicago nel 1980 alla digitalizzazione della vita, Hirshleifer, 1980), la salienza della prima segnalazione od altre difficoltà scolastiche, l'apparato documentale asseverato dalla disciplina del Legislatore legato al disturbo di apprendimento, altri elementi circa il funzionamento scolastico dell'allievo raccolti attraverso la Scala Insegnanti, il Quaderno dei Miei Talenti (Rizzardi, Della Betta, 2000), il Dizionario Pedagogico degli insegnanti (in corso di costruzione, Fermani, 2023).

Per brevi cenni gli strumenti ivi indicati, ispirati alla psicoterapia sistemico-relazionale dello sviluppo ed alle teorie comportamentistiche, permettono al corpo docente di osservare i gradienti di clinical warning in termini sia di difficoltà cognitive per distinguere il disturbo di apprendimento dai disturbi pervasivi del neurosviluppo sia le applicazioni delle principali funzioni esecutive impattanti nell'apprendimento di competenze in lettura, scrittura, l'automatismo psico-aritmetico in virtù dello sviluppo della memoria procedurale ove la produzione sensomotoria di canali visivi e uditivi si stabilizza per periodi critici, le modalità di affrontare le prove scritte e/o orali nelle discipline, le abilità linguistiche con prevalenza del parlato quanto a memoria, apprendimento, lettura richiamanti l'architettura in stato di parziale dissoluzione della significazione come tipicità con la quale manifesta le forme plurali di dislessia evolutiva profonda, la conservazione dell'energia psicofisica per tutta la durata dell'impegno a scuola nonché le capacità di orientamento dell'allievo nello spazio-tempo per rispondere alle indicazioni di studio individuale nell'ambiente domestico. L'intensità o la frequenza di tali parametri determinerà lo scostamento dalla normalità relativizzata, utile all'operazione di inclusione come obiettivo cui l'intervento didattico e psicoterapeutico orbene metacognitivo congiuntamente tendono tra polarità di disturbo di apprendimento e plusdotazione ad elevato funzionamento già in fase di diagnosi che segue ad una attenta valutazione veicolata dagli insegnanti nel dialogo con i professionisti della salute mentale (Cottini, Nicoletti, 2005).

In particolare il questionario psico-diagnostico Quaderno dei miei Talenti, composto di 389 item risulta essere un ausilio affidabile, poiché fondato su premesse scientifiche, come studio osservazionale dell'area cognitiva impattante le abilità nelle discipline scolastiche (codice nosografico .81.3) nonchè ciascun modulo della mente modulare quanto concerne le percezioni plurali(visiva, tattile, olfattiva), le motricità oculo-manuale (fine, globale, corporea indispensabili all'educazione al gesto grafico per evidenziare disprassie e disgrafie correlati di disarmonie del movimento, frequenti nei disturbi di apprendimento misti, codificati F.81.0, F.81.1) l'autonomia, le relazioni con l'adultità ed i pari.

Tale prima caratterizzazione appare utile per discernere i disturbi delle abilità scolastiche dai disturbi neuro-motori (Lodi, Barbieri, Buiani, Seghi, 2014).

Infine in pari importanza il comportamento ed il comportamento problematico inspiegabile ovvero sproporzionato rispetto a reazioni tollerate nella comunità di apprendenti costituiscono parametri indispensabili alla restituzione delle proiezioni dei talenti del soggetto osservato altresì per monitorare i progressi raggiungibili nell'area di sviluppo prossimale con la validazione del metodo Curriculum Based Measurement (Colombo, Università Parma, XXIV ciclo) particolarmente adatto alla acquisizione di dati per la proprietà statistica psicometrica della *discrepanza* come deviazioni consistenti dal parametro standard (media QI plusdotazione >130 presente nel 2% dei bambini, intervallo 91-109 normalità, grade < 69 suggestivo di disabilità intellettiva con compromissione di almeno due aree entro la maggiore età per intensità codificate da lieve a grave ove l'allievo deve essere guidato nel sacrificio di energia che compie per acquisire competenze a causa della compromissione di molteplici aree ove necessario il sostegno da darsi all'autonomia latente, misurato con la scala Wesser) sussumibili nella fase di assessment delle competenze accademiche, embricate nella dimensione dell'Apprendimento nella res cogita e nella res extensa per la decodificazione delle abilità altresì fonologiche e metafonologiche(superficiali, profonde) incorporate nell'operazione di stesura della *Scheda Insegnanti* nonchè l'impiegabilità di strategie di insegnamento efficaci (Cusumano, 2007) (Petscher, Fien, Stanley, Gearin, Gaab, Fletcher, Johnson, 2019) (Martini, Bello, Pacini, 2003).

Il *Dizionario psico-pedagogico dei docenti* (in corso di costruzione come brevetto auspicabile, Fermani, 2023) è fondato intorno alle fonti enciclopediche specifiche seguenti: Dizionario delle Competenze (tr. Competency Dictionary, Harvard University), Performance Management Process (2008, Harvard University Competency Dictionary; analogamente al prodromo montessoriano Atlas Montessori esito entusiasmante del Progetto Prin Opera Nazionale Montessori (Buisson, 1887, Levanti, 2015, LUMSA, Atlas Montessori, Mecacci, 2012). Nell'ambito della trasversalità nelle scienze pedagogiche e psicologiche siffatti riferimenti costituiscono certamente un apparato di indicatori astratti idonei - per aggregati tematici - al monitoraggio del formarsi progressivo della crescita emotiva, verso una condizione di omeostasi lungi da pervasività tra piene e secche emotigene, nell'età evolutiva per abitare l'istituzione educativa (oggetto delle teorie proprie della psicologia dello sviluppo) a costruire uno strumento di misura (scalogramma) che rappresenta nel testing psicologico quali-quantitativo altresì digitalizzato (*scaling con posizione selettive nel coefficiente percentile tra variabilità associata e sommativa*) sia le caratteristiche latenti oggettive sociali sia le entità dimensionali soggettive per direzione/valenza ovvero contatto sociale/distanza sociale. Le etichette diagnostiche omogenee ove apporre l'annotazione dei punteggi di frequenza diverranno gli assunti e le regole al contempo evitando l'eccesso di accettazione/rifiuto benché conformi alla creazione di una scala psicometrica allo scopo di raccogliere ed analizzare dati/elementi utili alla comprensione degli atteggiamenti attesi a scuola nelle qualità legate ai significati affettivi attribuiti dallo scolaro davanti ad uno

specifico stimolo comportamentistico (Miceli, Molinengo, 2005; Mannarini, 2008; Mancino, 2023).

Le funzioni proto-esecutive ed esecutive includono l'ottimizzazione semplice sino ad anni sei, complessa all'ingresso nell'età puberale sia delle abilità cognitive sia di processi cognitivi di complessità crescente in modo tale da permettere l'autoregolazione delle pulsioni di controllo ed impulsività tra modelli oggettuali nonché modelli psicopatologici confliggenti ove occorrere possa impostare un trattamento funzionale ad ottenere la sequenza sistemico-dinamica propria della ricerca clinica cognitivo-comportamentale di comprovata efficacia: abreazione, correzione associativa, traslazione e controtraslazione affinchè agisca l'auspicata integrazione tra Es ed Io, utile al paziente e al terapeuta per interpretare, rielaborare, integrare l'unità di personalità agentiva ed autonoma con espansione di consapevolezza – nell'ambito de i principia di realtà e di piacere – mitigate dalla volizione e dal comportamento che diviene progressivamente strategico e coordinato (Welsh, Pennington, 1988; Colorni, 1977; Castiglioni, 2001) ove si assiste al consolidamento di schemi mentali impiegati per rispondere adattivamente con adeguatezza crescente a stimoli nuovi o sfidanti provenienti dal contesto ambientale: flessibilità cognitiva, attenzione sostenuta, memoria di lavoro, shifting attentivo costituiscono i prerequisiti utili alla ri-elaborazione di nuove azioni durevoli nel tempo ricavate dall'esperienza attiva nella diade bambino-ambiente, georeferenziate nell'area anatomica corticale per discerne gli stimoli esogeni ed endogeni nel meccanismo efficiente seguente: disancoraggio, spostamento dell'attenzione nonché nuovo ancoraggio verso l'oggetto percepito interessante in termini di motivazione (Moè, 2011).

Il bilancio delle competenze acquisite darà risultanza degli interventi di acclimatamento graduale del paziente-allievo al contesto ambientale, domestico e scolastico, dotati degli effetti di mantenimento della terapia cognitivo-comportamentale ovvero sistemico-relazionale monitorata dai terapisti in dialogo co-costruttivo con il Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione e all'interno – così la circolare ministeriale n.3 del 6 marzo 2013 attuativa della L. 170/2010 – l'organo di indirizzo competente il Consiglio di Classe attivante ed osservante doverosamente entro la cornice di ambienti di apprendimento funzionali il Piano Didattico Personalizzato con gli strumenti dispensativi o compensativi imposti come autovincolo dal Legislatore, vigilato dai principali Tribunali amministrativi regionali, quanto concerne l'applicazione della Legge provvedimento 170/2010 (Zanon, Arconzo, Biondi, 2011; Arconzo, così come nelle linee guida ministeriali nella circolarità e per mezzo dell'ausilio del dizionario dei comportamenti per registrarne progressi e miglioramenti verso l'approdo alla zona di sviluppo prossimale, poiché per il paradigma giammai stereotipato de l'Universal Design for Learning (Burgstahler, Cory, 2008), l'inclusione scolastica e professionale come diritto soggettivo inalienabile giova alla comunità di apprendenti tipici ed atipici nella logica di una piramide rovesciata che parifichi l'inclusività e la plusdotazione nell'universo giuridico multilivello di apprendimenti valorizzati dall'etica della equità dei tipi umani seguenti: portatori di apprendimenti diversi dallo standard dotati di dia-

gnosi, allievi con condizione di svantaggio ovvero non parlanti la lingua delle maestre al di fuori dell'ambiente scolastico in quanto bilingui-multilingue, tutti quanti hanno attraversato malgrado loro esperienze di trauma.

Conclusioni

Per un Massimario intorno al fenomeno multilingue: la competenza di lettura profonda del testo letterario tra letterature e pedagogia.

Appare ragionevole estrarre la massima seguente: siamo in grado di giungere al profilo linguistico del paziente per gli effetti della valutazione neuropsicologica non linguistica del bambino, poiché davanti a manifestazioni non isolate di bilinguismo(individuale o comunitario, aggiuntivo o sottrattivo) oltreché inteso come stadio finito del percorso naturale di acquisizione di una nuova lingua, quantunque come fenomeno dotato di complessità, ove considerare con cenni alla genesi delle lingue moderne l'antico idioma indoeuropeo nella filologia romanza ovvero l'esegesi storica della lingua italiana (Francescato, Grosjean, Weinreich, Lambert) in connubio con la struttura modulare della memoria di lavoro quale abilità di depositare e controllare le informazioni tra infanzia e maturità composta da movimenti saccadici visuospaziali, centrale esecutiva, loop fonologico nonché quel buffer episodico funzionale come competenze risultanti nell'apprendimento linguistico.

La funzione esecutiva è impattante nelle competenze di lettura e comprensione del testo scritto, poiché presuppone le competenze di base della lettura fluente per giungere alla sovrastruttura con comprensione ed analisi del testo di crescente complessità. Gli studiosi in età scolare con memoria di lavoro debole risultano ad elevato rischio di riportare deboli risultati in termini di performance in ragione di un processo di decodifica e di comprensione del testo inibito dalle condizioni indirette delle memoria operativa di lavoro (maggiore difficoltà a disattivare le interferenze altresì a conservare la attenzione selettiva) con soglia di cut off minore di cinque in scala zero:dieci con un campione statistico di 375 parlanti multilingue scrutinati sino a sette anni di età (metafonologia, associazione suono-grafema, percezione del vocabolario, capacità di nominalizzare per automatismo, memoria operativa di lavoro (Engel de Abreu, Gathercole, 2012).

Tale assetto neurobiologico è requisito indispensabile al fine di abilitare i discenti nell'età evolutiva alla comprensione di apparati testuali di crescente complessità; con il termine *literacy* in lettura nelle questioni definitorie si intendono le strategie, capacità e conoscenze – certamente incipienti nell'infanzia e in tutto l'arco di vita scolastica – di conservare l'attenzione per un tempo prolungato intorno ad un testo scritto con adattamento a distrattori antropologici e neurocognitivi che caratterizzano l'era della iperconnettività mediata dalle interazioni con i pari e con i gruppi più ampi di cui i lettori fanno parte.

I meccanismi di comprensione che rendono funzionale lo sviluppo della *pazienza profonda* nella alterità della fatica psichica del processo di scrittura altro

non sono se non il riflesso di specifici modelli cognitivi dotati di competenze (in sintesi esaustivamente: il ragionamento inferenziale e deduttivo, le abilità analogiche, l'analisi critica interagente, il discernimento) con nuovi modelli cognitivi legati alle soglie tecnologiche (Wolf, 2018). Il lettore esperto ove la funzione esecutiva è orbene scolpita impiega millisecondi per ricordare ed attivare questi processi; un cervello giovane affronta siffatto itinerario nell'ordine di anni per svilupparli. Le moderne tecnologie dell'informazione introducono una nuova complessità quanto alla lettura profonda precocemente e prevalentemente poggiata nel mondo digitale. Orbene l'immersione nella lettura on line tende a premiare alcune abilità cognitive presenti altresì tra le virtù spiccate degli allievi portatori di disturbo specifico dell'apprendimento ovvero forniti di plusdotazione linguistica come il multitasking come pratica di raccolta immediata di informazioni richiedenti rapidi spostamenti attenzionali ove occorre sacrificare la riflessione profonda ed un pensiero originale (Michnick, Hirsh-Pasek, 2001). In pari importanza una formazione esplicita sui processi di comprensione più profonda risulta preziosa sia nella lettura tradizionale sia nella lettura on line. Appare utile e consigliato approcciare al testo linguistico oltre la catechesi scolastica delle lingue antiche all'uopo di suscitare ad opera del docente il riconoscimento di parole per l'estensione del vocabolario in sinergia con l'individuazione delle principali strutture grammaticali per consolidare induttivamente la comprensione scritta. La sistematizzazione delle esperienze di lingua compiute dal testo linguistico precede in tale approccio alla didattica comparativa l'insegnamento grammaticale morfologico e fonologico.

Il contatto con forme nominali, aggettivali, avverbiali o verbali veicolato dal testo linguistico antecede l'apprendimento mnemonico di un intero paradigma di declinazione, così da essere l'allievo in grado di identificare la fattispecie caratterizzante nota o ignota come nuova acquisizione.

La didattica comparativa di matrice ottocentesca in chiave diacronica estende la propria funzione nelle forme di un neo-comparativismo generativo predittivo ove la lingua conserva il principio della universalità linguistica invariata alla base della facoltà di linguaggio mentre la variazione interlinguistica replicabile nel fenomeno multilingue include il valore pertinente, pertanto appreso, dei parametri di ciascuna lingua come categoria grammaticale variabile e differente nelle diverse lingue come la realizzazione del blocco del soggetto positivo o negativo (Haegeman, 1996, 1997) tra bias non cognitivi propri del multilinguismo e vantaggi competitivi nel lungo periodo propri di una solida cultura linguistica tanto nella educazione alle discipline linguistiche native e acquisite quanto negli studi umanistici (Cardinaletti, 2015).

L'insegnamento esplicito proposto da autorevoli contributi di metodologia linguistica applicata alla didattica universale e speciale rende possibile sopperire alle debolezza delle strutture cerebrali preposte alle funzioni esecutive mediante l'educazione formale delle costruzioni grammaticali e della comprensione del testo scritto ove gli impliciti non sono sviluppati o lo sono parzialmente per ragioni eziopatologiche.

Pertanto il docente affronterà l'insegnamento diretto degli aspetti fonologici di base della lingua madre con insistenza alla associazione suono-grafema, gli aspetti linguistici con oggetto la costruzione di parole complesse (le regole morfologiche di costruzione implicita renderà l'oggetto di insegnamento esplicito come i morfemi, i suffissi derivazionali, i suffissi trasparenti per indurre la comprensione di parole lunghe nominali, verbali, aggettivali scomposti nei loro componenti altrimenti inconsapevoli.

La costruzione di domande anticipatorie da parte dell'insegnante intorno ad una narrativa scritta, la modernizzazione linguistica dei compendi grammaticali contenenti i tipi di complessità crescente di eserciziari tipologici per livello di difficoltà ed utilità (Saussure, Bréal, Malagoli, 1922; Migliorini; Migliorini, Devoto, Ugolini, 1941) l'educazione metalinguistica alla sintassi delle frasi relative (dative, genitive, preposizionali) particolarmente ostiche nelle lingue classiche e per gli allievi portatori di disturbo specifico di apprendimento (dislessia), rappresentano strumenti adatti a sviluppare una maggiore consapevolezza metacognitiva come fattore di protezione per l'apprendimento esplicitato ed interiorizzato artificiosamente.

Tuttavia una conoscenza lessicale compromessa già diagnostica e condivisa nel gruppo di lavoro degli insegnanti di area linguistica può essere sanata mediante un training linguistico ove anzitutto illustrare il criterio tematico nel distinguo tema/rema, il movimento sintattico del verbo ove in una data frase sembra assente l'elemento complemento, poiché uno degli elementi è fuori posto nei consueti fenomeni di inversione tipici della lingua latina o della lingua anglosassone. La collocazione della frase minima o complessa riordinata esplicitamente attraverso l'insegnamento esplicito di costruzioni di crescente complessità giova al contenimento di frasi agrammaticali o frasi oggetto negli studenti: la produzione elicitata dopo mesi sei di training linguistico accresce significativamente da 4 punti percentili a 46 punti percentili, per le frasi oggetto si assiste nella fase di follow up ad un miglioramento nelle scienze del linguaggio rilevante da 0,08 % a 0,79%.

Bibliografia

Achenbach T.M., Dumenici L., Rescorla L.A. (2001). *Ratings of relations between DSM-IV diagnostic categories and items of the CBCL/6-18, TFR and YSR*. Burlington, VT: University of Vermont, 1-9.

Amabile T. (1998). How to kill Creativity. *Harvard Business Review,* September, 77-87.

Armon-Lotem S., de Jong J., Meir N. (2015). *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2015. https://doi.org/10.21832/9781783093137

Anvur (2022). *Rapporto disabilità, Gli studenti con disabilità e Dsa nelle università italiane: una risorsa da valorizzare*. Elio Borgonovi, Francesco Alberto Comellini, Fabio Ferrucci, Lucia Mason, Guido Migliaccio, Adriano Scaletta, Giancarlo Tanucci. Editing, tabelle e grafici: Enza Setteducati, consultazione on line 28 ottobre 2023. www.anvur.it

Burgstahler S., Cory R. (2008). *Universal design in higher education: From principles to practice*. Cambridge: Harvard Education Press.

Caponi B., Clama L., Re A.M., Cornoldi C. (2009). *Sviluppare la concentrazione e l'autoregolazione. Giochi e attività sulla Memoria di Lavoro, ibidem sul controllo della risposta, ibidem sul controllo attentivo*. Materiali Educazione. Trento: Erickson.

Arconzo G. (2011). Il diritto all'istruzione dei soggetti affetti da dislessia o da altro disturbo specifico dell'apprendimento. Prime osservazioni in margine alla legge n. 170 del 2010 In *Forum di Quaderni Costituzionali*.

Cardinaletti A.(2015). Tra linguistica medica e linguistica clinica. Il ruolo del linguista. In Orletti F., Cardinaletti A., Dovetto F.M., *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* (V. Monografico XLIV, 3). Pisa: Pacini.

Castiglioni M. (2001). *Epistemologia e Psicologia.* Milano: Isu Editore Università Cattolica.

Colombo P. (2023). *Monitoraggio e screening delle prime fasi dell'apprendimento della lettura. Contributo per la validazione italiana del metodo CBM*. Università di Parma, XXIV Ciclo, Tesi Dottorale, consultazione del 5 novembre 2023. www.repository.unipr.it

Cornoldi C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.

Costantini I., Morgan L., Yang J., Varadarajan D., Pesce L., Scardigli M., Mazzamuto G., Gavryusev V., (...), Hof RP. (2023). A cellular resolution atlas of Broca's area. *Science Advances*, 9/41, AAAS.

Cottini L., Nicoletti R. (2005). *Le funzioni esecutive nel ritardo mentale e nelle difficoltà di apprendimento, Psicologia Clinica dello Sviluppo, Ricerche*. Bologna: Il Mulino.

Cottini L. (2008). *Integrare a scuola allievi con bisogni educativi speciali: la risorsa compagni, Pedagogia Più Didattica.* Trento: Erickson.

Cottini L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17, Erickson.

Chenu M.D. (1920). *De contemplatione. Thèse de doctorat Angelicum*. Roma.

Corallo R. (2014). *Sei folletti nel mio cuore. Una storia sul valore delle emozioni*. Trento: Erickson.

Crescentini C., Menghini D. (2019). Mindfulness per l'ADHD e disturbi del neurosviluppo, Applicazione clinica della Meditazione orientata alla Mindfulness. *Neuropsicologia in età evolutiva*. Erickson.

Cusumano D.L. (2007). *Is it working? An overview of CBM and its uses for assessing Instructional, Intervention or Program Effectiveness, The Behavior Analyst Today*. Cautilli Joseph D., 5 Novembre 2023, www.ncbi.nlm.nih.gov

Deldar Z., Gevers-Montoro C., Khatibi A., Ghazi-Saidi L. (2020). The Interaction between language and work memory: a systematic review of fMRI studies in the past two decades. *AIMS Neuroscience*, 2020 Nov 16, 8(1), 1-32, doi: 10.3934/Neuroscience.2021001, PMID: 33490370; PMCID: PMC7815476.

Devoto G. (1941). *Introduzione alla grammatica. Grammatica italiana per la scuola media*. Firenze: La Nuova Italia.

Detering S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". Proceedings of the 2011 MindTrek conference, consultazione online 25 ottobre 2023.

Engel de Abreu P.M., Cruz-Santos A., Tourinho C.J., Martin R., Bialystok E. (2012). Bilingualism enriches the poor: enhanced cognitive control in low-income minority children. *Psychol Sci.*, 23(11), 1364-71. doi: 10.1177/0956797612443836. Epub 2012 Oct 8. PMID: 23044796; PMCID: PMC4070309.

Fermani P. (2023). *Percorsi di teleologia generativa applicati all'Infanzia Estesa, Dagli archetipi dell'Educazione Cosmica nel Montessorismo Complesso Paneuropeo al paradigma delle competenze di vita nonché meccanismi di modulazione neurofisiologici puerocentriche*. Roma: Aracne.

Francescato G. (1981). *Il bilingue isolato. Studi sul bilinguismo infantile*. Bergamo: Minerva Italica.

Freud S. (1914). Psicologia del ginnasiale. In *Opere*, vol. 7, Torino: Boringhieri. 2003.

Colorni R. (1977). Freud, S. Introduzione al Narcisismo. Torino: Bollati Boringhieri.

Garsìa Garsìa (2007). *Primera Ponencia: Teoría de la Mente y ciencias cognoscitivas*. Universidad Pontificia Comillas.

Grosjean F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.

Hackenberg T.D. (2009). Token reinforcement: a review and analysis. *Journal of the Experimental analysis of Behavior*, 91(2).

Haegeman L. (1996). *Manuale di grammatica generativa. La teoria della reggenza e del legamento*. Milano: Hoepli.

Haegeman L. (ed.) (1997). *The New Comparative Syntax*. London: Longman.

Hirsleifer J.(1980). Privacy: its origins, function, future. *The Journal of Legal Studies*, 9, 4, The University Chicago Press.

Hookham M. (1992). *L'apertura mentale, la chiarezza e la sensibilità.* Roma: Ubaldini.

House E., Howe K. (2000). Deliberative democratic evaluation. *New directions for evaluation*, 85.

James G., Witten D., Hastie T., Tibshirani R. (2023). *An Introduction to statistical learning with application in R*. Second Edition. Springer.

Laurillard D. (2015). *Insegnamento come scienza della progettazione, Media e tecnologie per la Didattica*. Milano: Franco Angeli.

Lodi D., Barbieri M., Buiani M. (2014). *Corporeità e difficoltà di apprendimento, Motricità e successo educativo, Didattica*. Milano: La Scuola-Sei.

Malagoli G. (1899). *Teorica e pratica dell'accento tonico nelle parole italiane, con accenni sulla pronuncia dei nomi geografici e storici, antichi e moderni, dei cognomi e dei vocaboli scientifici e tecnici.* Firenze: G. Barbera

Mancino M. (2023). *L'osservazione dello sviluppo dei disturbi dell'età evolutiva*. Università degli Studi di Urbino, moodle education 30 maggio 2023.

Mangione G. R. J., Parigi L., Iommi T. (2022). Insegnare nella pluriclasse: La dimensione tecnologica nell'indagine nazionale su pratiche e fabbisogni dei docenti. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, *2*(1). https://inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/23

Martini A., Bello A., Pacini C. (2003). Comparsa e sviluppo di abilità metafonologiche in bambini di scuola materna. *Psicologia clinica dello Sviluppo*, 3. Bologna: Il Mulino.

Marzocchi Re, Cornoldi (2010). BIA - Batteria Italiana per l'ADHD. Trento: Erickson.

Meltzer D., Harris M. (1983). *Il ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico del processo di apprendimento*. tr. it. Torino: Centro Scientifico, 1986.

Michnick R., Hirsh-Pasek K. (2001). *Il bambino impara a parlare. L'acquisizione del linguaggio nei primi anni di vita*. Milano: Raffaello Cortina.

Migliorini B. (1941). *La lingua nazionale. Avviamento allo studio della grammatica e del lessico italiano per la scuola media*. Firenze: Le Monnier.

Migliorini B., Duro A. (1958). *Prontuario etimologico della lingua italiana*. Torino: Paravia.

Migliorini F. (1941). *Grammatica italiana con esercizi ad uso della scuola media*. Milano: Garzanti.

Moè A. (2011). *Motivati si nasce o si diventa?* Bari: Laterza.
Neihart M., Betts G.T. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, *32*(2), 248-253. https://doi.org/10.1177/001698628803200202.
Palermo M. (2012). *Linguistica testuale dell'Italiano, Itinerari.* Bologna: Il Mulino.
Petscher Y., Fien H., Stanley C., Gearin B., Gaab N., Fletcher J.M., Johnson E. (2019). *Screening for Dyslexia*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Office of Special Education Programs, National Center on Improving Literacy. Retrieved from improvingliteracy.org
Picciotto R. (2013). What is Democratic Evaluation? *Evaluation Connections*, EES newsletter, June.
Polito M. (2005). Apprendimento e insegnamento secondo la Teoria della Gestalt. Supplemento alla rivista *EL.LE*.
Porzio Gernia M.L. (1978). *Introduzione alla teoria dell'Indoeuropeo*. Torino: Giappichelli.
Renzi L. (2012). *Come cambia la lingua: l'Italiano in movimento*. Bologna: Il Mulino.
Rizzardi M., Della Betta C. (2000). *Psicopedagogia della comprensione del testo*. Urbino: Quattroventi.
Robinson K. (2019). *You, your child and school. Navigate your way to the Best Education*. Penguin.
Rogers C.R., tr. Tettucci, R. (1973). *Libertà nell'Apprendimento*. Firenze: Giunti.
Rogers C.R. (1961). *On becoming a person: a therapist view of psychotherapy.* Boston: Mifflin Houghton.
Salzberger-Wittenberg I., Polacco Williams G., Osborne E. (1993). *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, tr. it. Napoli: Liguori.
Serianni L. (2005). *Grammatica Italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni Forme Costrutti*. Torino: Utet.
Spaltro E. (2003). *La forma di fare le cose. Fondamenti di Psicologia del Lavoro. Sentieri della Mente*. Pendragon.
Stavans A., Jessner U.(2022). *The Cambridge Handbook of Childhood Multilingualism*. Cambridge Handbooks of Linguistics, UK.
Saussure F., De Mauro T. (1983). *Corso di linguistica generale*. Roma-Bari: Laterza.
Stefanini (ed.). A*pproccio evolutivo alla neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza.* Firenze: SEID.
Torresan P. (2009). Modularità della Mente e pratiche didattiche. A colloquio con Emilio Garcìa. *Studi di Glottodidattica* I.
Weiss C. (1987). Where Politics and Evaluation Research Meet. In D. Palumbo (ed.), *The politics of program evaluation*. Sage.
Wiggins G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Lambert W. E., Havelka J., Gardner R.C. (1959). Linguistic manifestations of bilingualism. *American Journal of Psychology*, 72.
Zagaria T., Antonucci G., Buono S., Recupero M., Zoccolotti P. (2021). *Executive functions and attentional processes in adolescent and young adults with intellectual disability*. Brain Science Molecular Diversity Preservation International, MDPI.
Zamboni A. (2000). *Alle origini dell'italiano, Dinamiche e tipologie della transizione dal latino*. Roma: Carocci.
Zanon N., Arconzo G., Biondi F. (2010). *Il sistema scolastico in Rapporto 2010, L'Italia che c'è: le reti territoriali per l'unità e la crescita*. Bologna: Il Mulino.
Zelazo P. D., Carlson S. M., Kesek A. (2008). Development of executive function in chil-

dhood. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (3rd ed., pp. 353-364). Guilford Press.
Zoccolotti P., Di Filippo G., Trenta M. (2020). *Quanti bambini con DSA? È possibile identificarli in modo attendibile? Psicologia clinica dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
Welsh M.C., Pennington B.F. (1988). *Assessing frontal Lobe functioning in Children*. View from developmental Psychology, Developmental Psychology.
Winograd P., Perkins F.D. (1996). Authentic assessment in the classroom: Principles and practices. In R. E. Blum, J. A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring* (I-8: 1-11). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Wolf M. (2018). *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale* (tr. P. Villani). Milano: Vita e Pensiero.
Wunderli P. (1993). *Studi esegetici su Ferdinand De Saussure*. Roma: Armando.

Sitografia

Paperbox.health
www.anvur.it
www.repository.unipr.it
Home - Quaderno dei miei talenti
www.ncbi.nlm.nih.gov
www.improvingliteracy.org
Atlante Montessori
https://inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/23

Educare allo schermo. Il Centro Studi Cinematografici di Milano e le prime proposte italiane per i bambini della scuola elementare

Simona Finetti
Professoressa a contratto – Università Cattolica del Sacro Cuore
simona.finetti@unicatt.it

1. Introduzione

Negli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento l'educatore impegnato alla formazione integrale della persona ha cominciato a doversi confrontare con i quesiti posti dall'impatto sempre maggiore dei *media* audiovisivi. Senza una guida, il potenziale *spettatore quotidiano* poteva non comprendere le proposte di cinema e TV, rischiando di accoglierle passivamente e confonderle con rappresentazioni fedeli della realtà. Ciò nonostante, è difficile reperire in quegli anni tracce di educazione allo schermo (*screen education*) nelle scuole italiane e non fu prevista una formazione sul tema per gli insegnanti.

Il presente contributo ripercorre i primi passi del Centro Studi Cinematografici (CSC) nell'educazione schermica dei minori, mettendo a fuoco il divenire di un metodo che favorisce lo sviluppo dell'espressività e del senso critico.

Il CSC è tuttora attivo come Associazione Nazionale di Cultura Cinematografica con sede legale a Roma. Si presenta come "una delle nove Associazioni nazionali del pubblico riconosciute dallo Stato fin dal 1966, dopo il varo della legge 1213 del 1965 che istituiva il Ministero del Turismo e dello Spettacolo". Coniuga la valorizzazione del cinema con attività di ricerca e di formazione. Dalla fondazione si è distinto come "promotore di iniziative e progetti finalizzati all'utilizzo della didattica e dell'analisi del linguaggio audiovisivo come strumenti di educazione all'immagine e all'analisi critica dei *mass media* più in generale", risultando tra le "prime associazioni italiane" ad aver diffuso "una Cultura del Cinema nelle scuole". Ha altresì "promosso e avviato in Italia veri e propri Osservatori sul Cinema" e progetti editoriali tra cui *Film*, *Trimestrale di critica cinematografica*, *Film online* e *Il Ragazzo Selvaggio*, bimestrale che a oggi rappresenta l'unica rivista italiana "rivolta agli operatori scolastici che si occupa di Didattica dell'audiovisivo"[1].

Tra le fonti utilizzate per ricostruire i primi passi del CSC nell'educare i minori al cinema e alla televisione, si segnalano interviste a Maria Gamba – con la consulenza dei fratelli Antonio e Lucia Gamba – e la documentazione inedita della

1 Vd. Centro Studi Cinematografici, https://www.cscinema.org/ (ultima consultazione: 13 maggio 2024).

prima esperienza di educazione schermica realizzata nella scuola elementare (M. Gamba, 1961); quest'ultima si pone alla base di quelli che possono essere considerati i primi manuali italiani per l'educazione all'audiovisivo, editi dal CSC: *Il mondo delle immagini* (Gamba, 1963), *Il Film-Making* (Bascialli, Gamba, 1966) e *Tempo libero per il cinema* (Bascialli Gamba, 1974).

2. Alle origini

Come è noto, alle origini del Centro Studi Cinematografici c'è la passione di don Giuseppe Gaffuri per l'umanità della persona e la sua convinzione della portata del fenomeno cinematografico. Presso la Parrocchia di San Paolo, nelle vicinanze di piazzale Istria a Milano, *il prete del Cinema* diede vita nel 1948 a un piccolo circolo di amici interessati al cinema come "veicolo di idee" (Gamba, 2009, p. 151).

Nel 1951 il circolo si trasferì presso l'Istituto Gonzaga di via Settembrini, nei pressi della Stazione Centrale, e organizzò numerose attività per i giovani, tra le quali "cicli di film a cui seguiva un dibattito". Dal 1953 si cominciò a parlare di Centro Studi e il *modus operandi* che si era in esso progressivamente delineato fu preso come esempio in "decine di circoli nati in Lombardia". La costituzione ufficiale del Centro Studi Cinematografici avvenne però solo nel 1956, "dopo il successo di due importanti convegni: quello dell'Associazione Cattolica Esercenti Cinema del giugno 1956 e il primo Convegno regionale lombardo di studio sulla cinematografia per la gioventù dell'ottobre 1956" (Gamba, 2023). Pionieri sui piani teorico e pratico nell'educazione al cinema e nella *television literacy* in Italia, i membri del CSC si aggiornavano su esperienze e studi europei, di cui tennero per diverso tempo un resoconto mensile ciclostilato.

Don Gaffuri venne a mancare prematuramente, a causa di un tragico incidente automobilistico avvenuto nella notte del 6 agosto 1958, ma la sua eredità è stata portata avanti fino a oggi. Il Centro fu posto sotto la guida del prezioso collaboratore di Gaffuri don Francesco Ceriotti (1921-2016), distintosi successivamente nel mondo della comunicazione. Monsignor Ceriotti è stato infatti il primo direttore dell'Ufficio Nazionale Comunicazioni della CEI; proprio a lui l'allora Arcivescovo di Milano Monsignor Montini affidò il compito di proseguire l'impegno di don Gaffuri (Gamba, 2023).

Dall'anno sociale 1958-1959 il Centro Studi Cinematografici estese la sua offerta agli alunni delle scuole medie inferiori ed elementari: realizzando un sogno di don Gaffuri, istituì il Club dei ragazzi (Gamba, 2015, pp. 141-142), con lo scopo di accompagnarli "alla comprensione e alla prima valutazione critica ed umana del cinema" (Gamba, 1963, p. 161). Gli esperti del CSC intuirono che l'unica risposta possibile alla diffusione dei *media* consisteva in un'educazione alla fruizione (e/o all'utilizzo) consapevole sin dall'infanzia.

3. La prima sperimentazione di educazione schermica nella scuola elementare

La prima sperimentazione nella scuola elementare fu condotta da Maria Gamba – meglio nota come Mariolina – presso l'Istituto Sacra Famiglia di Milano sito in via Noe; si trattava di una scuola privata, comprensiva di materna, elementare e media. Tra tutte le classi fu scelta una quarta elementare, per non turbare troppo lo svolgimento del programma e sperimentare con bambini in età ritenuta già in parte "matura" (Gamba, 1961, p. 6).

A quei tempi Maria Gamba era studentessa di Pedagogia presso la Facoltà di Magistero dell'Università Cattolica del Sacro Cuore e documentò tutto in un'esercitazione scritta nell'anno accademico 1960-1961.

In quegli anni, le scuole cattoliche francesi prevedevano già l'insegnamento del cinema dalla quarta classe per tutta la carriera scolastica (Bascialli Gamba, 1974, p. 68). Traendo ispirazione dall'impostazione e dalla struttura del testo francese *Philippe et Brigitte Cinéastes* (Vallet, 1958), rivolto agli alunni della scuola elementare, Maria Gamba operò a ben più ampio raggio rispetto a quello dell'insegnare cinema: favorì "lo sviluppo dell'intelligenza, della sensibilità e della libertà del ragazzo". Secondo gli esperti del CSC, infatti, così come può risultare dannoso, il cinema può anche essere un "potente mezzo di arricchimento morale e spirituale" (Gamba, 1961, p. 3).

Con cadenza settimanale, furono previste otto lezioni della durata media di due ore ciascuna, pensate per aiutare i bambini ad accostarsi a un fenomeno inizialmente "lontano dal loro mondo": dovevano imparare a farlo proprio, sosteneva M. Gamba (1961), a considerarlo "come un giocattolo […] insieme agli altri, un interesse nuovo, inesplorato, con la possibilità di una sempre diversa, progressiva, piacevole scoperta" (p. 5).

Ogni lezione si focalizzò su un tema, secondo l'ordine riportato di seguito:

1. *I diversi mezzi di espressione – Come si presenta un film*
   Introduzione al linguaggio parlato, scritto e filmico; nascita della fotografia e del film; lo specifico del film: l'immagine in movimento; tipi di pellicola.
2. *Come nasce un film – Personaggi che prendono parte alla realizzazione di un film*
   Prima, durante e dopo la ripresa; soggettista, produttore, regista, compositore dei dialoghi, compositore della musica, sceneggiatore, scenografo, magazziniere, costumista, segretaria di produzione, operatore, fotografo, carrellista, rumorista, ingegnere del suono e operatore di montaggio.
3. *La grammatica cinematografica – Classificazione dei campi e dei piani*
   Inquadrature: campi, piani e dettagli; inquadrature in rapporto all'ambiente, alla persona, al viso e all'oggetto.
4. *Angolazioni – Campo e controcampo*
   Angolazioni orizzontali, oblique e verticali; campo e controcampo.
5. *I movimenti di macchina*
   Tipologie di carrellate e panoramiche.

6. *L'Analisi alla moviola del film Bim*[2]
   Analisi sommaria per rilevare ed esemplificare l'uso di campi e piani significativi, angolazioni, movimenti di macchina, ecc.; analisi particolareggiata per esaminare ogni singola inquadratura e rilevare movimenti interni, esterni, angolazioni, piani e campi. Entrambe da effettuarsi dividendo i bambini in due gruppi (primo tempo e secondo tempo).
7. *Il montaggio*
   Presentazione delle diverse tipologie di montaggio; attenzione al ritmo e accenni al significato mutevole che le stesse inquadrature (e il loro accostamento) possono assumere attraverso differenti scelte di montaggio.
8. *Il sonoro*
   La colonna sonora: dialoghi, rumori e musica di accompagnamento (Gamba, 1961, pp. 8-21, pp. 23-42).

Il testo dattiloscritto dell'esercitazione di Maria Gamba per l'Università Cattolica contiene anche la documentazione dell'esperienza vissuta in classe e l'indicazione dei sussidi didattici utili per riprodurla (Gamba, 1961, pp. 42-45).

Fu fatto ampio uso di cartelloni e disegni alla lavagna. Animali colorati a tempera facilitarono la rappresentazione dei ruoli di chi lavora nel cinema. Pupazzi e omini modellati in filo di ferro servirono invece per simulare inquadrature e movimenti di macchina, mentre spezzoni di film furono utili a chiarire quanto spiegato. Pezzi di pellicola furono distribuiti in aula e i bambini maneggiarono personalmente il mirino per inquadrare, il cavalletto a testa girevole, la macchina da presa 8 mm, il carrello e la moviola; alla fine provarono anche a cimentarsi in un elementare montaggio (Gamba, 1961, pp. 42-44).

I concetti fondamentali dell'educazione schermica furono introdotti progressivamente e richiamati in ciascuna delle otto lezioni, attraverso il dialogo con gli alunni. Allo scopo di valutare l'efficacia del percorso fu fornito ai partecipanti un elenco di domande su cui prepararsi e fu previsto un esame finale (Gamba, 1961, pp. 46-48). In base ai risultati ottenuti, Maria Gamba rilevò di aver accompagnato bambini e bambine di soli dieci anni a una comprensione del cinema maggiore rispetto a quella di numerosi adulti.

Da questa prima esperienza furono tratte indicazioni per tutta l'attività *media*-educativa del CSC. L'educazione schermica – dei fanciulli e degli adulti – fu subito composta da due filoni interdipendenti: l'iniziazione al linguaggio del cinema/della TV e la discussione sull'audiovisivo (Gamba, 1963, p. 37). A questi si aggiunse presto un terzo filone: la produzione, cioè la realizzazione di immagini statiche e in movimento, foto-schermiche ed elettroniche, volta a promuovere l'uso attivo dei *media* audiovisivi e liberare la creatività comunicativa dei minori, trasformati in piccoli registi. Le esperienze guidate dai membri del Centro Studi Cinematografici offrirono prove che il film-making e il tele-making possono attivare risorse

2 *Bim. The little donkey*, 1951, regia di Albert Lamorisse.

nascoste anche in soggetti apparentemente apatici o a rischio di abbandono scolastico, facilitando il recupero su differenti piani. Fu conseguentemente ritenuto auspicabile "un inserimento organico" dell'educazione al cinema e attraverso il cinema "nella scuola italiana di ogni ordine e grado" (Gamba, 1961, p. 51).

Come ha rilevato Damiano Felini (2015), *Il mondo delle immagini* – scritto da Maria Gamba per le ultime due classi della scuola elementare e pubblicato dal Centro Studi Cinematografici nel 1963 – è "probabilmente il primo manuale scolastico italiano di introduzione al linguaggio filmico" (p. 95). Ebbe due rielaborazioni; si segnala che l'edizione del 1965, pensata per la scuola media inferiore, trattò con maggiore ampiezza il fenomeno televisivo.

4. Un metodo in divenire

Sin dalle prime esperienze a Milano – con il Club dei ragazzi dall'anno sociale 1958-1959 e nella scuola elementare dall'anno scolastico 1960-1961 – il metodo in divenire del CSC ha mirato a contenere le reazioni emotive dei giovani spettatori durante la fruizione di prodotti audiovisivi e ad attivare contemporaneamente il vaglio razionale dei contenuti proposti. La *conversazione critica* poteva essere adattata a tutte le età, mentre le domande finalizzate all'analisi dovevano rimanere le stesse per consentire ai minori di acquisire "l'abitudine alla riflessione ordinata" (Bascialli Gamba, 1974, p. 28), condotta in un secondo tempo anche in autonomia.

La prima griglia di analisi del film pubblicata dal CSC fu creata da Maria Gamba e inserita ne *Il mondo delle immagini* (1963), seguita dall'esempio concreto di lettura del lungometraggio *Bader il pilota* (1956, regia di Lewis Gilbert). In linea con il messaggio di papa Paolo VI (1964, 1965) e l'estetica cattolica che subordina il bello al vero, le domande previste, pur nell'evoluzione riscontrabile nei successivi volumi a cura del CSC, si soffermarono costantemente *in primis* sul contenuto e sulla lettura etica dell'audiovisivo, poi sulla valutazione estetica. Si riporta di seguito lo schema di analisi originario:

1. Quali sono le scene del film e quale l'ordine in cui si susseguono?
2. Quali sono gli episodi più importanti del film?
3. Quali sono i personaggi principali del film e qual è il protagonista? (Cioè la persona, l'animale o la cosa che ha importanza fondamentale nel film, che dà significato a tutto il resto).
4. Come sono questi personaggi? Come si comportano fra di loro e col protagonista?
5. Che cosa ha voluto dirci o insegnarci il regista presentandoci questi personaggi e facendoli agire in questo modo?
6. Quello che il film ci dice o ci insegna è una cosa vera o no?
7. Quello che il film dice è una cosa buona o no?
8. Il film è bello?

9. In quali scene o in quali punti del film il regista è riuscito a dire meglio quello che voleva, ad esprimersi particolarmente bene? (Gamba, 1965, pp. 130-131)

Ogni conversazione guidata era preceduta da un momento di *espressione spontanea*, per consentire di liberare l'energia emotiva accumulata durante la fruizione dell'audiovisivo. Con i minori in età scolare il dialogo era inoltre seguito da *piccole analisi scritte*, per favorire l'interiorizzazione e la "sistemazione personale" (Bascialli Gamba, 1974, p. 28) di quanto emerso.

Secondo gli esperti del CSC, già dal primo approccio dei bambini e delle bambine con il cinema e/o la televisione dovevano essere stimolate in parallelo la comprensione e la produzione di immagini in movimento; ciò poteva avvenire, per esempio, cominciando dalla costruzione di *apparecchi-gioco*, quali il disco di Newton, il taumatropio, il cineografo a libretto, lo zootropio e la ruota vivente (Bascialli Gamba, 1974, pp. 73-75).

Come riportato dal notiziario *Educazione allo Schermo*, nel 1964 il CSC realizzò la "prima esperienza in una scuola materna" (Gamba, 2023). La proposta per bambini dai tre ai cinque anni coincise con la visione di audiovisivi adeguati all'età, seguita da conversazioni, disegni e attività espressive.

5. Conclusione

Alla luce di quanto riportato nel presente contributo, si può affermare che nei primi anni Sessanta il Centro Studi Cinematografici individuò tre inscindibili linee di intervento educativo, da svilupparsi in parallelo; il loro intreccio risulta tuttora utile sia con i vecchi sia con i nuovi *media*. La prima linea educativa include comprensione e valutazione del messaggio/dell'opera. La seconda prevede la riflessione linguistica sui segni e la conoscenza degli strumenti tecnici. La terza, infine, assume la forma dell'educazione alla rappresentazione della realtà o all'espressione con un dato *medium* attraverso tre fasi, anch'esse inseparabili: ideazione-progettazione, realizzazione-produzione e critica di quanto creato (Bascialli, 1982, pp. 12-13).

Bibliografia

Bascialli C. (1982). Tre linee di intervento educativo. *Rivista del Cinematografo. Speciale Scuola*, 3 (supplemento), 12-13.

Bascialli C., Gamba L. (1966). Il Film-Making. *Quaderni del Centro Studi Cinematografici di Milano*, 2. Milano: Centro Studi Cinematografici.

Bascialli Gamba L. (1974). *Tempo libero per il cinema. Quaderni di Tempo Sereno*. Brescia: La Scuola.

Felini D. (2015). Analisi critica e film making a scuola (1948-1978). Pedagogie a con-

fronto. In Id. (Ed.), *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione* (pp. 83-132). Milano: Guerini e Associati.
Gamba L. (1963). *Educare al cinema. Sussidi del Centro Studi Cinematografici n. 1*. Roma: Ente dello Spettacolo.
Gamba M. (1961). *L'insegnamento del Linguaggio Cinematografico nella Scuola Elementare*, esercitazione per il Seminario di Pedagogia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, Anno Accademico 1960-1961. Milano: CSC, *pro manuscripto*.
Gamba M. (1963). *Il mondo delle immagini*. Milano: Centro Studi Cinematografici.
Gamba M. (1965). *Il mondo delle immagini* (2nd ed.). Milano: Centro Studi Cinematografici.
Gamba M. (Ed.) (2009). *Sguardi critici. Sei schede filmografiche del Centro Studi Cinematografici di Milano (1958-1961)*. Milano: Centro Studi Cinematografici.
Gamba M. (2015). Sperimentazioni didattiche al Centro Studi Cinematografici: Cinema e immagine dal 1958 alla fine degli anni Settanta. In D. Felini (Ed.), *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione* (pp. 135-154). Milano: Angelo Guerini e Associati.
Gamba M. (2023). Intervista rilasciata a Simona Finetti (inedito), 1 e 26 maggio 2023.
Paolo VI (1964). «Messa degli Artisti» nella Cappella Sistina, Omelia Di Paolo VI, Solennità dell'Ascensione di Nostro Signore, 7 maggio 1964. Retrieved May 13, 2024 from https://www.vatican.va/content/paul-vi/it/homilies/1964/documents/hf_p-vi_hom_19640507_messa-artisti.html
Paolo VI (1965). Messaggio del Santo Padre Paolo VI agli Artisti, 8 dicembre 1965. Retrieved May 13, 2024 from https://www.vatican.va/content/paul-vi/it/speeches/-1965/documents/hf_p-vi_spe_19651208_epilogo-concilio-artisti.html
Vallet A. (1958). *Philippe et Brigitte Cinéastes.* Paris: Ligel.

Esperienza immersiva di qualità estetica e promozione di processi critico emancipativi nella scuola primaria

Emanuela Guarcello
Professoressa Associata – Università degli Studi di Torino
emanuela.guarcello@unito.it

1. L'esperienza di qualità estetica

L'esperienza di qualità estetica ha il potere di risvegliare e nutrire l'*aisthesis*, la capacità percettiva umana (Montani, 2010). L'esperienza estetica infatti, chiarisce Giovanni Maria Bertin (1974), alimenta, potenzia le "risorse […] di sensibilità di cui è dotato l'uomo" (p. 225). Quelle risorse che rientrano nel raggio d'azione dell'*aisthanomai*, ossia del cogliere con i sensi, del discernere i particolari, del ricostruire soggettivamente e con un "colpo d'occhio" unitario la visione di insieme, intuendo il senso e il valore del fenomeno sotto esame (Bruzzone, 2016; Guarcello, 2023).

Proprio per questo l'esperienza di qualità estetica è il *medium* privilegiato di un processo critico (di discernimento), creativo (di ricostruzione e significazione personale e irripetibile) ed eticamente orientato (di assegnazione di senso e di valore) (Guarcello, 2024). Un processo che può essere significativamente esemplificato da un'esperienza di contemplazione molto particolare: la contemplazione di un ramo di salice o di un ramo di oleandro (Montani, 2014). Poggiandosi sull'idea di bellezza di gnes Heller (Bauman, Heller, 2015) e rilanciando la riflessione di Pietro Montani (2014) sulle "prestazioni dell'*aisthesis*" (p. 26), è possibile riconoscere due livelli di "approccio" a questi rami.

A un primo livello l'approccio può avvenire per il tramite dell'*osservazione descrittiva*, grazie alla quale si constatano i tratti "oggettivi" di ciascun ramo o, più specificamente, i tratti che Montani definisce "di salienza". Nel caso dei due rami considerati, uno dei tratti oggettivamente più caratteristici è quello della flessibilità. A un secondo livello l'approccio ai due rami può avvenire per il tramite della *sensibilità estetica*, grazie alla quale si colgono (si percepiscono, si intuiscono, si immaginano) quegli stessi rami per ciò che ancora non sono. La sensibilità estetica permette, infatti, di discernerne e riconoscerne (*criticamente*) i tratti potenziali non evidenti alla sola osservazione visiva, ossia quei tratti che Montani definisce "di sopravenienza". Nel caso dei due rami considerati, uno dei più interessanti tratti di sopravenienza (che peraltro connota e specifica la loro flessibilità) è l'elasticità: i rami in questione si prestano a essere caricati e a convertire questa carica in forza propulsiva[1].

1 Montani (2014), facendo riferimento alla propria esperienza personale, indica espressamente

Sollecitata dal riconoscimento (tattile, esperienziale, multisensoriale) del tratto sopraveniente dell'elasticità, la sensibilità percettivo-estetica umana immagina l'assolutamente nuovo. Ossia immagina (*creativamente*) che i due rami considerati, proprio perché elasticamente flessibili, possano divenire "di più" di ciò che essi già sono in natura (Freire, 2018). Possano cioè essere tecnicamente trasformati dall'uomo, così da esprimere il loro massimo potenziale. L'uomo infatti è in grado, senza alcuna esperienza pregressa o istruzione esterna, di vedere nei due rami qualcosa di ancora inesistente e totalmente inedito: un arco che scocca la freccia, ma anche un arco che è metafora di una volta architettonica e così via.

Il potenziale trasformativo di questi rami – il loro divenire un arco – non rappresenta però una delle tante opzioni di cambiamento di stato dei rami stessi. La sensibilità estetica, infatti, guarda criticamente e creativamente alla realtà non tanto per cambiarla in modo indiscriminato o per implementarne a oltranza l'efficienza, quanto piuttosto per emanciparla (*per orientarla eticamente*). Per renderla migliore di quanto già sia, nei termini della massima espressione tanto delle sue qualità costitutive, quanto del beneficio funzionale e valoriale che esse possono portare all'esistenza umana. L'arco, infatti, non è solo uno dei tanti sviluppi di un ramo di salice o di oleandro, ma è quella loro particolare trasformazione in grado di ampliare la funzionalità del vivere dell'uomo nel mondo (arco come mezzo di sostentamento, ecc.) e di offrirsi come struttura concettuale generativa di altre e più alte creazioni (arco come idea di volta architettonica, ecc.).

2. Emancipare nel *modus* del reincanto

Grazie a questo processo (critico, creativo ed eticamente orientato) l'esperienza estetica emancipa la realtà e lo fa per il tramite di un *modus operandi* speciale: il reincanto. Prendendo avvio dalle posizioni di Serge Latouche (2020) e di Michel Maffesoli (2007, 2021), il reincanto rimanda alla tensione umana a *percepire* la realtà per quella che ancora non è. Ossia a sentire, a intuire i suoi spazi di incompiutezza, di parzialità, di problematicità che non esprimono pienamente il suo potenziale umano, la sua "bellezza" inespressa. Quegli spazi entro i quali già più e più volte l'uomo ha immaginato, ha scorto "l'aura" (Benjamin, 1977) del totalmente nuovo e ha lavorato a un suo cominciamento (Arendt, 2009) e consolidamento spesso improbabile, sempre arduo e ottenuto a caro prezzo. Pensiamo a una scuola senza bambine e al suo reincanto nella direzione di un loro diritto-dovere all'istruzione (Seveso, 2018), o a una società priva della possibilità di obiezione di coscienza e al suo reincanto nella direzione di una maggiore giustizia sociale (Milani, 2017).

l'oleandro come l'albero che – a differenza del salice – possiede il tratto sopraveniente dell'elasticità. In questa sede, invece, non verranno poste differenze tra le due tipologie di alberi in merito a questo aspetto.

In questi casi, come in tanti altri, la realtà è stata reincantata lavorando al perseguimento di ciò che solo la sensibilità umana (e non la logica o il calcolo intellettuale) può essere in grado di desiderare, avviare e sostenere. Lavorando cioè alla realizzazione di "*grandi sogni*" (Nosari, 2017), la cui costitutiva anima visionaria ("sognatrice") e la cui grandezza sono date proprio dal loro essere fino a quel momento impensabili, quasi insostenibili rispetto agli sforzi di attivazione e alimentazione richiesti, estremamente dispendiosi e frustranti nei termini del tempo necessario alla loro sempre incerta gestazione e prevalentemente fallimentari rispetto al raggiungimento di traguardi misurabili e verificabili nel qui e ora (Marletto, 2022). Si tratta, pertanto, di grandi sogni fondamentalmente inefficienti e per lungo tempo inefficaci, ma straordinariamente trasformativi, belli e giusti. Di fatto realistici e sostenibili, pur se prima di quel momento mai considerati o avversati, non solo in quanto "troppo innovativi" e per questo incompresi, ma anche per via dell'interesse di "alcuni" al mantenimento dello *status quo* (Guarcello, 2019).

Sono grandi sogni che non solo raccontano di reincanti passati, ma che Latouche e Maffesoli ritengono quanto mai irrinunciabili soprattutto oggi. Le attuali e future sfide tecnologiche, ambientali, sociali (inedite per gravità e irreversibilità delle loro conseguenze) richiedono infatti alle nuove generazioni un impegno, un'opera di reincanto della realtà. Un reincanto capace di ridare fondamento e qualità umana all'esistenza (Bauman, 2021) e di trasformarne quegli spazi di problematicità che espongono l'umanità stessa al rischio concreto della propria autodistruzione (Oreskes, Conway, 2014). Un reincanto al quale le nuove generazioni vanno formate precocemente, perché, come specifica Serge Latouche (2020), "anche se sussistessero le condizioni *oggettive* per la costruzione di una società" sostenibile "questa non potrebbe effettivamente realizzarsi senza un certo *reincanto* del mondo" (p. 10).

2. L'esperienza tecno-estetica di tipo immersivo

La sensibilità estetica e il processo di reincanto della realtà che essa rende possibile sono avviati e coltivati per il tramite di esperienze che, in realtà, sono originariamente da considerarsi non solo estetiche, ma più propriamente "tecno-estetiche" (Guarcello, 2024). È infatti grazie all'invenzione e all'uso di protesi tecniche che, chiarisce Pietro Montani (2014), l'essere umano da sempre ha espresso e sollecitato la propria sensibilità (Leroi-Gourhan, 1964). Protesi via via tecnologicamente più avanzate, fino ad arrivare alle attuali forme tecno-digitali, virtuali e aumentate con Intelligenza Artificiale. Con particolare riferimento all'*Augmented Reality* e alle esperienze estetiche virtuali di tipo immersivo, il filosofo romano infatti prospetta una loro imminente "unificazione" entro quello che definisce "un *nuovo paradigma* della delocalizzazione tecnica dell'*aisthesis*" (Montani, 2014, p. 39).

Si tratta di un paradigma che, nel solco deweyano di "Arte come esperienza" (Dewey, 1980) e di quello arendtiano della teoria del giudizio estetico-politico

(Arendt, 1989), poggia sull'idea centrale secondo la quale un ambiente virtuale immersivo possiede qualità estetica qualora concepito e realizzato in modo genuinamente interattivo. Ossia, in modo da sollecitare un processo di autentica trasformazione reciproca (genuina e interattiva) di sé (per il tramite dell'incontro multisensoriale, problematizzante e provocatorio con l'ambiente) e dell'ambiente stesso (per il tramite dell'azione di colui che ne fruisce).

Diversamente dagli ambienti virtuali immersivi attualmente in uso nella scuola primaria (Guarcello, Longo, 2024a), gli ambienti di qualità estetica declinano e specificano la genuina interattività che li connota entro quattro caratteri specifici: la contingenza e l'imprevedibilità, la resistenza e la relativa riducibilità. Sono, infatti, ambienti da esplorare liberamente nel qui e ora, senza percorsi predefiniti e obiettivi prestazionali prefissati, sono soggetti a sviluppi imprevisti e permettono la definizione di traguardi decisi nel corso dell'esperienza stessa (contingenza e imprevedibilità). Sono, inoltre, ambienti che resistono al tentativo di una piena comprensione, mantengono un alone di indecifrabilità, i cui "oggetti" non hanno un'utilità funzionale ma un potenziale ermeneutico che sollecita il sentire personale e la riflessione critica (resistenza e relativa riducibilità).

Un tentativo di realizzazione di un ambiente virtuale immersivo genuinamente interattivo è rappresentato dal progetto "*IVE4Thinking*" realizzato all'interno della ricerca internazionale CAIR (*Child-AI R lationship*[2]), condotta dall'Università di Torino in partnership con la Middlesex University di Londra e la West University di Timi oara. In particolare, l'ambiente virtuale semi-immersivo estetico è stato ideato al fine di formare i bambini e le bambine della scuola primaria (classi IV e V) a una relazione critica, creativa e responsabile con le tecnologie dell'Intelligenza Artificiale (Guarcello, Longo, 2024b). Tale ambiente è realizzato con arte pittorica digitale poi aumentata in 3D ed è fruibile dai bambini in piccolo gruppo attraverso occhialini con sensori e un laser puntatore. Il tema centrale attorno al quale l'ambiente si sviluppa è quello della *Pachamama*, significativo per mettere in scena il rapporto tra il creato e le creature umane e non umane (Fig. 1).

2 https://www.school4thinking.unito.it/home-page

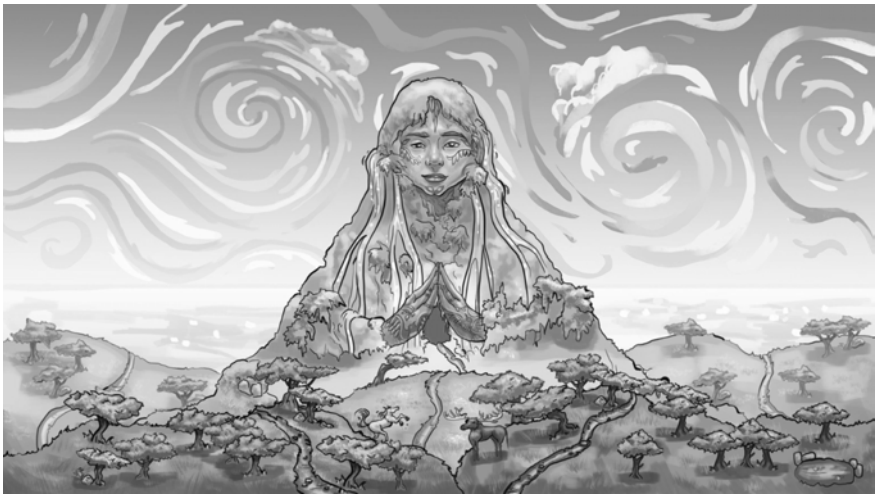


Fig. 1: Pachamama

Più nel dettaglio, l'ambiente è organizzato su due livelli: un primo livello esterno (il monte e l'habitat naturale che lo circonda) e un secondo livello interno (Fig. 2) (la grotta nel ventre del monte, a cui si accede attraverso il passaggio sotto le mani della *Pachamama*).

Fig. 2: Grotta

Il livello esterno vuole proporsi come occasione di esplorazione multisensoriale del creato, con particolare attenzione all'intervento che su di esso l'essere umano ha da sempre compiuto inventando tecniche e usando tecnologie (la pietra, la selce, il bastone, gli strumenti traccianti, la ruota, le imbarcazioni, ecc.), grazie alle quali ha progredito nel suo percorso di umanizzazione (Fig. 3).

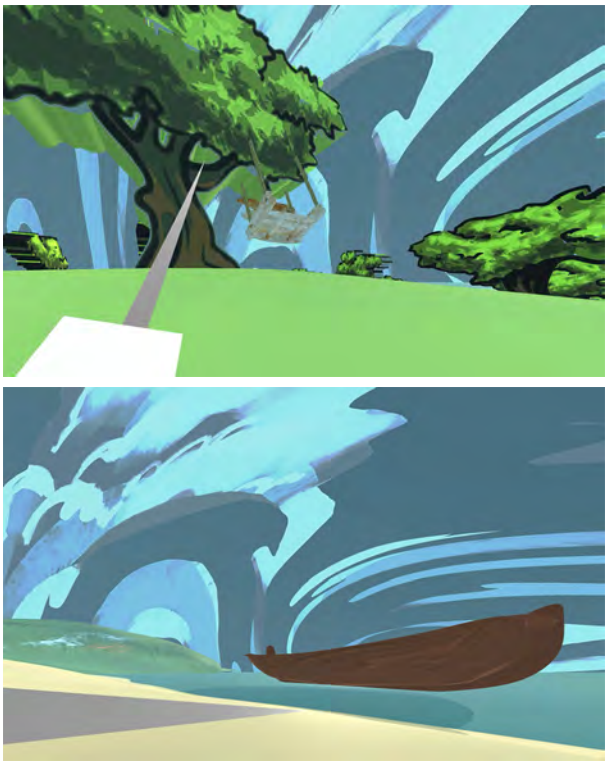


Fig. 3: Indizi del rapporto tecnologico tra essere umano e creato, "nascosti" nell'ambiente esterno

Il livello esterno dell'ambiente, i suoi elementi naturali e artificiali sono esplorati dai bambini in gruppo (6-8 persone) in modo libero, decidendo assieme quali spazi percorrere e in quale ordine. Tutti i bambini indossano gli occhialini per fruire dell'esperienza in forma immersiva, ma solo uno di essi guida l'esplorazione attraverso l'uso del laser puntatore. Gli "indizi" dell'intervento tecnologico umano sono a loro volta immersi nell'ambiente stesso, pertanto da ricercare e scoprire prima in modo spontaneo e, in un secondo momento, utilizzando una mappa interattiva. La mappa suddivide l'ambiente in cinque quadranti, ciascuno dei quali contiene uno degli "indizi" tecnologici: una barca, un'altalena, un'agorà, alcuni alberi generati con Intelligenza Artificiale, un sentiero che sale verso l'ingresso della grotta interna alla *Pachamama*.

L'intero ambiente naturale così come gli elementi artificiali sono privi di qualsiasi funzione d'uso immediato e sono presentati come occasione di contemplazione personale, di riflessione e discussione di gruppo (orientata e sollecitata dal ricercatore/formatore) sui potenziali significati e sul sentire che essi sollecitano. Particolare attenzione è posta sulla questione del potere umanizzate dell'intervento tecnologico, accompagnando i bambini a riflettere sulle ragioni che permettono

di riconoscere nell'invenzione della barca, dell'agorà, ecc. opportunità che hanno inciso/possono incidere straordinariamente sul processo di umanizzazione dell'uomo (così come, certo, possono deviarlo o ostacolarlo).

Il livello interno vuole proporsi come occasione di riflessione su rischi, pericoli e potenzialità dell'ultima evoluzione tecnologica ideata dall'uomo: le tecnologie dell'Intelligenza Artificiale. Una riflessione che permette ai bambini di concludere la loro esplorazione con un'attività deliberativa in merito alle azioni collettive che sarebbero a loro giudizio necessarie per ideare e utilizzare le tecnologie dell'Intelligenza Artificiale in modo critico, creativo e responsabile. Queste stesse azioni sono inserite in forma vocale all'interno di un totem rappresentativo del gruppo di esploratori, collocato all'interno dell'agorà. La piazza, pertanto, risulta trasformata e arricchita (non è più la stessa) a seguito dell'esplorazione di ciascun gruppo di bambini. Attraverso il processo critico, creativo ed etico sollecitato dall'esperienza immersiva estetica i bambini sono accompagnati a esercitare un pensiero critico, sensibile e attento alla dimensione del "noi" (Arendt, 1989). Ossia al valore del legame inscindibile tra le creature umane, non umane e il creato, legame che vincola ciascun umano a un'azione (in questo caso, tecnologica) che preservi la salvaguardia del pianeta.

La ricerca esplorativa, attualmente in fase di realizzazione con circa 80 bambini e bambine della IV e V classe di 3 scuole primarie del torinese, è condotta secondo l'approccio della ricerca-azione art-based (Efrat Efron, Ravid, 2019; Leavy, 2017) ed è volta, più specificamente, alla valutazione delle competenze critico-creative e deliberative promosse dall'esperienza virtuale immersiva ideata e all'implementazione di un sistema formativo adeguato per le classi di IV e V primaria. A tali scopi, la raccolta e l'analisi dei dati avviene per il tramite, da un primo lato, dell'analisi tematica dei questionari pre e post rivolti ai bambini e delle interviste in profondità realizzate con gli insegnanti e, da un secondo lato, dell'analisi ermeneutico-fenomenologica dei dialoghi registrati durante le attività formative (Bagnasco, Ghirotto, Sasso, 2015; Mortari, Ghirotto, 2019; Smith, Osborne, 2003).

Bibliografia

Arendt H. (1989). *Lectures on Kant's political philosophy*. Chicago: University of Chicago.
Arendt H. (2009). *La vita della mente*. Bologna: il Mulino.
Bagnasco A., Ghirotto L., Sasso L. (2015). *La ricerca qualitativa. Una risorsa per i professionisti della salute*. Milano: Edra.
Bauman Z., Heller A. (2015). *La bellezza (non) ci salverà*. Trento: Il Margine.
Bauman Z. (2021). *Sociologia della postmodernità*. Roma: Armando.
Benjamin W. (1977). *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*. Torino: Einaudi.
Bertin G.M. (1974). *L'ideale estetico*. Firenze: La Nuova Italia.
Bruzzone D. (2016). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
Dewey J. (1980). *Art as Experience*. New York, NY: Perigee Books.

Efrat Efron S., Ravid, R. (2019). *Action research in education: A practical guide*. New York, NY: The Guilford Press.
Freire P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
Guarcello E. (2019). *Le azioni della pazienza. Impegnare, esplorare, osare*. Roma: Studium.
Guarcello E. (2023). La relazione educativa nella scuola primaria. La priorità dell'estetico e il senso del reincanto. *Rivista Lasalliana*, 90(3), 361-370.
Guarcello E. (2024). Aesthetic and techno-aesthetic experiences to educate school children in critical sensitivity and judgement. In E. Guarcello, A. Longo (Eds.), *School Children and the Challenge of Managing AI Technologies. Fostering a Critical Relationship through Aesthetic Experiences* (pp. 89-101). London: Routledge.
Guarcello E., Longo A. (Eds.) (2024a). *School Children and the Challenge of Managing AI Technologies. Fostering a Critical Relationship through Aesthetic Experiences*. London: Routledge.
Guarcello E., Longo A. (2024b). Aesthetic experiences and immersive virtual environments: the IVE4Thinking educational project. In E. Guarcello, A. Longo (Eds.), *School Children and the Challenge of Managing AI Technologies. Fostering a Critical Relationship through Aesthetic Experiences* (pp. 210-222). London: Routledge.
Latouche S. (2020). *Come reincantare il mondo. La decrescita e il sacro*. Torino: Bollati Boringhieri.
Leavy P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. New York: Guilford Press.
Leroi-Gourhan A. (1964). *Le geste et la parole. Technique et langage: Volume 1*. Paris: Editions Albin Michel.
Maffesoli M. (2007). *Le réenchantement du monde: Une éthique pour notre temps*. Paris: Librairie Académique Perrin.
Maffesoli M. (2021). *La nostalgia del sacro. Il ritorno della religione nelle società post moderne*. Roma: Armando.
Marletto C. (2022). *La scienza dell'impossibile. Alla ricerca delle nuove leggi della fisica*, Milano: Mondadori.
Milani L. (don) (2017). Lettera ai giudici. In Id., *Lettera ai cappellani militari. Lettera ai giudici* (pp. 45-84). Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.
Montani P. (2010). *L'immaginazione intermediale. Perlustrare, rifigurare, testimoniare il mondo visibile*. Roma-Bari: Laterza.
Montani P. (2014). *Tecnologie della sensibilità. Estetica e immaginazione interattiva*. Milano: Raffaello Cortina.
Mortari L., Ghirotto L. (Eds.) (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
Nosari S. (2017). *Pedagogia del cambiamento: Punto di vista, successione, traduzione*. Novara: UTET.
Oreskes N., Conway E.M. (2014). *The Collapse of Western Civilization. A View From the Future*. New York: Columbia University Press.
Seveso G. (2018). Il diritto delle bambine all'istruzione sulle pagine di due riviste dell'inizio del Novecento: «Unione Femminile» e «La difesa delle lavoratrici», *Diacronie*, *34(2)*.
Smith J.A., Osborn M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J.A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 51-80). New York: Sage Publications.

Sostenere i processi emancipativi attraverso l'approccio transdisciplinare. Una sintesi introduttiva

Carlo Orefice
Professore Associato – Università degli Studi di Siena
carlo.orefice@unisi.it

1. Premessa: quale paradigma del futuro per noi cittadini della terra?

In una recente riflessione che ha riguardato il rapporto tra sistemi educativi di qualità, apprendimento e mondo del lavoro (Orefice, 2023), mi domandavo di quale educazione avessimo bisogno nel XXI secolo, come organizzare un apprendimento di qualità che si volesse dire "emancipativo" e, di conseguenza, quale potesse essere il ruolo delle Università nel promuovere tali cambiamenti. A distanza di circa un anno quelle domande restano invariate, e direi risultano maggiormente evidenti se si osserva il crescente peggioramento delle condizioni di sottosviluppo e di sviluppo squilibrato che affliggono sempre di più il nostro pianeta (dall'aumento dell'inquinamento al cambiamento climatico) e i suoi abitanti (dalla violenza nella convivenza tra simili e verso la natura ai recenti conflitti che si stanno sviluppando alle porte dell'Europa e in Medio Oriente). Da tale prospettiva, possiamo sostenere che l'educazione non stia ancora mantenendo la sua promessa di aiutarci a plasmare futuri di pace, giusti e sostenibili (UNESCO, 2023,) e che un nuovo modello di civiltà pensato su misura per la convivenza umana e per l'abitabilità del pianeta Terra sia estremamente urgente (Orefice P., Orefice C., 2023)[1].

Se facciamo nostro il principio secondo il quale la conoscenza e l'apprendimento sono la base per il rinnovamento e la trasformazione delle società (Dewey, 1965), e se facciamo coincidere una educazione "di qualità" con la messa a sistema di processi socio-educativi equi e duraturi attraverso i quali concorrere a migliorare la qualità della vita di una pluralità di soggetti (Orefice, 2019), risulta allora evidente che il ruolo dell'educazione consista nell'appoggiare una conoscenza critica del mondo e nel favorire nei soggetti una capacità di immaginare orizzonti di vita

1 I temi e problemi esposti in questo sintetico contributo hanno avuto un loro primo momento di sintesi e discussione all'interno del *3° Congresso Mondiale della Transdisciplinarità* (3CMTv), evento che si è tenuto on-line da ottobre 2020 a ottobre 2021 e al quale l'Autore ha partecipato come "membro aggiunto" di Cattedra UNESCO e membro del "Comitato organizzatore Italia". Il 3CMTv è stata un'occasione preziosa per confrontarsi sulle problematiche mondiali che alimentano la crisi di insostenibilità dello sviluppo globale attuale e per riflettere, attraverso l'esplorazione della transdisciplinarità, sulle nuove sfide che la nostra civiltà è chiamata oggi ad affrontare.

più equi in termini di giustizia e permeati da una formatività democratica. Ma è "solo" questo? Il progetto di costruire un *nuovo contratto sociale* per l'educazione ispirato a principi di giustizia sociale, epistemica, economica e ambientale (Orefice, 2023) necessita di sostenersi su un nuovo paradigma. L'approccio transdisciplinare, nel richiedere di abbandonare ogni segmentazione dei livelli di conoscenza ed ogni azione che li tiene separati tra di loro, ci spinge ad adottare in maniera sistemica e processuale le connessioni tra gli snodi della conoscenza e le articolazioni della realtà secondo il principio ologrammatico moriniano, in base al quale in ogni singola parte si trova la totalità dell'insieme (Morin, 1993, 2020).

2. Intermezzo. La relazione tra i saperi permette di pensare le università come sistemi educativi di qualità

La relazione tra i saperi è un principio costitutivo dell'approccio transdisciplinare (Nicolescu, 2002). Se torniamo alle domande poste nella Premessa: come organizzare un apprendimento di qualità che si possa dire "emancipativo" e quale è il ruolo dell'Università nel promuovere tale conoscenza, risulta evidente che uniformare i linguaggi in scatole separate atrofizza il potenziale conoscitivo umano e impedisce di esplorare saperi fondamentali espressi con altri linguaggi. Una sfida per le nostre Università, dunque, riguarda la costruzione di ponti tra le molteplici forme di linguaggi: i livelli di realtà approfonditi attraverso il Terzo Incluso cui l'approccio transdisciplinare rimanda, nelle loro complesse connessioni, rappresentano la via per riconoscere, esplorare e mettere in relazione le più variegate forme espressive del potenziale dell'intelligenza umana (Orefice P., Orefice C., 2023), anche e soprattutto partendo da queste istituzioni educative.

L'approccio transdisciplinare per la sua complessità nello sfogliare il problema della realtà, appare quindi attento sia ai livelli dei focus interpretativi che a quelli dei focus trasformativi, e rende possibile ritornare su alcuni elementi di riflessione attraverso cui ripensare le università come sistemi educativi di qualità. Esso, inoltre, rafforza una idea di Pedagogia come "crocevia di saperi" (Musaio, 2022), sempre attenta cioè alle situazioni specifiche nelle quali si realizza il processo di formazione e autoformazione della persona.

Se analizziamo gli interventi proposti nel presente Panel alcuni di questi elementi (pur nella loro eterogeneità di letture e posizionamenti) risultano evidenti e ci portano a sostenere che:

1. di fronte a contesti sociali dominati da complessità e imprevedibilità, in cui diversi fattori concorrono a determinare uno stato di crisi multiforme e multidimensionale (Morin, 2020) che coinvolge sia la vita individuale che la sfera pubblica, le istituzioni educative sono chiamate a raccogliere tale sfida supportando gli studenti nell'acquisizione di competenze chiave (per quanto qui si sta discutendo, l'auspicio è che queste possano essere di tipo transdisciplinare),

costruendo forme di cittadinanza in grado di abitare un mondo complesso, multietnico e globalizzato.
2. nel fare questo le istituzioni educative, considerate come istituzioni sociali educanti alla società democratica (Dewey, 1965), giocano un ruolo essenziale per la crescita, la creatività personale, lo sviluppo del pensiero riflessivo e le forme concrete di collaborazione sociale.
3. la concezione di una "università attiva" riguarda quelle forme esperienziali in cui l'idea di democrazia è applicata attraverso approcci che permettono di imparare dall'esperienza all'interno dei propri mondi di riferimento, utilizzando, esplorando e mettendo in relazione le più variegate forme espressive del potenziale dell'intelligenza umana (Orefice P., Orefice C., 2023).
4. per supportare un pensiero critico-emancipativo e una consapevolezza culturale (soprattutto nelle nuove generazioni), è necessario far leva sui movimenti civici e sull'istruzione delle nuove generazioni nel voler decidere e voler occupare gli spazi pubblici e politici, come sul pluralismo dei punti di vista favorito dall'educazione, dal senso critico e dall'informazione, dall'attivismo ambientale e dalla formazione nell'uso dei *social media* (Bianchi, 2023; Nussbaum, 2006). Se c'è una cosa che la recente esperienza pandemica ci ha insegnato nel momento in cui ha enfatizzato uno stato di dubbio e di precarietà che ancora oggi, una volta conclusasi, sta attraversando le stesse istituzioni educative, è la necessità di interrogarci non soltanto sulla qualità in sé delle conoscenze, ma anche sugli effetti pratici che esse hanno nella vita quotidiana degli individui.

3. *Appunto conclusivo.* Per una pedagogia critico/emancipativa

L'analisi sviluppata, necessariamente schematica, lascia emergere come la pedagogia possa essere oggi uno spazio fecondo in cui portare avanti (anche in chiave comparativa) riflessioni di senso sulle teorie pedagogiche e sulle pratiche educative (Mayo, Vittoria, 2021).

Di contro all'avanzata del neoliberismo, all'aumento della disinformazione e alla soppressione delle libertà individuali e collettive in alcuni Paesi del mondo, e coerentemente alla sua dimensione utopica, la pedagogia deve presidiare la dimensione valoriale del soggetto-persona e del soggetto-cittadino che diventa capace di *resistere*, ovvero di essere soggetto aperto, critico e consapevole. La crisi economica, politica, culturale, ma soprattutto di senso dell'umano che stiamo attraversando può essere considerata come la spinta a nuovi risvegli, nuove emancipazioni e nuovi sensi più rispettosi della dignità umana. Il vantaggio dell'approccio transdisciplinare indicato – grazie alla logica del Terzo incluso e agli altri principi e categorie che lo definiscono – sta nella sua capacità di garantire il superamento del dualismo nei domini conoscitivi. Utilizzando tale approccio ci troviamo di fronte alla certezza di disporre di un potenziale d'intelligenza non ancora utilizzato nel suo complesso ("intelligenza relazionale TD"), che nasce e si alimenta dalla capa-

cità di andare oltre ogni separazione e di sviluppare il sentimento di unità multipla (Morin, 2002) nei livelli di conoscenza e cambiamenti della realtà.

In questa direzione, tutte le sfere dell'umano (la scuola, la famiglia, la politica, la cultura, la società, l'economia) sono chiamate a farsi carico del crescente bisogno di senso, di identità personale e sociale, di giustizia in termini di libertà e felicità, collaborando insieme al risveglio delle potenzialità umane e alla costruzione di una società, individualità e di una educazione che siano insieme terrenti significanti di vita reale e progettuale.

Bibliografia

Bianchi F. (2023). *Perché prendere la cura sul serio: pratiche di attenzione nella vita quotidiana*. Napoli-Salerno: Orthotes.

Dewey J. (1965). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Mayo P., Vittoria P. (2021). *Critical Education in International Perspective*. London: Bloomsbury Publishing.

Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.

Morin E. (2020). *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione.* Milano: Raffaello Cortina.

Musaio M. (2022). Il sapere pedagogico come "crocevia dei saperi" per affrontare le sfide della complessità. *Nuova Secondaria*, XXXIX, 300-310.

Nicolescu B. (2002). *Manifesto of Transdisciplinarity*. New York: State University of New York Press.

Nussbaum M.C. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.

Orefice C. (2019). SDG 4: Quality Education. Introduction. In J-E. Baños, C. Orefice, F. Bianchi, S. Costantini (Ed.), *Good Health, Quality Education, Sustainable Communities, Human Rights. The scientific contribution of Italian UNESCO Chairs and partners to SDGs 2030* (pp. 109-112). Firenze: FUP.

Orefice C. (2023). (Ri)pensare le università come sistemi educativi di qualità attraverso le categorie della pedagogia critica: linee guida per una analisi comparativa tra Italia e America Latina. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (Ed.), *Sistemi educativi, orientamento, lavoro: sessione plenaria e sessioni parallele* (pp. 138-141). Lecce: Pensa MultiMedia.

Orefice P., Orefice C. (2023). Intelligenza Relazionale Transdisciplinare. Paradigma del futuro per i cittadini della Terra. In P. Orefice, C. Orefice (Ed.), *La sfida transdisciplinare per una civiltà sostenibile. Focus e modelli di intelligenze e saperi* (pp. 27-72). Buenos Aires: Sb Editorial.

UNESCO (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione. Rapporto della Commissione Internazionale sui futuri dell'Educazione*. Brescia: Editrice La Scuola.

Gli spazi dell'emancipazione nello sguardo pedagogico di Colin Ward

Luca Odini
Ricercatore RtdB – Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"
luca.odini@uniurb.it

1. La peculiarità di Colin Ward

Colin Ward è sicuramente una figura interessante e poliedrica nel Novecento. Dotato di una fine sensibilità politica appresa dal padre, insegnante elementare e attivo membro del partito laburista, entra in contatto con il mondo anarchico durante la Seconda guerra mondiale e questi riferimenti lo accompagnano durante tutta la sua vita (Ward, 1996). Più vicino agli approdi di Goodman (1995) che a quelli di Kropotkin, Ward immagina un anarchismo che modifica giorno dopo giorno, attraverso i comportamenti quotidiani, la modalità di stare insieme e di vedere le cose. Per lui "lo stato non è qualcosa che può essere distrutto attraverso una rivoluzione, ma è una condizione, una modalità di rapportarsi tra gli esseri umani, un tipo di comportamento; lo possiamo distruggere creando altri rapporti, comportandoci in modo diverso" (Ward, 1976, p. 34). Ward porta con sé e declina questa visione lungo tutto l'arco della sua vita sia come architetto (la sua principale occupazione), dove si occupa, tra le altre cose, di edilizia scolastica e di case popolari, che come giornalista, saggista e insegnante. Da giornali come *Freedom*, durante il periodo bellico, a quelli come Anarchy o il *Bulletin of Environmental Education*, Ward non manca di declinare, nei suoi contributi, un particolare sguardo che per molti aspetti è precursore di temi che ancora oggi sono di grandissima attualità: dall'attenzione alle ripercussioni educative nella progettazione dello spazio urbano, ai luoghi fruibili per i bambini nelle città, fino a temi riguardanti la decolonizzazione. Questi argomenti di ricerca hanno caratterizzato parte della recente storia dell'educazione, basti pensare che la conferenza ISCHE (International Standing Conference for the History of Education) di Porto, del 2019, ha tematizzato proprio come argomento: *Spaces and Places of Education*, e ciò ha trovato riscontro in ambito italiano da Cantatore (2013, 2015, 2019) e Trisciuzzi (2019), e da un numero di *Pedagogia Oggi* (XVII,1, 2019) curato da Cantatore, Colazzo, Elia e Sirignano; mentre in ambito internazionale, tra i molti, ricordiamo i lavori di Burke e Grosvenor (2008), Burke, Howard e Cunningham (2013) e Scott-Brown (2022).

2. Lo sguardo di Ward

Nel 1973 Ward pubblica, insieme al collega insegnante Tony Fyson, un interessante volume: *Streetwork. The Exploding School* (1973). In questo testo, come sottolinea Burke (2014, p. 433) "the authors set out their vision of education celebrating autonomy, mutuality and engaged citizenship. The book declared its purpose as being to illustrate and promote 'the explosion of the school into the urban environment'". Lo sguardo di Ward aveva già incominciato ad analizzare i contesti urbani notando come, nel tempo, fosse via via diminuito lo spazio che i bambini e i ragazzi avevano a disposizione per vivere e relazionarsi con l'ambiente e con gli altri. Questo tipo di approccio evidenzia un'attenzione particolare che il mondo anarchico voleva porre sul tema della libertà del bambino di approcciarsi con quanto lo circonda. Neill scrive: "La società, sapendo che la punizione più grande del mondo è l'abolizione dei diritti dell'ego, ha elaborato un sistema di detenzione che abolisce il nome dell'uomo e gli dà un numero. Ai carcerati non è consentito di parlare fra di loro; essi non hanno nessuna possibilità di esibirsi in alcun modo. Un sistema che priva l'uomo dell'ego e del sesso è in sé un sistema diabolico. E le nostre aule scolastiche non sono dissimili dalle prigioni. Costringere i ragazzi a stare zitti nei banchi per sei ore al giorno significa derubarli del loro primo diritto: quello di esprimere sé stessi" (1999, p. 113).

In questo senso Ward pone l'attenzione, come giustamente sottolinea Levy (2011, p. 13), a quei piccoli e fugaci momenti di anarchia che tutti i giorni viviamo, e che ci consentono di riappropriarci non solo dell'ambiente e dei nostri spazi di vita, ma anche delle relazioni con tutti i membri della comunità. Non solo dei più giovani, ma anche dei più anziani, evidenziando come nei vari momenti della vita sono evidenti bisogni e necessità comuni a tutto il genere umano, a prescindere dall'età e dalla collocazione fisica. Questo tipo di sentire si pone certamente in continuità con altri autori a lui contemporanei quali Freire e Illich.

In particolare, con *Streetwork*, Ward e Fyson fanno risuonare le idee e le esperienze di un autore come Goodman, di cui rimandano l'eco. Riportano e riprendono, infatti, un dialogo presente in un'opera di Goodman, *The Grand Piano*, tra un professore e un monello di strada: "this city is the only one you'll ever have and you've got to make the best of it. On the other hand, if you want to make the best of it, you've got to be able to criticize it and change it and circumvent it… Instead of bringing imitation bits of the city into a school building, let's go at our own pace and get out among the real things. What I envisage is gangs of half a dozen starting at nine or ten years old, roving the Empire City (NY) with a shepherd empowered to protect them, and accumulating experiences tempered to their powers… In order to acquire and preserve a habit of freedom, a kid must learn to circumvent it and sabotage it at any needful point as occasion arises… if you persist in honest service, you will soon be engaging in sabotage" (1973, p. 18). Il dato che gli autori sembrano voler sottolineare è la necessità di una critica ad un certo tipo di impostazione di città, di ambiente, consapevoli che se l'ambiente urbano è il luogo dove si vive, allora bisogna essere in grado di leggerlo, di criticarlo e possibilmente di migliorarlo.

E da qui la necessità di rovesciare la prospettiva. Non si devono più portare dei "pezzi" di città nella classe, all'interno della scuola, ma si deve uscire in mezzo alla città, tra le cose che riguardano la vita vera. Ward ricorda come: "Molti anni fa, nel 1963, il ministro britannico per l'Istruzione pubblica ha commissionato uno studio focalizzato sui bambini in età compresa tra i 13 e i 16 anni. Sir John Newsom, commentando i risultati dell'indagine contenuti nel documento Half Our Future, ha raccontato questo breve aneddoto: "a un ragazzo che aveva appena finito la scuola fu chiesto dal suo ex-preside cosa ne pensasse del nuovo edificio: 'Potrebbe anche essere tutto di marmo, signore', rispose il ragazzo, 'ma resterebbe comunque una maledettissima scuola'" (Ward, 2018, p. 12).

Ancora il fatto che i bambini siano quotidianamente esclusi dai luoghi in cui quotidianamente la gente vive per Ward non sembra essere un caso, ma anzi, il frutto oculato di una serie di scelte. Burke sottolinea: "Why was the absence of children of school age from town and city streets so easily taken for granted? (And why was their occasional presence so often seen as troublesome?) The answer is, of course, that since the end of the nineteenth century, the state had given school the responsibility of removing children from the everyday environment until they were judged as, having been equipped by the education they received, fit to be released into it" (2014, p. 436). Il compito della scuola, in questi termini, sembra proprio quello di separare e di dividere l'infanzia e l'adolescenza dai luoghi degli adulti, per farli rientrare una volta che questi siano ritenuti pronti per adeguarvisi senza disturbare troppo.

Appare quindi evidente, per Ward, come il bambino, via via, subisca un processo di alienazione che lo priva della possibilità di relazionarsi liberamente con l'ambiente che lo circonda. Anche l'introduzione dello scuolabus, che per molti potrebbe sembrare come una conquista e un'innovazione positiva, viene analizzata da Ward (2018, p. 59) con questa stessa lente, e si scopre come per molti bambini quest'innovazione abbia peggiorato in maniera decisamente significativa il rapporto dei più piccoli con il territorio circostante. Se infatti, quando i bambini andavano a piedi a scuola, potevano scegliere che strada fare e con chi fermarsi o meno ad interloquire e relazionarsi; ora le cose sono cambiate. I bambini devono rispettare degli orari ben determinati, compiere un determinato percorso e condividere spazi, tempi e compagnie imposti da altri. Tra le altre cose, Ward riporta l'esperienza di diversi piccoli che si erano trovati a dover fare i conti con timori ed esigenze del tutto nuove. Dalla paura di non riuscire a frenare i propri stimoli fisici – un bambino era infatti terrorizzato di non riuscire a gestire la pipì – fino alla necessità di trovare un protettore che potesse assicurare un viaggio sicuro contro possibili atti di bullismo dei più grandi (Ward, 2018, p. 70). Potremmo chiederci se da allora ad oggi gli spazi di autonomia dei bambini sono cresciuti o meno, e se e in che termini quest'alienazione sia divenuta, via via, sempre più massiccia. Il nostro pensiero non dovrebbe, in questo caso, limitarsi solo all'ambiente ma anche agli strumenti che oggi si usano sempre di più, sia all'interno di contesti educativi che a casa. Ad esempio: i *device* di cui i bambini e i ragazzi usufruiscono sempre più precocemente, aumentano spazi di alienazione o sono strumenti che contri-

buiscono a costruire connessioni e un riscatto? E se sì, in che termini? Burke, citando lo storico dell'educazione Gillis, rimanda ad una felice intuizione di Harvey che vede i bambini come delle isole (Burke, 2014, p. 440) i cui ponti con il resto del mondo sono sempre più tagliati e rarefatti. Ma ci sono isole e isole, e il processo si può sempre modificare.

3. L'educazione incidentale

Ward (2018, p. 219), infatti, cita uno studio di Thompson (1975) in cui si analizza come esistessero dei modelli di comunità di pescatori, nelle Isole Shetland, in cui il destino dei bambini, seppur si trovassero in una situazione di (seppur parziale) isolamento, era radicalmente diverso rispetto a quello dei coetanei delle famiglie britanniche. In un contesto di questo tipo, in cui la comunità puntava sull'autoresponsabilizzazione dei più piccoli, i bambini erano partecipanti attivi in tutti i momenti della vita sociale e culturale della comunità. Tra le altre cose, viene segnalato come in queste isole vi fosse il tasso più alto di alfabetizzazione di tutta la Gran Bretagna. Tale modello sembra aver costituito un esempio resiliente non solo da un punto di vista educativo e culturale ma anche economico. Infatti, le crisi degli anni Settanta mandarono in bancarotta buona parte delle flotte dei pescherecci dei più grandi porti del Paese, che rispondevano alle più dure logiche capitalistiche. In queste isole, invece, gli equipaggi potevano permettersi, prosperando, di lasciare le reti a terra per diversi giorni e dedicarsi ad altre attività legate ad un'economia che rispondeva ai criteri delle esigenze della comunità.

Ward cita anche il caso di Parr (1972) e della sua infanzia a Stavanger, in Norvegia. Racconta dell'autonomia che godeva un bambino di sei anni in quel posto, quasi incredibile per il lettore odierno, e sottolinea ancora le pionieristiche (per il tempo) ricerche di Hillmann (1982) sulla mobilità indipendente dei bambini inglesi e di come, con il passare degli anni, questo spazio si sia progressivamente ridotto.

Lo sguardo di quella che passa sotto il nome di educazione incidentale acquisisce paradigmi e orizzonti completamente diversi a seconda di dove si posi. Ward è infatti consapevole che "Il bambino, come l'adulto, impara l'arte e la tecnica della cittadinanza non attraverso gli ammonimenti, ma attraverso il coinvolgimento delle problematiche reali" (2018, p. 104). La città, gli spazi urbani diventano allora il vero ambiente educativo tanto che arriva ad immaginare una vera e propria scuola senza pareti.

Diverse sono state le sperimentazioni in questo senso e Ward ne cita parecchie. Una tra tutte, quella di Haig (1976), in cui gli unici corsi formalizzati e istituzionalizzati erano quelli di matematica e di alfabetizzazione, e avevano una base fissa ma sempre in un luogo comunitario. Tutte le altre attività andavano fatte nella città. Questa sperimentazione prevedeva la condivisione e la verifica dello stesso progetto da parte non solo delle famiglie ma anche della comunità stessa. Haig racconta di questo che ha chiamato City College: "Il City College è una vera scuola

comunitaria. Opera davvero all'interno della comunità, anche se sta agli insegnanti che uso farne […] Il City College non ha edifici propri: va nella comunità e usa i suoi. E ciò che non risulterà soddisfacente verrà lasciato da parte […] i bambini troveranno più facile lavorare insieme, cooperare, perché sono stati liberati dal cupo ambiente scolastico. Basta con quei mobili squallidi, quei divieti di correre in corridoio, quel senso diffuso di oppressione e coercizione. Dovranno sempre conformarsi a standard elevati, ma le ragioni saranno molto più evidenti e l'esempio verrà fornito dalla stessa comunità adulta" (1976, p. 67).

Lo sguardo di Ward e dell'educazione incidentale sembra invitarci ad utilizzare un'ottica diversa, una visione che parte dal basso, per cogliere come ogni ambiente, ogni persona, ogni elemento nella comunità in cui viviamo possa essere letto con gli occhi dell'educazione e della possibilità e della voglia di apprendere, a condizione di essere rispettato e liberato. L'educazione incidentale, infatti, cerca di smuovere tutte le potenzialità e le forze più intime che si nascondono nella comunità a condizione di rispettare la libertà dei bambini e dei più giovani di apprendere. Ciò, chiaramente, chiama in causa una collettività che non delega ad alcune persona la responsabilità dell'educazione, ma se ne fa carico nella sua globalità, immaginando come ognuno possa rivestire questo compito per le future generazioni, e come ogni luogo possa essere visto in questi termini.

Vediamo, dunque, come il particolare anarchismo di Ward non si costituisce come la possibilità di un futuro stato utopico che si può raggiungere attraverso una rivoluzione, quanto come il continuo presidiare pratiche quotidiane che possano aumentare gli spazi di libertà che si hanno a disposizione.

Gli spazi dell'emancipazione delle dei bambini e delle bambine, delle donne e degli uomini, possono essere riconquistati ponendo l'attenzione alle pratiche quotidiane che ogni giorno poniamo in essere, domandandoci se stiamo accrescendo o diminuendo la possibilità di mettere in atto tale libertà. "He shares with some of the most valuable thinkers of the twentieth century a desire to keep open the channels between childhood, education, creativity and social change. The distinctiveness of his work, in this common context, is its quiet insistence that by addressing the familiar, ever-present and pressing concerns of every generation in living and learning, it is possible to embody some elements of an achievable future" (Burke, Jones, 2014, p. XXV).

Quello di Ward è uno sguardo sulla libertà che è inconciliabile con la libertà di chi decide di sopraffare o di sfruttare l'altro, fisicamente, moralmente o economicamente, ma è una libertà che, legata alla responsabilità del vincolo comunitario, cerca di ritagliare, giorno dopo giorno, degli spazi di emancipazione in cui l'individualità di ciascuno possa sentirsi valorizzata e realizzata grazie alla possibilità dell'incontro con l'altro. Questo era e rimane possibile anche oggi. Se ogni membro della comunità, insegnanti ed educatori in particolare, e chiunque ha una responsabilità educativa, è in grado di guardare con creatività a tutti quegli spazi marginali, intermedi, della vita sociale, questi possono diventare effettivamente significativi e centrali, e solo allora troverà spazio la possibilità di lasciar fiorire la creatività che è racchiusa in ognuno di noi, nella particolarità e nell'unicità di ogni singolo. Burke

ricorda: (2014, p. 440) "The teacher's job was to manage that flourishing as well as possible, by responding to the opportunities continually offered in the marginal spaces between subjects in the curriculum and between school and village, city or town. They believed that such spaces offered educational opportunities that, if enabled to flourish through the suggested pedagogy of Streetwork and the implications of the exploding school, might enrich lives and environments across the generations. It was in the overlooked or apparently uninteresting spaces of the urban environment that teachers, with encouragement, might find a rich curriculum. Today, we might observe such "fleeting pockets of anarchy" in the in-between spaces of social media, which offer as yet unimagined opportunities and challenges for educational planners to expand the parameters of school and continue to define environmental education as radical social and urban practice".

Bibliografia

Burke C., Grosvenor I. (2008). *School*. London: Reaktion Books.

Burke C., Howard J., Cunningham P. (Eds.). (2013). *The Decorated School*. London: Black Dog Publishing.

Burke C., Jones K. (Ed.). (2014). *Education, Childhood and Anarchism*. Baskerville: Routledge.

Burke C. (2014). "Fleeting pockets of anarchy": *Streetwork*. The exploding school. Paedagogica Historica, 50 (4), 433-442.

Cantatore L. (Ed.). (2013). *Ottocento fra casa e scuola: luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*. Milano: UNICOPLI.

Cantatore L. (2015). *Parva sed apta mihi: studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*. Pisa: ETS.

Cantatore L. (2019). Storia dell'educazione come storia di luoghi. *Pedagogia Oggi*, 17 (1), 10-12.

Fyson T., Ward C. (1973). *Streetwork. The Exploding School*. London: Routledge and Kegan Paul.

Goodman P. (1942). *The Grand Piano*. San Francisco: The Colt Press.

Goodman P. (1995). *Individuo e comunità*. Napoli: Elèuthera.

Haig, G. (1976). *The Reluctant Adolescent*. London: Maurice temple Smith.

Hillman M., Adams J., Whitelegg J. (1981). *On False Move… a study of children's independent mobility*. London: Policy Studies Institute.

Levy C. (2011). Colin Ward (1924-2010). *Anarchist Studies*, 19 (2), 7-16.

Neill A. (1999). *Il fanciullo difficile*. Firenze: La Nuova Italia.

Parr A.E. (1972). The Happy Habitat. *Journal of Aesthetic Education*, 6 (3), 25-38.

Scott Brown S. (2022). *Colin Ward and the Art of Everyday Anarchy*. London: Routledge.

Thompson P. (1975). *The Edwardians*. London: Weidenfeld & Nicolson.

Trisciuzzi M.T. (2019). La camera dei bambini. Desideri e sogni tra le mura domestiche nella letteratura per l'infanzia. *Pedagogia Oggi*, 17 (1), 1, 185-203.

Ward C. (1976). *Anarchia come organizzazione*. Napoli: Elèuthera.

Ward C. (1996). *La pratica della libertà*. Milano: Elèuthera.

Ward C. (2018). L'educazione incidentale. Napoli: Elèuthera.

La Città dei Ragazzi di Roma e l'opera di John Patrick Carroll-Abbing

Furio Pesci
Professore Ordinario – Sapienza Università di Roma
furio.pesci@uniroma1.it

1. Educazione e democrazia nelle "città dei ragazzi" italiane

All'indomani della Liberazione, le condizioni dell'infanzia in Italia erano estremamente difficili: si contavano a centinaia di migliaia i minori rimasti orfani o in stato di abbandono; le case distrutte e la fame erano per molti nell'orizzonte della vita quotidiana. Fu in quel contesto che giunse in Italia l'idea di ovviare a questa situazione con la fondazione di nuove strutture residenziali improntate al metodo del cosiddetto "autogoverno", seguendo le orme di esperienze che, soprattutto negli Stati Uniti, avevano già reso molto popolari le Boys' Town (come erano chiamate) fondate da importanti educatori fin dagli inizi del Novecento.

Nacquero, così, anche in Italia le Città dei Ragazzi di Civitavecchia (la prima, denominata "Repubblica dei Ragazzi") e di Roma, legate al nome di due significative figure di sacerdoti educatori, Antonio Rivolta e John Patrick Carroll-Abbing. In esse, secondo una prospettiva pedagogica ispirata dalle idee dell'educazione attiva e dallo spirito della democrazia statunitense, gli stessi ragazzi bisognosi di aiuto avrebbero potuto trovare la via per l'inserimento nella vita sociale e l'emancipazione, dando vita a una comunità organizzata e gestita da loro stessi, attraverso organismi democraticamente eletti: l'assemblea, il tribunale, le varie cariche preposte all'amministrazione della vita quotidiana.

Le brevi note di questa comunicazione vorrebbero prendere in considerazione la vicenda della Città dei Ragazzi di Roma e, in particolare, di Carroll-Abbing, figura rilevante e complessa, sia come sacerdote sia come educatore, su cui manca ancora uno studio sistematico e approfondito. Il nome di Carroll-Abbing rimane legato, in effetti, all'opera intrapresa per la diffusione, non solo in Italia, del metodo dell'autogoverno, su cui scrisse molto, lasciando testi letterari, studi di carattere pedagogico, oltre a una grande raccolta di appunti che documentano questo metodo educativo e la rete di relazioni che Carroll-Abbing imbastì con le Boys' Town nordamericane.

Alcuni studi curati in passato dall'Opera per le Città dei Ragazzi e dalle sue articolazioni interne (cfr. ad es., Leccas, s.d.) hanno avuto per obiettivo quello di una prima ricostruzione della figura di Carroll-Abbing, riuscendo in un inquadramento efficace che effettivamente tiene conto della complessità della sua opera e ne restituisce le linee fondamentali.

Anche occasioni celebrative, principalmente quella voluta dall'Unicef con il conferimento del Premio "Mondodomani" oltre trent'anni fa (Unicef, 1991), sono servite in passato a costruire le tracce di una "biografia" che tenga conto dei molti "volti" di Carroll-Abbing: il "diplomatico", incaricato per cinquant'anni dalla Santa Sede di missioni assai complesse, (la maggiore, forse, negli anni della vecchiaia, nel Libano dell'occupazione israeliana e del primo fondamentalismo musulmano); l'uomo della Resistenza, responsabile di rischiose attività di copertura e di protezione dei partigiani nella Roma occupata dai nazisti; il "manager" organizzatore di una rete capillare di aiuti umanitari che richiese un flusso davvero senza precedenti di aiuti da una sponda all'altra dell'Oceano, e poi ancora impegnato nelle calamità naturali che l'Italia repubblicana visse drammaticamente, dal terremoto del Belice a quello dell'Irpinia; infine, e soprattutto, l'educatore-pedagogista che lascia nell'idea dell'autogoverno il suo contributo essenziale a una riflessione sui problemi dell'educazione ancora oggi, a mio avviso, non priva di attualità.

2. Il giudizio di A. Ferrière

Le città dei ragazzi hanno, in effetti, una lunga storia che si prolunga anche nel presente, sia pure attraverso le molte trasformazioni che quel modello ha vissuto in conseguenza delle mutate condizioni dell'infanzia e dell'adolescenza nella società contemporanea e del quadro legislativo che regola il lavoro educativo nei contesti di abbandono ed emarginazione.

La storia delle città dei ragazzi parte dagli Stati Uniti e specialmente dall'opera del Padre Flanagan, che fondò un'istituzione e un'esperienza pedagogica da cui trasse direttamente il proprio progetto lo stesso Carroll-Abbing, attirando attorno a questi centri di vita giovanile comunitaria un interesse che si può definire veramente mondiale. Le città dei ragazzi e il metodo dell'autogoverno furono presto considerati come valide espressioni di quello spirito di libertà e democrazia che avrebbe dovuto guidare un rinnovamento radicale dell'educazione.

Per comprendere la portata del metodo dell'autogoverno nelle strutture residenziali dedicate ai minori abbandonati nel periodo tra le due guerre mondiali, basta fare riferimento, ad esempio, al giudizio di Adolphe Ferrière, il grande organizzatore del movimento dell'educazione nuova, che raccoglieva tutte le maggiori realtà innovative e sperimentali di educazione "attiva", il quale scrisse, nel contesto della sua rassegna delle migliori realizzazioni dell'educazione "attiva" dell'epoca (Ferrière, 1953):

> Un altro esempio [di nuove esperienze educative nel campo dei servizi socio-assistenziali per minori abbandonati], questo già molto noto, relativo agli Stati Uniti è la *Boys Town*, la Città dei Ragazzi, fondata nel 1917 dal Padre Edward J. Flanagan, nato in Irlanda nel 1886 e morto nella primavera del 1948. I due film che sono stati girati sulla sua istituzione per ragazzi

> abbandonati e giovani delinquenti: *Sono nati degli uomini* e *Uomini di domani* [con cast ragguardevoli, in cui comparivano attori molto affermati, come Spencer Tracy] hanno fatto il giro del mondo e commosso milioni di cuori. È una buona propaganda. Omaha, nel Nebraska, può essere fiera dell'opera di quel semplice prete che ricevette nel 1937 il titolo di Monsignore e fu mandato dal governo americano ovunque il problema dell'infanzia abbandonata si presentava più grave: in Giappone, in Austria, in Germania. Egli è morto appunto in un ospedale di Berlino ma le sue ceneri riposano in un piccolo mausoleo in mezzo ai 'suoi' figli della Città dei ragazzi (Ferrière, 1953, pp. 178-179).

L'analogia con la vita e l'esperienza pedagogica di Carroll-Abbing appare sorprendente, e non bisogna dimenticare come lo stesso Carroll-Abbing dedicò uno dei suoi libri di maggior lena alla figura e all'opera di Flanagan (Carroll-Abbing, 1951), di cui potè vantare un'amicizia personale di lunga durata. Quando, peraltro, all'indomani della Liberazione pensò a creare un istituto di nuovo genere per gli orfani di guerra italiani, richiese a numerose strutture residenziali statunitensi una documentazione sui loro metodi interni e ne elaborò centinaia e centinaia di pagine contenenti significative considerazioni di carattere pedagogico, la cui importanza storica è tuttora notevole.

Nelle pagine dedicate alle città dei ragazzi, Ferrière entrava, poi, nei particolari della realtà educativa della Città di Omaha:

> Fin dal 1948 questa contava già quattrocento alunni distribuiti in parecchie case di abitazione su un vasto terreno. L'edificio centrale comprende la scuola, la biblioteca, l'economato, la banca e l'ufficio d'assistenza. Intorno sono installati ufficio postale, lavanderia, autorimessa, stadio, refettorio, fattoria, infermeria, nonché la chiesa, ed anche un'aia, una piscina, alcuni terreni da gioco, ecc. Non dimentichiamo le stanze di redazione e di stampa del *Boys-Town Times*, interamente compilato dai giovani (Ferrière, 1953, p. 179).

Anche in questo caso, chi conosce la Città dei Ragazzi romana può notare l'affinità stretta che lega la Città dei ragazzi di Roma a quella di Omaha.

La descrizione delle attività e dello spirito di queste istituzioni era per Ferrière l'occasione di una riflessione specificamente pedagogica:

> I ragazzi si governano da soli: eleggono due volte all'anno il loro sindaco, quattro consiglieri (lavori, polizia, educazione, salute pubblica) e diciassette commissari che si dividono le responsabilità. Vi è poi possibilità di scelta tra un gran numero di rami di studio secondo le capacità di ciascun alunno: arti industriali, commercio, belle arti, mestieri diversi (lavorazione del legno, dei metalli, arte del vasaio); sport, orchestra, cori, cinema, radio, serate ricreative figurano nel programma. […] Il Presidente del Tribunale dei minorenni di Chicago dichiarò che il problema della delinquenza minorile non potrebbe trovare migliore soluzione di quella che gli è stata data nella

> piccola repubblica, la quale agisce in modo preventivo, educativo […]. Il sistema repressivo è definitivamente condannato: educazione, terapia mentale, ecco le sole vie da seguire per un paese civile (Ferrière, 1953, pp. 179-180).

La conclusione del giudizio sulla Città fondata da Flanagan si fondava sui risultati concretamente ottenuti:

> Gli ex-alunni della Città dei Ragazzi sono divenuti ingegneri, giornalisti (fra questi il direttore di un grande giornale di New York), agricoltori, medici, scrittori. Uno è direttore di una grande compagnia di assicurazioni, un altro ingegnere capo nelle ferrovie. Tutto ciò grazie al fatto che sin dalla gioventù, per merito del servizio di orientamento professionale della loro città, diretto da giovani autentici, essi sono stati preparati secondo le loro attitudini e orientati gli uni verso le attività manuali, gli altri verso i lavori agricoli, l'artigianato e l'officina, altri ancora verso l'insegnamento che essi hanno avuto occasione di esercitare nella 'Casa' verso i loro compagni più giovani, altri infine verso gli studi superiori (Ferrière, 1953, p. 180).

Ferrière, vera e propria "anima" del rinnovamento educativo e pedagogico della prima metà del Novecento, rappresenta una voce del tutto obiettiva, estremamente significativa del rispetto e del fascino che la proposta delle città dei ragazzi hanno suscitato nel mondo dell'educazione, scolastica ed extrascolastica, per oltre sessant'anni. In fondo, le realizzazioni concrete delle Città dei Ragazzi attirarono l'attenzione di Ferrière per la possibilità di vedere in esse applicata gran parte dell'impegnativo sistema tratteggiato nei "punti di Calais", tanto da poterle considerare, come s'è visto, come la realizzazione più cospicua dell'educazione attiva nel campo "doloroso" dell'infanzia abbandonata e della gioventù in difficoltà.

Queste indicazioni di carattere eminentemente pratico hanno rivoluzionato, nei decenni centrali del Novecento, il modo di gestire i percorsi formativi in contesti molteplici, dalla famiglia, alla scuola, a quella che si chiamava *extrascuola* e che includeva tutte le iniziative di contrasto all'emarginazione e all'abbandono minorili.

D'altra parte, è opportuno, forse, anche oggi, recuperare la consapevolezza che la validità di un modello pedagogico "storico", e di un contesto d'intervento "sul campo" sta, oltre che nelle senz'altro indispensabili opzioni di carattere gestionale e, a monte, nelle "filosofie" dell'intervento sociale, precisamente in uno stile educativo basato sul rispetto dell'autonomia personale dei "cittadini" e in una concezione dell'intervento come "trampolino di lancio" verso la pienezza dell'autonomia. Per Carroll-Abbing questo significava, semplicemente, come scrisse in più occasioni pubbliche e private, quell'*agape* che sosteneva il modello ideale della *res publica* giovanile; ed occorre almeno menzionare il "senso teologico" dell'educazione sia per capire la vita e l'opera di Carroll-Abbing stesso sia per svolgere più approfondite analisi dei principi dell'autogoverno e della storia delle città dei ragazzi italiane (non solo di quella di Roma, ma anche di quella di Civitavecchia-Santa

Marinella, e del suo fondatore, don Antonio Rivolta, che lavorò in anni decisivi fianco a fianco con Carroll-Abbing stesso).

3. Il giudizio di G. Gozzer

Anche l'attività letteraria di Carroll-Abbing merita di essere presa almeno brevemente in considerazione, perché strettamente finalizzata al servizio della raccolta di energie e risorse sempre nuove per il suo progetto educativo. Dotato di una notevole sensibilità verso tutte le forme di espressione letteraria e artistica, appassionato di storia, scrittore "facile" anche in italiano, la sua opera più significativa, almeno sul piano pedagogico, è *Il grido di Rachele. Storia dei ragazzi vittime della guerra* (Carroll-Abbing, 1952a). Il riferimento biblico del titolo al libro del profeta Geremia, esprime forse meglio di qualsiasi altro elemento il pensiero e la direzione degli sforzi del suo autore: "Un grido si è sentito nell'alto, di lamento, di lutto, di gemito, di Rachele che piange i suoi figli, e non ammette consolazione riguardo ad essi". (Ger. 31, 15).

Di questo volume è bene ricordare l'interessante prefazione di un testimone singolare dell'operato di Carroll-Abbing, di particolare rilievo sul piano pedagogico per la sua autorevolezza negli anni del secondo dopoguerra italiano, Giovanni Gozzer, scritta nel giugno 1952, nella quale è descritta con familiarità e simpatia la figura pubblica del monsignore irlandese divenuto il protettore dei bambini di strada italiani:

> "Quanti sono coloro che in Italia ricordano il suo nome? Difficile farne un calcolo, sia pure approssimativo.
> Migliaia di feriti da lui amorevolmente assistiti nell'Ospedale dell'Ordine di Malta, durante la guerra; le popolazioni dei Castelli Romani che lo videro instancabile nei momenti più angosciosi della battaglia di Anzio; i perseguitati politici, i profughi dei campi di concentramento, le madri che ricorrevano a lui per la salvezza dei loro figli […].
> E nel dopoguerra, i malati dell'Agro Pontino e del Cassinate per i quali organizzò la prima campagna antimalarica, i bambini sofferenti, i diabetici, gli affetti da anemia perniciosa o da avitaminosi, per i quali furono aperti ambulatori, dispensari; le Autorità e le popolazioni di tutte le città d'Italia che lo conobbero quale Rappresentante dell'A.R.I. [l'organizzazione filantropica statunitense che finanziava molte iniziative di Carroll-Abbing] e infine specialmente i ragazzi, i piccoli di tutte le zone di guerra, diseredati e vaganti, che lo ebbero vicino come il loro 'Monsignore': il 'Monsignore degli sciuscià'. Gran parte di questi, furono poi giovani cittadini della 'Repubblica dei Ragazzi' di Civitavecchia e dei Villaggi del Fanciullo da lui fondati" (Gozzer, 1952, pp. 7-8).

Gozzer coglieva il carattere e il fine di compartecipazione che animava lo sforzo "letterario" di Carroll-Abbing, mettendo in rilievo anche la continuità del "ro-

manzo" di Carroll-Abbing con le altre sue pubblicazioni di indole più specificamente pedagogica:

> Il libro che Mons. Carroll presenta oggi al lettore italiano, e che fa seguito alla sua *Città dei Ragazzi di Padre Flanagan*, […] ci presenta la storia di un'istituzione, quella dell'Opera per il Ragazzo della Strada, nata da un impulso di carità e di amore, che ha saputo tradursi in stupende realizzazioni umane (Gozzer, 1952, p. 8).

Il grido di Rachele è, in fondo, la storia della nascita della prima città dei ragazzi italiana, narrata attraverso lo snodarsi di vicende di vita vissuta, nella scia della tradizione del romanzo "pedagogico" occidentale:

> I capitoli di questo libro ricostruiscono la storia di questa istituzione, il cui prologo doloroso è costituito da quelle pagine iniziali in cui la descrizione del dolore e delle sofferenze dei feriti di guerra ricoverati negli ospedali apre squarci stupendi di umanità; le vicende della guerra che si avvicina a Roma, i bombardamenti, i villaggi distrutti, la deportazione, la miseria, la fame, sono rievocate nelle pagine dell'autore con una serena tristezza che ci fa ripensare a certe pagine dolorose del libro di Alessandro Manzoni; nelle quali pure la sofferenza umana è il segno di una presenza divina e di una superiore provvidenza che fa talvolta divenir *provvida* anche la *sventura.* Ma il prologo e l'antefatto della tragedia hanno uno sviluppo ed un epilogo che riescono a ridare al lettore la luce della speranza (Gozzer, 1952, p. 9).

Il romanzo è la storia di una ricostruzione morale e civile, e quindi educativa, che trova nella creazione della Città dei Ragazzi il suo punto nevralgico e il suo catalizzatore.

Il lavoro svolto per offrire nello stesso tempo un'alternativa all'abbandono, una nuova *chance* per la vita (cfr. Carroll-Abbing, 1952b e 1957) e una formazione ai valori della democrazia, caratterizzerà tutte le molteplici realizzazioni di Carroll-Abbing, che si situano nel solco della cultura democratica ispirata dal cattolicesimo nell'Italia del dopoguerra. Il duplice fine di costruire "oasi" per i ragazzi abbandonati e di preparare energie nuove per l'Italia democratica uscita dal conflitto e dal fascismo con la grande aspirazione ad un rinnovamento radicale, senza mezze misure, come il passaggio epocale dalla monarchia alla forma repubblicana aveva stabilito, sono le coordinate che permettono di leggere la storia di Carroll-Abbing e quella delle Città dei Ragazzi nel legame che le unisce strettamente.

Bibliografia

Carroll-Abbing J. P. (1951). *La Città dei Ragazzi di P. Flanagan.* Roma: AVE.

Carroll-Abbing J. P. (1952a). *Il grido di Rachele. Storia dei ragazzi vittime della guerra.* Milano: Dall'Oglio.

Carroll-Abbing J. P. (1952b). *A Chance to Live. The Story of the Lost Children of the War*. New York: Longmans, Green and Co.
Carroll-Abbing J. P. (1957). *Gennariello*. Milano: Dall'Oglio.
Carroll-Abbing J. P. (1967). *But for the Grace of God*. New York: Delacorte Press.
Ferrière A. (1053). *L'autonomia degli scolari.* Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1950).
Gozzer G. (1952). *Prefazione*, in Carroll-Abbing J. P. (1952). *Il grido di Rachele* (pp. 6-12). Milano: Dall'Oglio.
Leccas E. (s.d.). *Mons. Carroll-Abbing. Una vita dedicata ai giovani*. Roma: Città dei Ragazzi-Istituto Internazionale per lo Studio dei Problemi della Gioventù Contemporanea.
Unicef Italia (1991), *Premio "Mondodomani" a Mons. G. Patrizio Carroll-Abbing per la sua attività in Italia e nel mondo a favore dell'infanzia e della gioventù italiana*, Roma: Unicef Italia.

L'orientamento e gli alunni stranieri

Fabrizio Pizzi
Ricercatore – Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale
f.pizzi@unicas.it

1. La scuola e gli alunni "stranieri"

La presenza degli alunni di origine straniera costituisce uno dei fenomeni più rilevanti che negli ultimi anni ha riguardato il sistema scolastico italiano (Bolognesi, 2023; Colombo, Santagati, 2014; Favaro, 2011; Fiorucci, 2018, 2020; Granata, 2016; Ongini 2011, 2019; Tobagi, 2016; Vaccarelli, 2011; Zoletto, 2015, 2020). É possibile asserire che, di pari passo con una tendenza al ricongiungimento e alla stabilizzazione delle famiglie di migranti, è aumentata la popolazione minorile di origine migratoria e si è accresciuto, di conseguenza, anche il numero di alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole.

L' "Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale" sottolinea la necessità di riflettere sul lessico utilizzato in riferimento agli alunni "stranieri", giacché sarebbe riscontrabile una incongruenza nell'utilizzo di termini che hanno a che fare con la condizione giuridica: "più passa il tempo e meno si riesce a leggere e a misurare la presenza delle nuove generazioni che hanno una storia migratoria usando queste definizioni" (2022, pp. 14-15).

Secondo l'Osservatorio, la dicitura "alunni provenienti da contesti migratori" sembra, nell'attuale contesto, una definizione efficace e coerente con la realtà che cambia[1]. È, in ogni caso, fondamentale "che il mondo della scuola rifletta, e lo faccia anche con gli studenti, sulle parole che vengono utilizzate fuori e dentro la scuola a proposito di immigrazione, e sorvegli i significati che ne vengono più o meno consapevolmente veicolati" (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, 2022, p. 15).

Gli allievi di origine straniera sono un gruppo articolato, variegato, che deve essere 'scomposto' per poter offrire risposte educative mirate. É opportuno distinguere in primo luogo tra neoarrivati e nati in Italia, contemplando altresì alcune possibili situazioni specifiche, quali: alunni con ambiente familiare non italofono; minori non accompagnati; alunni rom, sinti o caminanti (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2014, pp. 5-6). Vi sono poi anche gli studenti universitari con cittadinanza straniera, un fenomeno ancora circoscritto e poco indagato (Vaccarelli, 2015).

1 Nel presente contributo utilizzeremo anche altre definizioni riscontrabili in merito, anche per esigenze di alternanza lessicale.

Sulla base dell'ultimo report statistico al momento consultabile, nell' a. s. 2021/2022 le scuole italiane hanno accolto complessivamente circa 870 mila alunni di cittadinanza non italiana (CNI), con una incidenza che supera il 10% sul totale della popolazione scolastica. L'analisi del fenomeno mostra come la presenza di tali alunni sia diffusa in tutti gli ordini scolastici. Il maggior numero è presente nelle scuole primarie e secondarie di I grado (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023, pp. 9, 15).

Gli indicatori relativi alle performance scolastiche costituiscono un aspetto rilevante tra le misure di inclusione utilizzate nelle ricerche (Malusà, 2019; Santagati, 2019; Tieghi, Ognisanti, 2009). In Italia, dal punto di vista dei risultati, il percorso scolastico degli alunni stranieri, in particolare di quelli non nati in Italia, presenta alcune problematicità. Per quanto riguarda le difficoltà rilevate, va detto che è soprattutto una questione di ritardi e ripetenze. Se si fa un confronto con gli anni scorsi, tuttavia, i dati di trend segnalano incoraggianti miglioramenti.

I problemi maggiori nell'apprendimento e nell'inserimento sono vissuti dai minori che giungono in Italia in età scolare o dopo aver intrapreso parte del percorso educativo nel Paese di origine.

La regolarità del percorso scolastico è una delle dimensioni attraverso cui valutare l'inclusione formativa e sociale degli studenti di origine migratoria. Il ritardo in cui a volte essi versano può essere una conseguenza di avvenuti inserimenti in classi inferiori a quelle corrispondenti all'età anagrafica, per quanto la normativa suggerisca di agire possibilmente in maniera diversa. Successivamente si possono aggiungere, lungo il percorso, ritardi dovuti alle non ammissioni e alle ripetenze.

Tra le allarmanti conseguenze delle problematiche evidenziate, vi è il fenomeno dall'abbandono, come in parte già evidenziato dai tassi di scolarità per età. Se si analizza questo fattore tramite l'indicatore europeo degli *Early Leaving from Education and Training* (ELET), è possibile rilevare come gli alunni con background migratorio siano quelli a più alto rischio di abbandono (Ministero dell'Istruzione, 2022, p. 56).

Le problematiche evidenziate chiamano in causa il tema dell'orientamento scolastico da rivolgere agli alunni di origine straniera e alle loro famiglie. Trattasi di un tema ancora poco approfondito dalla ricerca di ambito socio-pedagogico, pur rappresentando una delle questioni più evidenziate dalle istituzioni educative.

2. Gli alunni di origine straniera e l'orientamento

Il Ministero dell'istruzione ha affrontato in più di un'occasione il tema dell'orientamento rivolto agli alunni stranieri.

Nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* vi sono riferimenti diretti e indiretti al tema dell'orientamento. Nella I parte del documento si parla di alcune specificità del percorso di scolarizzazione degli alunni CNI nel secondo ciclo dell'istruzione. Si fa riferimento alle differenze esistenti tra gli studenti italiani e quelli di origine straniera in merito alla scelta dei percorsi di

studio successivi alla scuola secondaria di primo grado, le quali "suggeriscono di migliorare i processi di orientamento, al duplice fine di scongiurare sia il rischio del non proseguimento nel secondo ciclo, sia quello di scelte di percorso e di indirizzo determinate più dalla condizione socio-economica che dalle capacità e dalle vocazioni effettive degli studenti" (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2014, p. 7). Tali questioni, oltre che derivare dalla portata universalistica della normativa sul diritto a pari opportunità educative per tutti gli alunni e le alunne, assumono rilevanza anche al fine di evitare l'accumularsi di disuguaglianze che in futuro potrebbero riverberarsi a livello sociale.

Nella II parte del documento vi è un punto specifico dedicato alla questione dell'orientamento. Per le famiglie di origine immigrata, tale fattore si pone già con la scuola dell'infanzia, giacchè per esse, al contrario delle famiglie autoctone, la frequenza di questo ordine di scuola non è affatto generalizzata. Compito delle istituzioni è far comprendere quanto la scuola dell'infanzia rivesta un ruolo decisivo per la socializzazione e per un corretto apprendimento della lingua italiana.

Sempre a partire dalla scuola dell'infanzia, le famiglie sono chiamate a scegliere, all'interno di un determinato territorio, in quale scuola iscrivere i figli. Sin dagli anni '80 del secolo scorso, in Italia è garantita la libertà di scelta della scuola, principio che si è rafforzato con l'avvento dell'autonomia scolastica. Tuttavia, è una scelta non facile per i genitori. È opportuno che le attività di orientamento rivolgano una specifica attenzione agli alunni con cittadinanza non italiana e alle loro famiglie, sia per quanto concerne gli strumenti informativi sia per quanto riguarda le modalità di accoglienza e pre-iscrizione. Inoltre, la scelta della scuola a cui iscrivere gli alunni si intreccia con i fenomeni di concentrazione dei gruppi immigrati presenti nei vari territori e con l'esigenza di mantenere caratteristiche di eterogeneità nella composizione delle classi. "Solo un'attenta e coordinata gestione da parte dei dirigenti scolastici, in collegamento con le istituzioni locali, può evitare la formazione di ghetti e, anche, lo sviluppo di eccessivi nomadismi dei bambini sul territorio" (p. 14).

Nel documento si asserisce che l'orientamento concernente il passaggio alla scuola secondaria di secondo grado dovrebbe iniziare almeno dall'inizio dell'ultimo anno della secondaria di primo grado, a livello informativo e della conoscenza di sé, così come risulta opportuno accompagnare lo studente nella fase iniziale del nuovo ciclo.

Probabile conseguenza di un orientamento non efficace è la concentrazione della maggioranza degli studenti stranieri (anche di chi ha fatto tutto il percorso di studi in Italia), verso l'istruzione tecnica e professionale. Mentre presso gli istituti tecnici si iscrivono più studenti nati in Italia che nati all'estero, nell'istruzione professionale succede il contrario. Un'alta percentuale di studenti di origine straniera vi è anche nei percorsi triennali regionali di istruzione e formazione professionale (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023, pp. 42-43).

Tale fenomeno può essere definito "segregazione formativa", o "segregazione scolastica", ed è riconducibile a molteplici fattori, quali la condizione socioeconomica delle famiglie immigrate e le aspettative di un inserimento professionale e

lavorativo più rapido, ma anche forme di inconsapevole pregiudizio da parte di docenti e dirigenti che portano a considerare i licei poco adatti ai ragazzi stranieri, anche se questi dimostrano buone capacità linguistiche e di apprendimento.

Nelle attività di orientamento, le scuole sono invitate a prestare grande attenzione all'informazione da rivolgere alle famiglie straniere sulle diverse opzioni e opportunità formative, "dedicando al rapporto con i genitori stranieri modalità e tempi specifici, incoraggiando sempre scelte coerenti con le capacità e le vocazioni effettive dei ragazzi" (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2014, p. 15). Ciò risulta ancora più necessario nei casi di studenti "neo arrivati" dell'ultima classe della secondaria di primo grado, i quali sono nella condizione di dover scegliere "il loro percorso senza avere avuto il tempo di un'informazione esauriente sul funzionamento del sistema educativo italiano e di una verifica sufficiente delle proprie capacità ed attitudini" (p. 15).

Nel settembre 2015 l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura redige il documento *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, in cui si riprende la questione della tendenza di ragazze e i ragazzi con background migratorio a proseguire gli studi iscrivendosi ai percorsi o agli istituti professionali. A tal riguardo, oltre ad un'informazione plurilingue sulle caratteristiche dei percorsi di studio e a misure di diritto allo studio, si suggerisce di "sviluppare e promuovere modalità di coinvolgimento diretto degli studenti, italiani e di background migratorio, attraverso esperienze di *peer education,* ricorrendo, per esempio, a studenti delle seconde generazioni come tutor di studenti neoarrivati, per sostenerli nei laboratori, nell'apprendimento dell'italiano, nell'orientamento" (p. 3).

Anche in questo documento si affronta la questione della concentrazione di alunni con origini migratorie in alcuni indirizzi scolastici. Su tale fenomeno può avere un peso la dinamica demografica e residenziale, connessa con gli insediamenti abitativi delle famiglie migranti in un determinato territorio, ma possono incidere anche le preoccupazioni delle famiglie autoctone sulla qualità dell'apprendimento nelle classi troppo eterogenee. È pertanto opportuno, da una parte, garantire in tutte le scuole una buona qualità dell'insegnamento/apprendimento, investendo maggiori risorse nelle situazioni più difficili, dall'altra, "Promuovere accordi a livello locale, al fine di rendere operativi i criteri di equo-eterogeneità nella formazione delle classi, evitando o riducendo i casi di concentrazione delle presenze" (p. 4).

Altro punto connesso con la questione dell'orientamento è il coinvolgimento delle famiglie straniere nel progetto educativo dei loro figli. Nei momenti cruciali della scolarità è necessario un dialogo costante fra la scuola e tali famiglie: durante l'ingresso, nei momenti della valutazione, dell'orientamento e delle scelte. "Ma un'attenzione costante va data alle interazioni quotidiane e di routine, che devono essere quanto più inclusive e facilitate" (p. 4).

L'ultimo documento in ordine di tempo elaborato dal Ministero dell'istruzione sono gli *Orientamenti interculturali* del 2022, in cui si presta particolare attenzione, in particolare, ai percorsi scolastici delle ragazze e dei ragazzi neoarrivati in Italia

(NAI), spesso contraddistinti da difficoltà di inserimento immediato in una classe adeguata, da ritardo scolastico in ingresso, da una mancata considerazione delle conoscenze e competenze pregresse. Per gli ultraquattordicenni, contestualmente, vi è la questione dell'accoglienza e dell'orientamento nella scuola secondaria di secondo grado (p. 19).

Gli alunni e le alunne NAI possono trovarsi in una condizione di sofferenza per la perdita di relazioni, affetti, amicizie, lasciate nei paesi di provenienza. Nei loro confronti è da attuare uno specifico "piano di accoglienza/accompagnamento/orientamento che sostenga la loro scolarità almeno nei primi due anni dall'ingresso a scuola: corsi specifici e intensivi di Italiano L2, aiuto allo studio, attenzione all'inserimento sociale e relazionale, anche facendo ricorso a forme di peer tutoring e peer education" (p. 20).

Il documento ministeriale dedica altresì un paragrafo specifico al tema dell'orientamento e del ri-orientamento, ricordando come alla fine della scuola secondaria di primo grado a volte non si dà la giusta considerazione alle effettive vocazioni degli studenti, mentre prevalgono l'attenzione a vere o presunte difficoltà delle famiglie straniere a sostenere percorsi di istruzione impegnativi. Risulta pertanto della massima importanza coinvolgere le famiglie nell'elaborazione dei consigli di orientamento, così come realizzare incontri peer-to-peer tra gli alunni chiamati alla scelta e i giovani, italiani e non, che l'hanno già fatta negli anni precedenti.

Per coloro che già frequentano la secondaria di secondo grado, particolare attenzione va riservata alla questione del riorientamento finalizzato ad un eventuale cambio di indirizzo. É pertanto "opportuno che nelle scuole vi siano docenti appositamente dedicati e formati alle attività orientative e, nel caso specifico, anche all'interazione con le famiglie straniere e con le loro aspettative in merito alla formazione scolastica dei figli" (p. 35).

Infine, possiamo menzionare le *Linee guida per l'orientamento* del dicembre 2022, dove non si fa esplicito riferimento alla questione degli alunni di origine straniera, ma vi è un punto (12.2) in cui si parla dei fondi del PNRR da utilizzare per interventi per la riduzione dei divari e della dispersione scolastica, per il tramite di strumenti utili "per la personalizzazione della formazione e dell'orientamento in favore degli studenti con difficoltà scolastiche al fine di sostenerli nelle scelte didattiche e formative, anche con il coinvolgimento delle famiglie" (p. 7).

3. L'orientamento e l'uguaglianza delle opportunità

Il tema dell'orientamento ha assunto negli ultimi anni una rilevanza notevole a livello educativo e scolastico (Cunti, 2017; Priore, 2017; Cunti, Priore, 2020; Lo Presti, 2010). Tale tema, a ben vedere, non ha solo a che fare con scelte, fasi di passaggio, transizioni, ma anche con un'altra questione: quella delle disuguaglianze. Le conseguenze della scelta della scuola secondaria di secondo grado incidono sul tipo e la qualità di esperienza formativa a cui si accede, sula possibilità

– o meno – di conseguire un titolo di studio universitario e sul destino lavorativo e sociale. Per ragazzi e ragazze che si trovano in una fase cruciale di costruzione della loro identità, le pratiche di orientamento scolastico possono aprire – o chiudere – orizzonti sociali e culturali. Romito si interroga "su quanto le 'predilezioni' che l'orientamento scolastico si propone di mettere in luce per guidare gli studenti nelle loro scelte siano legate alle loro origini sociali" (2016, p. 11).

La scuola pubblica è chiamata a rispondere a una delle funzioni principali che le vengono attribuite dalla Costituzione della Repubblica, ossia l'uguaglianza delle opportunità per tutti gli alunni. In Italia, tuttavia, i diversi percorsi che caratterizzano l'istruzione secondaria sembrano ancora riflettere una allarmante segregazione di censo, di classe, di origine nazionale (Azzolini, 2011; Azzolini, Barone, 2012; Borgna, 2020; Pacchi, Ranci, 2017; Ricucci, 2010, 2012).

A fronte di quei fattori che, ancora oggi, a cinquant'anni dalle denunce di don Milani sulla scuola classista, possono ostacolare i processi di mobilità o emancipazione sociale, l'orientamento scolastico può svolgere un ruolo fondamentale per rendere il sistema di istruzione più equo. Ma, paradossalmente, può anche operare in senso contrario.

Alcune ricerche hanno messo in luce come l'orientamento scolastico, a seconda di come viene realizzato, può tanto essere di aiuto nella costruzione delle soggettività, delle ambizioni e delle scelte degli studenti, quanto favorire la loro adesione cognitiva allo status quo e alle disuguaglianze che lo attraversano: "anziché svolgere un ruolo propulsivo capace di innescare traiettorie impreviste e dunque cambiamento sociale, le pratiche di orientamento osservate appaiono infatti come una forza tesa alla riproduzione del senso comune, con le disparità sociali che produce e che legittima, e dunque alla conservazione dell'esistente" (Romito, 2016, p. 20).

Emerge pertanto l'esigenza di formare orientatori e docenti sul tema degli stereotipi e dei pregiudizi, di ogni tipologia (di genere, classe sociale, origine nazionale/etnica, religione), in modo da poter "offrire una visione più ampia e meno condizionata ai propri studenti e alle famiglie, funzionale all'effettiva valorizzazione delle aspirazioni, dei talenti, delle competenze dei ragazzi e delle ragazze" (Guetta, Chiappelli, 2020, p. 160).

Di fronte a situazioni complesse di dis-orientamento, abbandono o fallimento scolastico, soprattutto nel caso di studenti provenienti da contesti sociali ed educativi vulnerabili, come ad esempio gli alunni di origine straniera, possibili soluzioni giungono dall'approccio educativo interculturale, per il tramite del quale si può contribuire a rendere la scuola maggiormente inclusiva (Leiva Olivencia, Mac Fadden, López Meneses, 2017).

Bibliografia

Azzolini D. (2011). A new form of educational inequality? What we know and what we still do not know about the immigrant-native gap in Italian schools. *Italian Journal of Sociology of Education*, 1, 197-222.

Azzolini D., Barone C. (2012). Tra vecchie e nuove disuguaglianze: la partecipazione scolastica degli studenti immigrati nelle scuole secondarie superiori in Italia. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 4, 687-718.

Bolognesi I. (2023). *Percorsi interculturali per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria. Costruire dialogo e relazioni a partire dai bambini*. Milano: Franco Angeli.

Borgna C. (2021). *Studiare da straniero. Immigrazione e diseguaglianze nei sistemi scolastici europei*. Bologna: il Mulino.

Colombo M., Santagati M. (2014). *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*. Milano: Franco Angeli.

Cunti A. (2017). L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento. *Civitas educationis,* VI*,* 2, 83-98.

Cunti A., Priore A. (2020). *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.

Favaro G. (2011). *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella scuola multiculturale*. Giunti: Firenze.

Fiorucci M. (2018). Nuovi volti sui banchi di scuola. Tra pedagogia e didattica interculturale. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 41-57). Lecce: Pensa MultiMedia.

Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.

Granata A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci.

Guetta S., Chiappelli T. (2020). *La scuola abbandonata. Il contrasto alla dispersione scolastica attraverso l'orientamento formativo: riflessioni su una ricerca e strategie di intervento*. Roma: Aracne.

Leiva Olivencia J. J., Mac Fadden I., López Meneses E. (2017). L'educazione interculturale come motivazione e pratica per prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica negli alunni immigrati. *Civitas Educationis*, VI, 2, 133-146.

Lo Presti F. (2010), *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*. Roma: Carocci.

Malusà G. (2019). *Riuscire a farcela. Pianificare percorsi di successo scolastico per studenti di origine migrante*. Milano: Franco Angeli.

Ministero dell'Istruzione (2022). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2020/2021*.

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022). *Linee guida per l'orientamento*.

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2021/2022*.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

Ongini V. (2011). *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*. Bari-Roma: Laterza.

Ongini V. (2019). *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*. Bari-Roma: Laterza.

Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2022). *Orientamenti Interculturali. Idee e Proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. Roma: Ministero dell'Istruzione.

Pacchi C., Ranci C. (Eds.) (2017). *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. Milano: Franco Angeli.

Priore A. (2017). Dis-persione da dis-orientamento. Possibili chance educative dentro la scuola. *Civitas educationis,* VI, 2, 173-184.

Ricucci R. (2010). *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*. Bologna: il Mulino.
Ricucci R. (2012). Il liceo all'orizzonte? Studenti stranieri, famiglie e insegnanti a confronto. *Mondi migranti*, *17* (2), 123-148.
Romito M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini Scientifica.
Santagati M. (2019). *Autobiografie di una generazione Su. Per il successo degli studenti di origine immigrata*. Milano: Vita e Pensiero.
Tieghi L., Ognisanti M. (Eds.) (2009). *Seconde generazioni e riuscita scolastica. Il progetto SeiPiù*. Milano: Franco Angeli.
Tobagi B. (2016). *La scuola salvata dai bambini. Viaggio nelle classi senza confini*. Milano: Rizzoli.
Vaccarelli A. (2011). L'inserimento scolastico degli alunni di cittadinanza non italiana: storia, problemi e prospettive pedagogiche. In G. Benvenuto (Ed.), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione* (pp. 133-154). Roma: Anicia.
Vaccarelli A. (Ed.) (2015). *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione all'Università*. Milano: Franco Angeli.
Zoletto D. (2015). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
Zoletto D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: Franco Angeli.

L'attualità di Bruno Ciari attraverso i suoi scritti

Francesca Davida Pizzigoni
Ricercatrice – Università di Torino
francescadavida.pizzigoni@unito.it

1. Cento anni di Bruno Ciari

Nel 2023 si sono celebrati i 100 anni dalla nascita di Bruno Ciari (1923-1970)[1], il maestro di Certaldo che ha saputo innovare il modo di intendere la scuola offrendo il suo contributo rispetto al concetto di "fare scuola", di "tempo scuola", di "spazio scuola", di "sussidio didattico" e molto altro (Catarsi, Spini, 1982). Questa ricorrenza è stata l'occasione per ricordare il suo pensiero e le sue *tecniche didattiche*[2] attraverso numerosi incontri di studio e manifestazioni[3] che hanno coinvolto studiosi di differenti discipline e hanno approfondito differenti aspetti, offrendo saggio nel loro insieme della ampiezza del pensiero di Ciari.

Senza quindi voler riprendere quanto molto opportunamente è stato già trattato in altre sedi, preme qui condividere un percorso di conoscenza del pensiero pedagogico di Ciari sviluppato da un gruppo di futuri insegnanti, attualmente studenti del corso di Scienze della Formazione primaria dell'Università di Torino, nell'ambito dei Laboratori di Storia dell'Educazione e della Letteratura per l'infanzia che, proprio in occasione del centenario dalla nascita del maestro toscano, sono stati a lui dedicati[4]

La scelta metodologia è stata quella di – dopo una introduzione sulla figura del maestro fiorentino e una contestualizzazione sulla situazione della scuola elementare negli anni del suo operato – far "incontrare" direttamente gli studenti universitari con le parole di Ciari stesso attraverso la lettura dei suoi scritti. Proprio in occasione del centenario, infatti, il Movimento di Cooperazione Educativa ha

1 Per opportuni approfondimenti sulla vita e sull'operato di Bruno Ciari si rimanda, tra gli altri, agli scritti di Bonomi e Righi (1987); Catarsi (1979; 1991;1992); Pettini (1980); Zecchini (1979). Per approfondimenti sul Movimento di Cooperazione Educativa si rimanda a Alfieri (1980); Pettini (1980); Rizzi (1991).

2 Ci si riferisce qui al volume *Le nuove tecniche didattiche* scritto da Ciari nel 1962.

3 I riferimenti completi sono disponibili alla pagina https://www.mce-fimem.it/centenario-bruno-ciari/ (29.05.2024).

4 L'iniziativa si è inserita nelle attività di organizzazione del seminario *Bruno Ciari e la scuola dei diritti oggi «È questa la scuola? Allora è come stare fuori. Anzi meglio»* organizzato nel novembre 2023 dall'Istituto piemontese per la storia della Resistenza e della società contemporanea "Giorgio Agosti" in collaborazione con il Movimento di Cooperazione Educativa e con il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino.

realizzato una serie di fascicoli in cui ha raccolto, riunendoli per tematiche, diversi articoli redatti dal maestro toscano, apparsi in origine sulle pagine in particolare delle riviste "Cooperazione Educativa" e "Riforma della Scuola" tra la seconda metà degli anni Cinquanta e gli anni Sessanta del XX secolo. I fascicoli, raccolti sotto il titolo comune *Educare a nuove prospettive. Cento anni con Bruno Ciari* e fruibili liberamente attraverso la sezione del sito MCE pensata per gli eventi del centenario (http://www.mce-fimem.it/), sono dedicati rispettivamente ai seguenti temi: attività espressive ed educazione estetica; educazione scientifica; didattica della matematica; tempo pieno; metodo e contenuto; educazione linguistica e sono completati da una raccolta di riflessioni del Movimento di Cooperazione Educativa sulla proposta educativa di Ciari. Questa scelta di raccogliere gli scritti di Ciari attorno a specifici nuclei tematici facilita certamente l'immediato studio del pensiero del maestro rispetto a ciascun specifico argomento della sua proposta didattico-pedagogica e nel contempo permette di seguire attorno ad esso la costruzione di pensiero, la riflessione e gli eventuali cambiamenti nel tempo, ma nel contempo ha il merito di consentire di identificare con immediatezza i nuclei focali attorno a cui l'operato di Ciari ha lavorato e riflettuto[5]. Già solo scorrere i temi di questi fascicoletti ci consente quindi di comprendere quanto le tematiche siano del tutto attuali e, a distanza di circa sessant'anni da quando sono state trattate, del tutto focali rispetto al dibattito odierno sulla scuola. Ma lavorando insieme con studentesse e studenti del quarto anno di Scienze della formazione primaria dell'Università di Torino è stato possibile indagare l'impatto del pensiero di Ciari e dei suoi scritti sulla formazione odierna dei maestri. Attraverso un lavoro a piccoli gruppi, infatti, nel corso dei differenti incontri di Laboratorio sono stati letti e commentati i vari articoli, arrivando poi a una condivisione dei contenuti che maggiormente hanno stimolato l'interesse degli studenti per le loro caratteristiche di innovatività e attualità.

Le tematiche emerse sono state specificamente il tempo pieno, l'individualizzazione degli apprendimenti e la ricerca come metodo di lavoro che supera i confini meramente delle discipline scientifiche per divenire metodologia interdisciplinare.

Considerare – come ci si propone di fare in queste pagine – la capacità degli scritti di Ciari di interessare nel profondo i docenti in formazione, colpendoli per la loro perfetta possibilità di inserirsi nel dibattito attuale e costituendo ancora oggi materiale di formazione e aggiornamento non solo relativi ai temi di storia della pedagogia ma proprio come risposta alle domande che si pone la scuola di oggi, rappresenta a nostro avviso un modo per sottolineare ancora una volta "Il

5 La scelta di inserire "lavorato e riflettuto" vuole proprio intendere il fatto che nell'operato di Ciari la riflessione non è mai stata fine sé stessa, fermandosi solo a livello teorico, ma anzi essa scaturisce dall'esperienza e torna ad impattare sull'esperienza, in un continuo circolo riflessione-azione didattica. La riflessione pedagogica su uno specifico argomento viene certamente dall'osservazione di un bisogno: ad esso si cerca una soluzione concreta e dalla messa in opera di tale soluzione scaturisce nuova osservazione e nuova osservazione.

peso e il significato che ha avuto la presenza di Bruno Ciari nel panorama pedagogico e di politica scolastica" (Alberti, 1973, p. 17).

Pare significativo quindi riportare brevemente alcuni dei passaggi degli scritti originali di Ciari che sono stati evidenziati dagli studenti universitari come elementi di grande attualità rispetto alle esigenze odierne della scuola e come spunti di riflessione per continuare ad interrogarsi sulla scuola e sulle sue funzioni.

2. La scuola di Ciari per la scuola di oggi

Nel 1966 Bruno Ciari attribuiva al tempo pieno il compito di "promuovere la più alta e piena umanità di ciascuno" (Ciari, 1966, p. 66). Nel suo pensiero la scuola non può essere disgiunta da una visione politica intesa nel senso di tutt'uno con il concetto di comunità e quindi di legami con il territorio, con la vita sociale o, per meglio dire, con lo specifico bisogno sociale del territorio in cui la scuola è inserita e in cui essa svolge il suo ruolo di attore protagonista.

Ciari immagina di conseguenza una scuola "in grado di correggere i dislivelli culturali dovuti alla provenienza del ragazzo e di evitare la selezione in base alla classe sociale di appartenenza" (*Ibidem*).

Come ribadirà in uno scritto successivo, secondo lui:

> La scuola avrebbe infatti il compito di promuovere la più ampia circolazione e integrazione delle reciproche esperienze e culture, in un clima di intensa e motivata comunicazione e in un tessuto articolato di rapporti (nella comunità-classe, in gruppi elastici, in contatti bilaterali, in gruppi interclasse, in comunicazioni tra varie scuole, in scambi continui con l'ambiente sociale). Questo modello di vita sociale, che ha bisogno di più ampio respiro, di tempi larghi, già ci porta fuori degli schemi di una scuola eminentemente seduta e livellata, e crea la possibilità di un «trasferimento di valori» dall'uno all'altro ragazzo, con un arricchimento che non è a senso unico, ma «reciproco», dato che ciascuna individualità è portatrice di esperienze peculiari, irripetibili (Ciari, 1979).

Questa scuola inclusiva, educativa, partecipativa richiede tempo per essere realizzata e da ciò (insieme alle esigenze legate all'applicazione di un metodo di ricerca e di valorizzazione del singolo e dei suoi bisogni) deriva la necessità di una scuola a *tempo pieno*.

Siamo di fronte a una visione di scuola che ha talmente tante "cose da dire" (Bellatalla, 1999) e talmente tante cose da dare che anche solo la lettura da parte degli studenti di Scienze della Formazione primaria di alcuni articoli di Ciari ha offerto loro l'opportunità di avvicinarsi con maggior consapevolezza e con maggior contezza ai vari aspetti che costituiscono la complessità rappresentata dal tema del tempo pieno.

Ma "pieno di che?" si chiedeva il maestro (Ciari, 1966). Il quale continuava delineando le varie dimensioni del tempo pieno e illustrandone le impostazioni

organizzative, metodologiche, valutative. Gli articoli di Ciari hanno consentito agli studenti universitari non solo di conoscere i motivi fondativi che sono stati alla base della nascita del tempo pieno negli anni Settanta del XX secolo, ma hanno saputo stimolare una riflessione su cosa sia il tempo pieno oggi, sui bisogni a cui esso oggi risponde e sulla attuale organizzazione del tempo pieno stesso. Anche l'idea di Ciari di una pratica didattica e di una organizzazione della giornata scolastica in cui non esiste un metodo rigido e stabilito a priori ma, al contrario, una flessibilità che deriva dalla capacità di comprendere le specifiche esigenze didattiche e di darne risposta efficace, ha scaturito negli studenti una riflessione circa la capacità del suo pensiero di inserirsi senza forzature nel dibattito odierno sapendo innestarsi nel contesto dei bisogni e delle caratteristiche di tale dibattito legati al nuovo assetto normativo acquisito dalla scuola dell'autonomia (art. 21 della legge 59/1997 e successivi D.P.R. 275/1999 e legge 107/2015).

Anzi, molti passaggi degli scritti di Ciari sono stati interpretati dagli studenti universitari in formazione come precursori delle disposizioni normative odierne e sono stati considerati risposte a specifiche esigenze della scuola di oggi. Per portare un esempio, la frase "Alla pedagogia della selezione si sostituisce così la pedagogia della «valorizzazione» e della «promozione»" (Ciari, 1979) è stata vista dagli studenti anche rispondente ai temi di inclusione scolastica e di individualizzazione degli apprendimenti.

In questa medesima direzione si colloca anche un altro macro-tema del pensiero di Ciari che ha profondamente interessato gli studenti di Scienze della Formazione e cioè l'educazione scientifica intesa come esperimento, come metodo della ricerca. Si tratta di un protagonismo dell'alunno il quale, al di là dell'argomento specifico a cui applica tale metodo, acquista un abito mentale: farsi domande e cercare risposte. Diventa un atteggiamento che supera i confini scolastici per farsi competenza di vita e di protagonismo civico e nel contempo che porta l'alunno a sentirsi al centro del proprio processo di apprendimento.

> Con l'apprendimento scientifico non vogliamo dunque fare dei nostri ragazzi dei biologi in erba, o, quanto meno, dei precoci specializzati in ottica, termologia, piscicoltura... (anche se certe preferenze o tendenze possono rivelarsi utilmente). Lo spirito scientifico, a mio parere, è un abito a considerare ogni aspetto della vita col metodo della sperimentazione, della verifica, del ragionamento critico. Il valore che sta alla base di quest'abito è, come diceva il Gabelli, «l'amor del vero», per cui la verità si pone al di sopra di ogni altro motivo e si difende a viso aperto con vigore incondizionato. «L'amore del vero» è già, di per sé, un valore etico. Ma la scienza ha una incontestabile dimensione morale solo in quanto le sue conquiste tendono al vantaggio di tutto il genere umano (Ciari, 1961, p. 6).

L'applicazione di tale metodo scientifico ha dunque un impatto tale che tocca i temi dell'interdisciplinarietà, dell'inclusione e della cittadinanza attiva, sempre partendo dalla visione unitaria che lega lo studente con la società in cui vive e la scuola stessa con la società, senza barriere e senza soluzione di continuità:

> Dunque il problema di partenza ha un carattere sociale, così come l'elaborazione successiva del progetto. Insieme si definiscono con precisione i problemi da risolvere, le ipotesi da verificare, i mezzi e gli strumenti da usare, assieme si effettua la divisione dei compiti. Sociale è ovviamente la fase di attuazione dell'indagine, come pure la sua conclusione, in cui chi ha effettuato la ricerca ne rende conto agli altri (Ciari, 1965, p. 11).

La metodologia cooperativa che sta alla base della pratica didattica promossa da Ciari ha offerto lo stimolo agli studenti di Scienze della Formazione primaria per andare a rintracciare negli articoli del maestro i riferimenti ad altri metodi e in particolare ha permesso di avere conferma, anche in relazione a tale aspetto, di quanto la proposta di Ciari si possa considerare tutt'oggi attuale: *cooperative learning, learning by doing* e *outdoor education* rappresentano in particolare sfere dell'ambito educativo che gli studenti hanno riconosciuto come elementi centrali della metodologia promossa dal maestro toscano ma focali anche rispetto ai contenuti del percorso di formazione che stanno affrontando nei loro studi universitari.

Conclusioni

Pur non avendo in questa sede lo spazio per offrire ampiezza e approfondimento che di certo sarebbero necessari, si è voluto qui dare un cenno di come gli scritti di Ciari possano costituire delle fonti quanto mai adeguate per la formazione universitaria dei futuri maestri. Tali fonti sono capaci infatti, nello stesso tempo, di permettere di studiare la storia della pedagogia della seconda metà del Novecento e di comprendere a fondo gli aspetti che l'hanno caratterizzata, ma anche di fungere da strumento per riflettere sulla scuola di oggi, sui suoi bisogni, sulle dimensioni che costruiscono il "sistema scuola". In altre parole gli scritti di Ciari stimolano la riflessione non solo sul passato, ma anche sul presente. Essi non hanno perso la loro attualità (MCE, 1992; Lopez, 2021), ma – possiamo certamente spingerci ad affermare – non hanno perso la loro portata innovativa o comunque generativa di riflessioni. L'auspicio quindi è che gli studi degli scritti di Bruno Ciari possano continuare ben oltre la ricorrenza del centenario e anzi i suoi saggi possano essere utilizzati appieno nei percorsi formativi così come nei dibattiti che pongono la scuola di oggi e di domani al centro dell'attenzione.

Bibliografia

Alberti A. (ed.) (1973), *Bruno Ciari. La grande disadattata*. Roma: Editori Riuniti.

Alfieri F. (1974). *Il mestiere di maestro: dieci anni nella scuola e nel Movimento di Cooperazione Educativa*. Milano: Emme.

Bellatalla L. (ed.) (1999). *1968-1998 Celestin Freinet e Bruno Ciari: un bilancio tra passato e futuro.* Parma: Ricerche Pedagogiche.

Bonomi G., Righi O. (1987). *Una stagione pedagogica con Bruno Ciari.* Bologna: Il Mulino.
Catarsi E. (1979). Bruno Ciari educatore di Certaldo. *Miscellanea storica della Valdelsa,* 225/227, 3-13.
Catarsi E., Spini A. (eds.) (1982). *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari. Materiali del Convegno di Certaldo, 11-13 settembre 1980*. Firenze: La Nuova Italia.
Catarsi E. (ed.) (1991). *Bruno Ciari e la scuola di base.* Firenze: La Nuova Italia.
Catarsi E. (ed.) (1992). *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
Ciari B. (1961), Educazione scientifica, ricerca. Relazione di Bruno Ciari. *Cooperazione educativa,* 10, 6-16.
Ciari B. (1962), *Le nuove tecniche didattiche.* Roma: Editori Riuniti.
Ciari B. (1965). Gli obiettivi dell'educazione scientifica, *Riforma della scuola*, 5-6, 10-17.
Ciari B. (1966). Tempo pieno di che?, *Riforma Della Scuola*, 1-2, 66 e segg.
Ciari B. (1979). Per la scuola a tempo pieno, *Cooperazione educativa,* 12 dicembre 1979.
Lopez G. (ed.) (2021). *Scuola territorio comunità: l'attualità del pensiero di Bruno Ciari.* Roma: Conoscenza.
Movimento di Cooperazione Educativa (eds.) (1992). *Attualità di Bruno Ciari: Modica, 28-31 ottobre 1990.* Bari: Laterza.
Pettini A. (1980). *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE: 1951/1958.* Milano: Emme.
Rizzi R. (1991). *La cooperazione nell'educazione: una pratica fatta di materiali e di solidarietà.* Bari: Laterza.
Zecchini M. (1979). *Pedagogia popolare e psicologia dinamica, aspetti della didattica di Bruno Ciari.* Roma: Lucarini.

Promuovere il growth mindset nei contesti educativi: un'analisi delle buone pratiche

Aurora Ricci
Ricercatrice – Università degli Studi di Bologna
aurora.ricci@unibo.it

1. Introduzione

Il contributo intende analizzare l'evoluzione del concetto di *growth mindset* e le sue implicazioni educative. A partire dai lavori pionieristici di Carol Dweck si procederà infatti con l'esaminare le principali evidenze scientifiche e le pratiche educative utili a promuovere una mentalità di crescita nei contesti educativi e in particolare in quelli scolastici.

A partire dagli anni '80, le ricerche di Carol Dweck sul *growth mindset* si collocano in un contesto teorico ricco e variegato che ha esplorato le concezioni dell'intelligenza e della motivazione in ambito educativo. Prima dei suoi studi, diversi sono stati i ricercatori e le ricercatrici che avevano indagato già le implicazioni delle teorie implicite sull'apprendimento e sul rendimento scolastico. A tal proposito, le teorie implicite dell'intelligenza, elaborate inizialmente negli anni '70, posero le basi per comprendere come le credenze individuali influenzino il processo di apprendimento. Ad esempio, Flavell (1979) introdusse il concetto di "metacognizione," intesa come consapevolezza e controllo dei propri processi cognitivi, che sappiamo essere un elemento cruciale per lo sviluppo di strategie di apprendimento efficaci.

In parallelo, anche la teoria dell'autoefficacia ha contribuito significativamente alla comprensione di come le credenze sulle proprie capacità influenzino la motivazione e il comportamento (Bandura, 1977). Infatti, Bandura mostrò che un'elevata autoefficacia favorisce un approccio positivo verso le sfide e la resilienza di fronte agli insuccessi. Questi concetti hanno influenzato Dweck, nella misura in cui le sue teorie analizzano come la percezione delle proprie abilità cognitive influenzi le strategie di coping e la resilienza.

Sempre in quegli anni emergono teorie come la teoria attribuzionale di Winer e Kukla (1970), che sostiene come le spiegazioni degli eventi differiscano tra le persone, influenzandone le loro reazioni. In particolare, secondo i ricercatori alcuni individui attribuiscono i fallimenti a cause interne o disposizionali, mentre altri individui a cause esterne o situazionali. Esito di tale processo possono essere dei *bias* di attribuzione, come l'errore fondamentale di attribuzione (Heider, 1958), dove i propri insuccessi vengono attribuiti a fattori situazionali e quelli altrui a fattori disposizionali (Weiner, 1986). È stato quindi osservato come le attribuzioni

causali influenzino profondamente la motivazione: ad esempio, attribuire un insuccesso alla mancanza di abilità (fattore stabile e interno) può portare a una diminuzione della motivazione, mentre attribuirlo alla mancanza di sforzo (fattore instabile e controllabile) può incentivare un maggiore impegno futuro. Infine, sempre in merito alle influenze sulla motivazione, vanno menzionate le ricerche sul *locus of control* (Rotter, 1966), che distinguono tra un controllo interno (dove gli individui credono di poter influenzare gli eventi attraverso le proprie azioni) e un controllo esterno (dove si ritiene che i risultati siano determinati da fattori esterni). Queste teorie hanno contribuito a definire il quadro entro cui Dweck ha sviluppato le sue idee sulla mentalità fissa (*fixed mindset*) e sulla mentalità incrementale (*growth mindset)*, fornendo una base solida per comprendere come le convinzioni personali modellino le esperienze educative e le traiettorie di sviluppo.

In sintesi, le ricerche precedenti a quelle di Carol Dweck hanno esplorato varie dimensioni delle credenze personali e del loro impatto sull'apprendimento e sulla motivazione. L'integrazione di queste prospettive ha permesso a Dweck di formulare una teoria comprensiva che colleghi le teorie implicite dell'intelligenza con l'orientamento alla crescita e la resilienza educativa, fornendo un quadro utile per sviluppare pratiche pedagogiche efficaci.

2. Le caratteristiche del mindset negli studi di Carol Dweck

Verso la fine degli anni '90, Carol Dweck introduce così una classificazione di *mindset* originata dai primi studi sulle teorie implicite dell'intelligenza. Come già anticipato, la ricercatrice orienta il suo interesse sul *mindset* inteso come insieme delle credenze implicite che gli individui hanno riguardo alle qualità umane fondamentali (Dweck, 2000, 2006). A tal proposito, il *growth mindset* (mentalità dinamica) origina dalla teoria incrementale e si basa sull'idea che le abilità, l'intelligenza e la personalità non siano qualità innate e immutabili, ma possano essere sviluppate (Dweck, 2000; Yeager, Dwech, 2020). Dall'altro lato, una mentalità fissa si basa sulll'idea che le capacità individuali siano statiche, inalterabili e predeterminate (Mueller, Dweck, 1998; Yeager, Dwech, 2020) (si veda Figura 1).

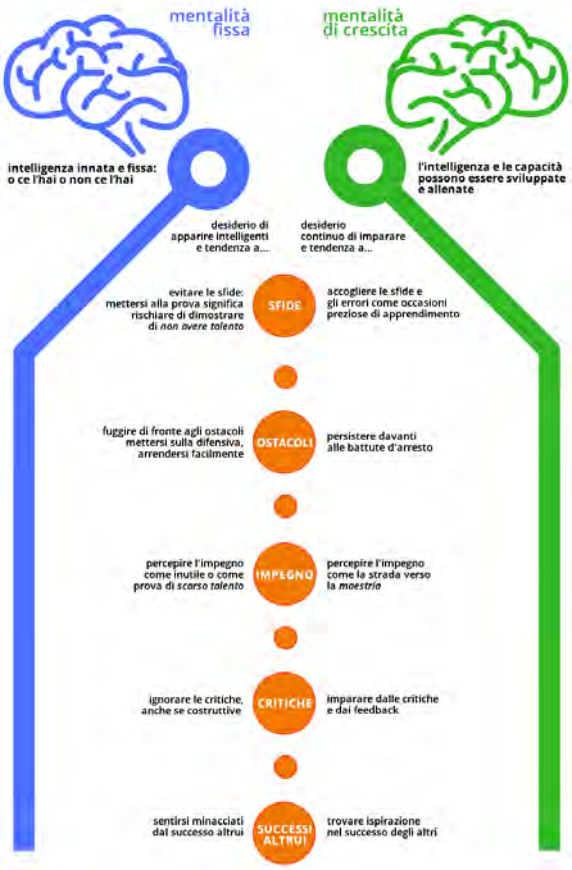


Fig. 1: Mentalità fissa e mentalità di crescita (Immagine tratta da: Dweck, 2006)

Gli individui con una mentalità fissa tendono a percepire gli sforzi come poco utili (Mueller, Dweck, 1998) e a trascurare i feedback correttivi che potrebbero essere convenienti (Heslin, VandeWalle, 2005); tendono a evitare le sfide, in quanto situazioni sfidanti possono mettere in luce le carenze intrinseche nelle abilità, spingendolo ad evitarle (Hong, Chiu, Dweck, Lin, Wan, 1999); inoltre, tendono a provare frustrazione davanti ai successi altrui (Knee, Patrick, Lonsbary, 2003).

Gli studi sulla mentalità incrementale, mostrano che una mentalità di crescita promuove l'adozione di obiettivi di apprendimento, piuttosto che obiettivi di performance, favorendo la motivazione intrinseca e strategie di apprendimento efficaci (Dweck, 1986; Yan et al., 2014). Gli studenti con una mentalità di crescita sono inoltre più propensi a vedere gli errori come opportunità di apprendimento e a impegnarsi in pratiche riflessive che migliorano l'autoefficacia e la percezione di occupabilità (Rhew et al., 2018).

La differenza tra queste due mentalità ha implicazioni significative per la motivazione, l'apprendimento e le prestazioni degli studenti e inoltre è stato osservato come l'adesione a teorie implicite sull'intelligenza di tipo incrementale, in contesti accademici impegnativi ed esigenti (Blackwell et al., 2007), rappresenta un importante fattore protettivo per studenti e studentesse (Costa, Faria, 2018).

Dweck (1999) osserva che un individuo può presentare una mentalità dinamica riguardo a determinate proprie abilità, mentre manifestare una mentalità fissa nei confronti di altre. Inoltre, la natura situazionale del *mindset* suggerisce che un individuo può avere convinzioni fisse o dinamiche a seconda del contesto (Hoyt, Burnette, Innella, 2012). Successivamente Dweck rivede parzialmente la concettualizzazione binaria di mindset, riconoscendo forme di *mixed mindset*.

La Commissione Europea ha recentemente emanato un *framework* di competenze che riconosce l'importanza del concetto di *growth mindset*: il *framework LifeComp* (Sala, Punie, Garkov, Cabrera Giraldez, 2022). Il focus di *LifeComp* è articolato su tre aree – personale, sociale e imparare a imparare – da cui si articolano un totale di nove competenze, che possono essere sviluppate dall'individuo in vari contesti educativi, sia formali, non formali che informali. Nell'area di competenza "imparare a imparare", accanto al "pensare criticamente" e "gestire l'apprendimento", è stato inserito il "*growth mindset*". L'inclusione di questo costrutto nel *framework LifeComp* è di grande importanza, in quanto ne promuove l'attenzione e il riconoscimento nelle pratiche di insegnamento, e costituisce un punto di partenza per lo sviluppo di strategie e pratiche personalizzate per la sua promozione (Ricci, 2024).

3. Buone pratiche educative per la promozione di un growth mindset

Il framework LifeComp, sviluppato dalla Commissione Europea, fornisce linee guida per aiutare le figure educative a promuovere una mentalità di crescita (Sala et al., 2022). In accordo con le teorie di Dweck, si incoraggiano gli educatori a guidare gli studenti nel modificare le loro convinzioni, passando dal pensiero di "non essere in grado di fare qualcosa" a "non essere ancora in grado di fare qualcosa". Questo approccio sottolinea l'importanza di riconoscere i progressi e di creare un ambiente che valorizzi la curiosità e l'innovazione nel problem solving.

Ma come può concretamente essere promosso un growth mindset a scuola?

Possono essere identificati tre livelli chiave per incoraggiare un growth mindset: scuola, classe e gruppo dei pari. Le seguenti sezioni esplorano le buone pratiche educative in ciascuno di questi contesti, supportate da evidenze scientifiche.

a) Livello Scuola

Gli studi sul clima scolastico rilevano che esso cambia man mano che gli studenti avanzano ai gradi più alti, con una diminuzione dell'enfasi sui bisogni socioemotivi degli studenti e una crescente enfasi sulle abilità e sulle prestazioni (Eccles, Roeser, 2011; Roeser et al., 2002). A tal proposito gli studi mostrano come una

forte enfasi sui voti e sui risultati possa portare gli studenti a percepire nella scuola una cultura mentale fissa e ad adottare obiettivi incentrati sull'esibizione delle proprie abilità (Murphy, Dweck, 2010). Al contrario, quando le scuole valorizzano lo sviluppo globale degli studenti, dando priorità non solo all'apprendimento accademico, ma anche al funzionamento socio-emotivo, gli studenti potrebbero diventare meno preoccupati per le proprie capacità.

Infatti, gli studi sul mindset (Yu et al., 2022) osservano come gli studenti mostrino un *growth mindset* più forte nelle scuole che valorizzano il funzionamento socio-emotivo degli studenti, e come raggruppare gli studenti in classi diverse in base alle capacità non è associato ad un aumento del *growth mindset* degli studenti.

b) Livello Classe

Anche a livello di classe, gli insegnanti hanno un ruolo fondamentale nel modellare e promuovere una mentalità di crescita. In particolare, è stato osservato che i comportamenti didattici che segnalano agli studenti e alle studentesse che i propri insegnanti supportano un *growth mindset* sono: 1) messaggi espliciti circa la possibilità che ogni studente/essa ha di progredire e avere successo, 2) offrire l'opportunità di esercitarsi e di ricevere feedback, 3) offrire risposte in caso di difficoltà, confusione o scarso rendimento, 4) dare valore all'apprendimento e allo sviluppo degli studenti e delle studentesse (Kroeper, et al., 2022; Kroeper, Fried, Murphy, 2022).

Anche l'indagine OCSE PISA del 2018 sottolinea come l'indice maggiormente associato allo sviluppo di un mindset dinamico sia l'indice di supporto da parte degli insegnanti.

Infine, in merito al livello classe, Zhang (2022) recentemente rileva come i disegni degli interventi sul *mindset*, per essere efficaci, dovrebbero prevedere: 1) l'esposizione a informazioni teoriche e scientifiche sulla malleabilità dell'intelligenza e della personalità (per esempio mediante la lettura di articoli, la visione di video, presentazioni); 2) l'utilizzo di testimonianze persuasive e casi di studio di celebrità o modelli vicini agli studenti e alle studentesse, 3) l'incoraggiare la scrittura indirizzata a se stessi o a qualcun altro (tipicamente coetanei in difficoltà), 4) una buona progettazione mirata precisamente alla costruzione psicologica dei partecipanti e in cui il contesto sia situato.

c) Livello Gruppo dei pari

Le ricerche hanno dato enfasi principalmente ai genitori e agli insegnanti in termini di antecedenti del *growth mindset*, e poca attenzione è stata data al gruppo dei pari. Il gruppo dei pari è un contesto altrettanto importante per il sostegno di una mentalità di crescita, in quanto le dinamiche tra pari possono infatti influenzare significativamente le convinzioni e i comportamenti degli studenti, consentendo di parlare di un vero e proprio *peer mindset* (Sheffler, Cheung, 2020).

Ad esempio, da uno studio sugli effetti del *peer mindset* sui risultati di apprendimento degli studenti (Sheffler, Cheung, 2020) che ha ipotizzato risultati di apprendimento migliori sui partecipanti circondati da pari che sostengono una

mentalità di crescita, emerge come l'interazione con un gruppo di coetanei con mindset dinamico susciti effettivamente un incremento del valore attribuito al compito (nei compiti di *problem solving*).

In parallelo, da studi sul bullismo emergono teorie che riconoscono un *peer mindset*, ovvero un growth mindset nel contesto dei pari, secondo cui gli/le adolescenti possono imparare (comportamenti, cognizioni sociali ed emozioni) gli uni dagli altri in relazione alla difesa dai/lle bulli/e (Rambaran, Pozzoli, Gini, 2022). Infine, è stata evidenziata l'importanza di creare opportunità di collaborazione tra pari, in cui gli studenti possano condividere le loro esperienze di apprendimento e supportarsi reciprocamente (Ricci, Luppi, 2022).

4. Conclusioni

Analizzando le buone pratiche emergono almeno 3 livelli di contesto in cui promuovere un growth mindset e un ulteriore livello da indagare è sicuramente quello della famiglia.

La promozione del growth mindset nei contesti educativi rappresenta un potente strumento per migliorare le performance degli studenti e il loro benessere socio-emotivo, ma permangono dei problemi aperti: recenti metanalisi hanno riscontrato effetti positivi sui risultati accademici, sulla salute mentale e sul funzionamento sociale, soprattutto quando gli interventi vengono erogati alle persone che dovrebbero trarne i benefici maggiori e non a un target di studenti generalizzato (Brunette et al., 2022). Altre metanalisi hanno criticato l'efficacia degli interventi sulla mentalità di crescita legati ai risultati scolastici, individuandone criticità in relazione ai disegni di ricerca non sempre adeguati, ai difetti di reporting dei risultati e ai bias (MacNamara et al., 2022).

Nonostante tali questioni, occorre riconoscere l'importanza di come, implementare strategie volte a promuovere un *growth mindset* a livello di scuola, classe e gruppo dei pari, possa creare un ambiente che non solo favorisce l'apprendimento, ma anche lo sviluppo di individui resilienti e motivati. Infine, va riconosciuta anche una portata politica degli studi sul *growht mindset*, quella cioè legata al ruolo della promozione del mindset incrementale nella riduzione degli effetti che l'appartenenza a una fascia socioeconomica povera esercita sul successo accademico (Claro et al., 2016).

Bibliografia

Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Blackwell L.S., Trzesniewski K.H., Dweck C.S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development, 78*(1), 246-263.

Burnette J. L., Billingsley J., Banks G. C., Knouse L. E., Hoyt C. L., Pollack J. M., Simon S. (2023). A systematic review and meta-analysis of growth mindset interventions: For whom, how, and why might such interventions work? *Psychological Bulletin, 149*(3–4), 174–205. https://doi.org/10.1037/bul0000368

Claro S., Paunesku D., Dweck C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(31), 8664-8668.

Costa A., Faria L. (2018). Implicit theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Frontiers in Psychology, 9*, 829. https://doi.org/10.3389/-fpsyg.2018.00829

Dweck C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.

Dweck C. S., Leggett E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273.

Eccles J. S., Roeser R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts during Adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*, 225-241. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725

Flavell J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911.

Hong Y. Y., Chiu C. Y., Dweck C. S., Lin D. M., Wan W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(3), 588.

Hoyt C.L., Burnette J.L., Innella A.N. (2012). I can do that: The impact of implicit theories on leadership role model effectiveness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 38*(2), 257-268.

Knee C. R., Patrick H., Lonsbary C. (2003). Implicit theories of relationships: Assessment, prediction, and validation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(5), 617-628.

Kroeper K. M., Fried H. Y., Murphy M. C. (2022). Fostering a growth mindset through effective feedback. *Journal of Educational Psychology, 114*(3), 503-517.

Luppi E., Ricci A., Bolzani D. (2024). *Diventare intraprendenti e sviluppare il proprio potenziale.* Milano: Franco Angeli. https://doi.org/10.3280/oa-1112

Macnamara B. N., Burgoyne A. P. (2023). Do growth mindset interventions impact students' academic achievement? A systematic review and meta-analysis with recommendations for best practices. *Psychological Bulletin, 149*(3–4), 133–173. https://doi.org/10.1037/bul0000352

Mangels J. A., Butterfield B., Lamb J., Good C., Dweck C. S. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 1*(2), 75-86.

Mueller C. M., Dweck C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(1), 33.

Murphy M. C., Dweck C. S. (2010). A culture of genius: How an organization's lay theory shapes people's cognition, affect, and behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 36*(3), 283–296. https://doi.org/10.1177/0146167209347380

Rambaran J. A., Pozzoli T., Gini G. (2022). Peer status and aggressive behavior among children and adolescents: A meta-analysis of gender differences. *Journal of Youth and Adolescence, 51*(4), 662-674.

Ricc A. (2024). Il mindset come competenza mobilitante. In Luppi E., Ricci A., Bolzani

D. *Diventare intraprendenti e sviluppare il proprio potenziale* (pp. 46-64). Milano: Franco Angeli.

Ricci A., Luppi E. (2020). Potenziare le risorse individuali nella transizione formazione-lavoro: gli esiti di uno studio longitudinale su un percorso di formazione all'imprenditorialità. *LLL, 16*(35), 289-304.

Ricci A., Luppi E. (2022). La promozione delle soft skills fra riflessività e autovalutazione nel processo di apprendimento. Uno studio esplorativo all'interno di un percorso di formazione all'imprenditorialità. *Collana SIRD*, 658-672.

Roeser R. W., Marachi R., Gehlbach H. (2002). A goal theory perspective on teachers' professional identities and the contexts of teaching. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (0 ed., pp. 223–260). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. https://doi.org/10.4324/9781410602152-15.

Rotter J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs: *General and Applied, 80*(1), 1-28.

Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera M. (2022). LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence. *Publications Office of the European Union*.

Sheffler P. C., Cheung C. S. (2020). The role of peer mindsets in students' learning: An experimental study. *British Journal of Educational Psychology, 90*(S1), 17–34. https://doi.org/10.1111/bjep.12299

Weiner B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Yu S. V., Kreijkes R., Salmela-Aro K. (2022). School climate, student engagement, and academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 114*(5), 952-968.

Zhang Y. (2022). Teaching strategies that promote a growth mindset: A literature review. *Journal of Educational Research, 115*(3), 231-245.

La *Guida per le educatrici dell'infanzia* di Rosa Agazzi: una rilettura fra processi di civilizzazione ed emancipazione infantile

Evelina Scaglia
Professore Associato – Università degli Studi di Bergamo
evelina.scaglia@unibg.it

1. Il prodotto di una sedimentazione pedagogica

Il seguente contributo intende presentare una sintesi del lavoro di ricerca che ha condotto, recentemente, alla pubblicazione di un'edizione critica della *Guida per le educatrici dell'infanzia* di Rosa Agazzi (1866-1951), data in stampa per la prima volta dall'Editrice La Scuola di Brescia nel 1932. Il volume pose a tema, fin dalla scelta del titolo, la professionalizzazione (Becchi, Ferrari, 2009, pp. 7-27) delle figure educative impegnate nelle scuole infantili, o che si stavano formando nelle Scuole di Metodo per l'educazione materna.

Pare interessante rilevare, alla luce di un'interpretazione storiografica in grado di ricorrere *sine ira et studio* alla categoria della sedimentazione pedagogica, come i trenta *Gruppi* di lezioni ed esercizi, di cui si compose l'opera e che erano già stati pubblicati come articoli nell'annata 1929-30 della rivista «Pro Infantia», furono il prodotto di un processo di stratificazione di idee e attività illustrate dalla stessa Agazzi in testi precedenti. Quattro, in particolare, sono le stratificazioni identificabili: la prima riguarda la promozione di una stretta interdipendenza fra "sentire", "pensare" e "osservare" nello sviluppo di ogni bambino, attraverso la pratica degli esercizi di socievolezza e un insegnamento linguistico finalizzato all'avviamento al pensiero riflesso, al centro della prima monografia di Rosa Agazzi, *La lingua parlata nell'Asilo infantile e nella prima classe elementare (lezioni pratiche),* la cui prima edizione del 1898 (Queriniana, Brescia) venne successivamente riveduta ed ampliata (dalla III edizione del 1930 presso La Scuola, Brescia). Una seconda linea di stratificazione è individuabile nella pratica del lavoro manuale come "arte delle piccole mani", abbozzata fin dal *Manuale di lavoro educativo: applicazioni fröbeliane* (Vallardi, Milano), in cui vennero raccolte nel 1899 le lezioni tenute da Rosa Agazzi presso la Scuola nazionale di lavoro educativo per maestri e maestre a Ripatransone, per poi essere più largamente articolata dal 1927 nel volume *L'arte delle piccole mani: manuale di lavoro educativo per le scuole materne e elementari* (La Scuola, Brescia).

Una terza linea di sedimentazione concerne il canto e il suo insegnamento attraverso l'educazione dell'udito e della voce, due temi affrontati fin dal 1908 ne *L'abbicì del canto educativo ad uso dei giardini d'infanzia e delle scuole elementari* (La Voce delle Maestre d'Asilo, Milano), poi ripresi con la proposta di diverse can-

zoncine in *Bimbi, cantate! Melodie per l'infanzia a compimento dell'Abbicì del canto educativo,* una sorta di complemento pubblicato in prima edizione nel 1911 (Geroldi, Brescia). Una quarta e ultima linea di sedimentazione è relativa ai contrassegni come coefficienti di ordine materiale e al museo didattico (o museo dell'educatrice) con i suoi molteplici impieghi negli esercizi di discriminazione sensoriale per l'apprendimento del colore, della materia e della forma, secondo quanto illustrato nel volumetto *Come intendo il museo didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza. Note pratiche ad uso degli istituti infantili e delle prime classi elementari,* pubblicato in prima edizione nel 1923 (Queriniana, Brescia) e poi ampliato dal 1928 (La Scuola, Brescia).

2. Al centro di una vasta rete di interlocuzioni e scambi

Le ragioni sostanziali, e non meramente funzionali, dell'operazione culturale, realizzata dagli studiosi raccolti nel *Gruppo pedagogico di Scuola Italiana Moderna* con la pubblicazione della *Guida per le educatrici dell'infanzia*, emergono da un'analisi in controluce dell'originaria configurazione della proposta pedagogico-didattica di Pietro Pasquali e delle sorelle Agazzi in quella che fu la sua "prima stagione", dall'avvio dell'esperienza di Mompiano nel 1896 fino alla morte di Pasquali nel 1921 (Agazzi, 2024, pp. XXXVIII-XXXIX). Fin dalla sua nascita, il sistema pedagogico Pasquali-Agazzi fu il frutto di una vasta rete di interlocuzioni e di scambi nazionali e internazionali con al centro la figura di Pietro Pasquali, protagonista di un processo di "*transfert* pedagogico-culturale" (Sahlfeld, 2016) che contraddistinse la sua stessa formazione e il suo impegno in campo educativo, già nel periodo compreso fra il 1873 e il 1894, in termini di sussunzione di modelli pedagogico-didattici esterni per costruire e consolidare una propria prospettiva scientificamente all'avanguardia, in grado di supportare una nuova visione della scuola infantile italiana. Gli studi di Massimo Grazzini sulle fonti "primarie" dell'esperimento di Mompiano hanno individuato, fra gli autori di riferimento, Marie Pape-Carpentier, Pauline Kergomard, Costantino Delhez, Adriano Garbini e Pietro Cavazzuti (Grazzini, 2006, pp. 95-101).

Una pista di indagine di questo tipo si è rivelata ancora più feconda, nel momento in cui sono state poste a tema le similarità e le continuità esistenti fra i pilastri pedagogico-didattici ed organizzativi della scuola delineata nella *Guida per le educatrici dell'infanzia* di Rosa Agazzi nel 1932 e quelli dell'esperienza di Mompiano illustrata da Pietro Pasquali nel 1903 ne *Il nuovo asilo: guida per le maestre e le madri nell'educazione della prima infanzia sulle tracce dell'Asilo di Mompiano.* Ma, ancor più, la problematizzazione della categoria di *transfert* pedagogico-culturale (Cowen, 2009) ha consentito di ampliare ulteriormente la lettura storiografica proposta, perché ha collocato l'esperienza di Mompiano all'interno della più ampia cornice di sviluppo istituzionale delle scuole infantili fra Ottocento e primo Novecento, in cui l'affermazione di dimensioni pedagogico-organizzative volte alla realizzazione di una tripartizione fra educazione fisica, educazione intel-

lettuale ed educazione morale (di esplicita ispirazione pestalozziana) andò, di pari passo, con la promozione di un processo di "civilizzazione" (Elias, 1988, pp. 43-45), in termini di auto-ordinamento, auto-regolazione ed interiorizzazione delle norme in vista dello sviluppo autonomo e responsabile di ogni bambino, ancor più se nato in un contesto di deprivazione sociale e culturale.

A Mompiano i piccini e le piccine, per lo più di origine popolare, terminate le operazioni igieniche, le cure mediche, eseguite le lavature ed indossati grembiuli e calzature uniformi (quale simbolo di uguaglianza esterna), avevano la possibilità di esperire "l'intuizione di una vita civile" (Pasquali, 1903, p. 35) in un contesto di normatività sociale, dominato da relazioni educative animate da gioia, intelligenza e affetto. La loro civilizzazione comportava un mutamento del patrimonio emotivo, con l'assunzione di abitudini personali improntate ai principi di correttezza e di rispetto dell'altro, frutto di un apprendimento spontaneo delle regole e delle modalità di disciplinamento sociale. In tale direzione, si può affermare che l'esperienza agazziana contribuì alla traduzione dell'istanza moderna del disciplinamento del corpo e dell'anima in una forma più contemporanea di auto-disciplinamento, grazie anche all'attenzione sistematica esercitata sul piano pratico ai bisogni naturali dei più piccoli, nella consapevolezza del fatto che la "civiltà" si manifestasse, innanzitutto, nella trasformazione del comportamento umano in un percorso di emancipazione personale consistente in un'elevazione continua (Agazzi, 2024, p. XLII).

Fu così che il sistema pedagogico Pasquali-Agazzi si inserì, a pieno titolo, in quel processo ormai secolare di razionalizzazione dell'educazione infantile prescolare, al centro della battaglia intrapresa da Robert Owen con la prima *Infant School* aperta a New Lanark nel 1816, ma anche da Ferrante Aporti nel 1828 a Cremona contro le cosiddette *Dame Schools,* o sale di custodia, che erano configurate come vere e proprie "istituzioni totali" in cui custodire incapaci non pericolosi (Goffman, 2010, p. 34), come potevano essere i piccini e le piccine dai 3 ai 6 anni.

Questo risultato fu particolarmente evidente a Mompiano, grazie alla promozione di una didattica attiva, fondata sull'uso di "materiale povero" come le cianfrusaglie presenti nelle tasche dei bambini, in grado di favorire il personale processo di formalizzazione dei saperi scaturiti dall'esperienza quotidiana sotto forma di attività di vita pratica, le quali – nel recupero e nella promozione in chiave formativa del lavoro manuale dei più piccoli, sulla scia pestalozziana e fröbeliana – concorsero allo sviluppo di un lavorio interiore di costruzione della propria identità personale e delle proprie conoscenze, legittimando in questo modo il primato delle finalità educative e non meramente assistenziali della scuola materna, che divenne a livello nazionale un modello di scuola per la formazione della personalità di ciascuno (Agazzi, 2024, p. XLIII).

3. Un collettore di pratiche educative e di felici intuizioni

Risulta, a tal proposito, fondamentale mettere in evidenza che l'opera realizzata a Mompiano, dal 1896, non fu il frutto di un'improvvisazione fortunosa, bensì il portato di un processo di graduale sedimentazione di intuizioni, esperienze, teorizzazioni, temi, suggestioni, conoscenze offerte anche da altre scienze umane (come la psicologia, la sociologia, l'igiene, ecc.), in grado di riconoscere l'*infans* – tradizionalmente considerato "senza parola" – come soggetto attivo della propria formazione personale, grazie a relazioni educative esperite in prima persona e sempre più ispirate ad una sensibilità e ad una cultura pedagogica viva (Scaglia, 2020, p. 15).

Dalle pagine della *Guida per le educatrici dell'infanzia* emerge il primato delle "azioni di vita" presentate attraverso episodi tipici della quotidianità in una scuola materna, rese adeguatamente comprensibili grazie all'utilizzo di un linguaggio chiaro e diretto. Voci, rumori, odori, giochi, parole, attività di manipolazione, gesti di affetto si intrecciano con le illustrazioni che impreziosiscono l'opera, accompagnate da poesie, filastrocche e canzoncine a tema, in grado di condurre le educatrici dell'infanzia a cogliere le forme e le leggi soggiacenti la realtà infantile, in un continuo rimando fra realtà esteriore e realtà interiore. Il ricorso ad una molteplicità di mediatori didattici, iconici, poetici e musicali – sulla falsariga di quanto proposto originariamente da Friedrich Fröbel nel *Mutter-und Koselieder* (1844), conosciuto dalle sorelle Agazzi in lingua francese (Grazzini, Gasparini, 1999) – spinge le destinatarie dell'opera a ricercare, di volta in volta, le occasioni migliori in grado di aiutare il bambino ad esprimere il proprio impulso vitale, guidandolo nel passaggio dall'osservazione reale della cosa all'immagine, dall'immagine al simbolo e da quest'ultimo alla comprensione dell'essere individuale della cosa all'interno di una più ampia realtà unitaria. Ancora una volta, l'osservazione risulta essere lo strumento principe nelle mani della donna-madre-educatrice per identificare le modalità di insegnamento più adatte ad introdurre il piccolo nella vita reale, a stimolarlo ad amare la natura, a far sbocciare in lui un sentimento religioso e un comportamento morale, nel quadro di un'"amorosa" continuità fra ordine empirico e ordine metaempirico, di cui era garante il ruolo educativo femminile (Grazzini, Gasparini, 1999, pp. 1027-1029).

Sulla scorta di tali considerazioni, affiora una significazione più ampia delle soluzioni prospettate a livello didattico dalle sorelle Agazzi con la guida di Pietro Pasquali in risposta all'inedita convergenza, avviatasi alla fine del XIX secolo, fra i processi di modernizzazione sociale, il rilancio del ruolo educativo naturale della famiglia a partire dalla figura materna e il rinnovamento educativo-scolastico. Tre furono, in particolare, i fattori che influirono sulle proposte già chiaramente delineate nei loro rispettivi interventi al Congresso pedagogico nazionale di Torino del 1898: l'attuazione di una riforma interna al fröbelismo; "il genio creativo educativo" e lo spirito indagatore delle sorelle Agazzi; l'avanzata autoctona di una prospettiva di "risveglio educativo", interpretata da Pietro Pasquali – nella temperie del tardo positivismo italiano – nei termini di adozione di interventi concreti e di

rilievo sociale volti al "miglioramento dell'uomo e del cittadino", prestando particolare attenzione all'educazione del popolo e dei più piccoli in ragione dell'influenza diretta dell'ambiente sociale sullo sviluppo umano e dell'affermazione del principio di educabilità di ogni uomo (Chiosso, 1995, pp. 71-90).

Le origini di tale discorso risalivano, addirittura, al Risorgimento, quando erano avanzati da più parti e in diversi modi nella nostra Penisola l'interesse e l'impegno ad affrontare il problema politico-sociale del popolo attraverso la sperimentazione di nuovi educativi e metodologie didattiche, in grado di promuovere l'educazione popolare come forma di autoeducazione, grazie anche al confronto serrato e documentato con il portato del pensiero pedagogico europeo, soprattutto svizzero, francese, tedesco e inglese (Agazzi, 1969, pp. 245-246). Del resto, non va dimenticato che Pietro Pasquali si era formato fra due culture: quella romantico-risorgimentale, che l'aveva educato al senso del dovere, all'amore per il prossimo e per il popolo, alla riflessione e all'approfondimento culturale, e quella positivistica, che gli aveva dato il gusto della scienza, dell'osservazione, della ricerca e della sperimentazione. Oltre che con Friedrich Fröbel, fu per lui decisivo il confronto con il pensiero di Jean Jacques Rousseau e Johann Heinrich Pestalozzi e l'aver seguito, quando era ancora maestro a Fratta Polesine (in provincia di Rovigo), le lezioni di pedagogia dei positivisti Pietro Siciliani e Nicola Fornelli presso la Regia Università di Bologna (Macchietti, 1984, p. 60). Al centro delle sue riflessioni vi erano temi come il rapporto natura-cultura nel passaggio dalla società rurale alla società industriale, l'educazione negativa/indiretta, l'educazione progressiva, l'educazione individuale domestica, lo studio della natura infantile e dei processi psicologici e spirituali che la caratterizzavano. Anch'egli si interrogò, al pari di Raffaello Lambruschini – fra i maggiori protagonisti della pedagogia del Risorgimento italiano – attorno al rapporto fra autorità e libertà, ma anche circa la ricerca di una metodologia educativa rinnovata ed attenta a promuovere i processi di intuizione, mutuo insegnamento, apprendimento della lingua materna, a partire dalla valorizzazione del ruolo educativo della madre come portatrice *naturaliter* di una sapienza educativa e, per esteso, dall'adozione di un metodo educativo materno nelle prime scuole infantili, anche al fine di individualizzare i processi di insegnamento-apprendimento.

Il sistema pedagogico Pasquali-Agazzi realizzato a Mompiano fu, dunque, una sorta di "collettore" di tali questioni e principi, frutto di "un'opera autenticamente educativa, espressione concreta di chiari principi pedagogici in cui si prospetta il rapporto tra piano pratico educativo e piano teoretico pedagogico, nella loro sintesi in atto" (Orlando Cian, 1967, p. 145), tanto da tradursi in campo didattico nel primato del "principio di attività" nella formazione dei più piccoli, alla luce di una "coerente visione dell'educazione" fra famiglia e scuola nella fascia d'età 0-6 anni.

4. Alcune considerazioni conclusive

Non ci si può esimere, in conclusione, dal richiamare il fatto che uno dei motivi alle origini della collaborazione di Pietro Pasquali con le sorelle Agazzi fu la ricerca di una soluzione in ambito educativo-familiare alla miseria, al pauperismo, alla trascuratezza e all'ignoranza di cui erano vittime numerosi bambini e bambine provenienti da famiglie contadine e dai ceti urbani subalterni, come accadeva a Mompiano. Questa istanza di natura sociale, che accomunava la loro opera a quanto realizzato alcuni decenni prima dal movimento europeo delle scuole infantili (compresi gli asili aportiani), fu di per sé inscindibile da un'istanza di natura pedagogica, per certi versi inedita, legata alla progressiva conoscenza del bambino quale "germe vitale che aspira al suo intero sviluppo fisico, intellettuale, morale" (Agazzi, 2024, p. 8), propria del buon educatore.

Il puerocentrismo delle sorelle Agazzi, inteso fröbelianamente come il "farsi bambini" sforzandosi di capire e di sentire come loro senza rendersi ridicolmente puerili (Fröbel, 1888, p. 37), aveva trovato la sua principale via di realizzazione nella concretezza dell'azione educativa, capace di partire dall'educazione sensoriale e dall'ambiente domestico, per giungere a portare in una linea di continuità educativa ideale la vita all'interno della scuola, facendone oggetto di indagine e di apprendimento e, al contempo, contribuendo all'emancipazione di ogni piccino attraverso un'educazione intesa come elevazione della persona umana.

Bibliografia

Agazzi A. (1969). *Problemi e maestri del pensiero e dell'educazione,* vol. III. Brescia: La Scuola (Ed. orig. 1954).

Agazzi R. (2024). *Guida per le educatrici dell'infanzia,* ediz. crit. a cura di E. Scaglia. Studium: Roma. (Ed. orig. 1932).

Becchi E., Ferrari M. (2009). Professioni, professionisti, professionalizzare: storie di formazione. In E. Becchi, M. Ferrari (eds.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori* (pp. 7-27). Milano: FrancoAngeli.

Chiosso G. (1995). Alle origini di Mompiano. L'esperienza agazziana nella realtà sociale ed educativa di fine secolo. In M. Bagnalasta Barlaam (ed.), *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna* (pp. 53-70). Brescia: Istituto di Mompiano "Pasquali-Agazzi".

Cowen R. (2009). The Transfer, Translation and Transformation of Educational Processes: And Their Shape-Shifting?. *Comparative Education, 3,* 315-327.

Elias N. (1988). *Il processo di civilizzazione.* Bologna: Il Mulino. (Ed. orig. 1939).

Fröbel F. (1888). *I giardini d'infanzia.* Milano: Trevisini. (Ed. orig. 1838-1851).

Goffman E. (2010). *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Torino: Einaudi. (Ed. orig. 1961).

Grazzini M., Gasparini D. (1999). *Il grande Fröbel delle opere minori. Interpretazioni, testi e nuovi materiali,* vol. I. Brescia: Centro Studi Pedagogici "Pasquali-Agazzi".

Grazzini M. (2006). *Sulle fonti del metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni,*

testi e nuovi materiali. Brescia: Istituto di Mompiano - Centro Studi Pedagogici "Pasquali-Agazzi".

Macchietti S.S. (1984). *Pietro Pasquali tra scuola e società. Dall'ultimo Ottocento al primo Novecento: intuizioni e proposte di un educatore.* Brescia: Istituto di Mompiano "Pasquali-Agazzi".

Orlando Cian D. (1967). *L'ambiente socio-culturale e l'esperienza agazziana.* Brescia: La Scuola.

Pasquali P. (1903). *Il nuovo asilo. Guida per le maestre e le madri nell'educazione della prima infanzia sulle tracce dell'asilo di Mompiano.* Brescia: Canossi.

Sahlfeld W. (2016). Pädagogische Kulturtransfers Italien-Tessin (1894-1936). *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenshaften, 1*, 49-66.

Scaglia E. (2020). *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3,* vol. II. Roma: Studium.

Riconoscimento ed emancipazione

Claudia Spina
Professoressa Associata – Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale
c.spina@unicas.it

> L'identità personale è "plasmata, in parte, dal riconoscimento o dal mancato riconoscimento o, spesso, da un misconoscimento da parte di altre persone, per cui un individuo o un gruppo può subire un danno reale, una reale distorsione, se le persone o la società che lo circondano gli rimandano, come uno specchio, un'immagine di sé che lo limita o sminuisce o umilia. Il non riconoscimento o misconoscimento può danneggiare, può essere una forma di oppressione che imprigiona una persona in un modo di vivere falso, distorto e impoverito".
>
> (Taylor, 2008, p. 9)

1. Premessa

L'*item* del riconoscimento ontologico (da intendere anche come riconoscimento pubblico, essendo ciascun soggetto titolare di diritti personali e comunitari) è da ritenersi fondativo rispetto a un certo modo di intendere sia l'ontologia socio-politica sia l'antropologia pedagogica, nonché l'educabilità della persona, nelle sue pratiche educative e auto-formative. In realtà, va rilevato che l'identità personale prende forma in base al riconoscimento/misconoscimento ontologico e pubblico concretati dall'*Alter* che è di fronte. Ciò significa che l'individuo (così come un gruppo) può essere danneggiato nel momento in cui l'altro da sé e la società gli restituiscono un'immagine di sé stesso, che tende a svalutarlo, denigrarlo. Il mancato riconoscimento può ledere il singolo (o una comunità), può rivelarsi una forma di prevaricazione, che incatena il soggetto individuale/collettivo in un àmbito esistenziale snaturato e limitante (Taylor, 2008, p. 9).

Ai fini dello sviluppo della presente disamina, occorre rimarcare come il binomio *riconoscimento-emancipazione* si correli al concetto di identità personale (aperta e dialogica per costituzione ontologica) e al suo valore, ma anche alla nozione di conflitto , quale dinamica necessaria, volta a ogni forma di avanzamento storico. In tale contesto non va sottostimato che la logica del riconoscimento può, a ragione, essere considerata una via percorribile nella direzione dell'emancipazione, quest'ultima da leggere come riscatto da oppressioni e restrizioni. Ciò aiuta

a meditare sui processi di liberazione e sulle modalità più idonee, al fine di affrancare l'essere umano dai *lacci* delle costrizioni snaturanti e svalutanti.

Nel vasto panorama degli studi di riferimento (Ricoeur, 2005; Dusi, 2017; Bellingreri, 2022; Cortella, 2023), il rapporto sinergico *riconoscimento-emancipazione* (ovvero *riconoscimento-identità*) può essere indagato, in particolar modo, richiamando la prospettiva euristico-ermeneutica tracciata sia dal filosofo e politologo tedesco Axel Honneth (1949) sia dal filosofo latino-americano Enrique Dussel (1934-2023). In entrambi, le dinamiche del riconoscimento sono intese come lotta contro il misconoscimento e l'esclusione/asservimento. Tale *iter* di ricerca permette, quindi, non solo di far luce su una *costruzione identitaria intersoggettiva* bensì anche di porre l'accento sulla dimensione sistemico-relazionale (von Bertalanffy, 1983), piuttosto che individualistica/solipsistica, propria dello spazio sociale e dei contesti paideutici; àmbiti chiamati a implementare le *relazioni riconoscitive* ed *emancipative*, e a coltivare, al loro interno, un carattere squisitamente dialogico, per dar vita all'incontro autentico e rifuggire, al contempo, la categoria del *duologo* (il monologo a due voci – Kaplan, 2021). Si tratta, allora, di procedere nel rispetto di una *fisiologia* dell'esistenza umana radicata nel dialogo ascoltante (Spina, 2018) ed empatico (Stein, 1985), e nel bisogno educativo di riconoscimento, ai fini dell'*umanazione* dell'umano (Ducci, 1979, pp. 7-15).

2. Le categorie pedagogiche del *mutuo riconoscimento* e dell'*intersoggettività*

A questo punto della trattazione, giova chiedersi: *quali condizioni relazionali sono necessarie per la costituzione dell'Io? Quali circostanze possono garantire a ciascuno il diritto all'avveramento di sé?*

La categoria pedagogica del riconoscimento appare senza dubbio centrale in riferimento alla costituzione intersoggettiva dell'identità personale. Inoltre, il riconoscere, che scaturisce dall'assunzione di determinati atteggiamenti, ossia da pratiche sociali ben strutturate, può alimentare la solidarietà tra estranei , tra diversi , che dovrebbe rappresentare l'*humus* su cui edificare la *casa comune dell'umano*, *dell'essere* (Heidegger, 1995, p. 95). In verità, non va sottostimato che è possibile intendere la teoria del mutuo riconoscimento (Ricoeur, 2005, pp. 169-274) come fondamento dell'etica personale e sociale[1]. All'opposto, il mancato riconoscimento produce conflitto. All'origine di quest'ultimo è possibile collocare proprio le principali forme di misconoscimento, per esempio la violenza, la discriminazione, l'emarginazione, l'esclusione, l'asservimento. Occorre notare, però, che i conflitti per il riconoscimento presentano una peculiarità: le persone in contrasto tra di loro hanno comunque bisogno l'uno dell'altro. Honneth (2019b), che ragiona sulle forme riconoscitive (indagandone le radici storico-sociali e sof-

1 Al riguardo, giova anticipare che Honneth si impegna a far emergere una logica morale dei conflitti sociali.

fermandosi sulla Francia, Gran Bretagna e Germania), fa notare questa dinamica e, nel rispetto della speculazione del maestro Habermas e della sua critica al solipsismo (tipico della modernità), propone un'idea di identità personale costruita socialmente. Di qui la rilevanza dell'*intersoggettività*, quale elemento originario della costituzione dell'Io, condizione autentica di possibilità esistentiva. Ne deriva che la soggettività non può darsi senza l'intersoggettività e quest'ultima (per concretarsi appieno) non può che legarsi al mutuo riconoscimento. Honneth individua (hegelianamente) tre *luoghi* all'interno dei quali la categoria pedagogica del riconoscimento acquisisce forma e sostanza secondo una dinamica relazionale: la *famiglia*, la *società civile* e la *comunità politica*. In riferimento a tali àmbiti, diviene possibile ravvisare alcune forme di misconoscimento:

– la *violenza* (come lesione fisica e morale dell'individualità);
– la *discriminazione* (ovvero la privazione dei diritti);
– l'*umiliazione sociale* (quale ferita alla dignità personale).

Per Honneth (1993, p. 25), ognuna di queste "forme di offesa e svilimento […] [viola] un aspetto particolare del rapporto positivo con sé stessi". Egli afferma, con chiarezza, che "l'integrità delle persone umane dipende in maniera costitutiva dall'esperienza del riconoscimento intersoggettivo" (1993, p. 16). Il concretare le forme del riconoscimento diviene condizione ineludibile, al fine di porre in essere la *vita buona* (Honneth, 1993, p. 17) e rifuggire l'*invisibilità*, ossia l'*essere senza identità*, l'esperire una *non-esistenza di ordine sociale* (Honneth, 2017, pp. 121-140 – l'Autore richiama il celebre romanzo di Ralph Ellison, *Uomo invisibile*). In realtà,

> i diversi modelli di riconoscimento possono essere concepiti come le condizioni intersoggettive della possibilità, per i soggetti umani, di pervenire a nuove forme di una relazione positiva con sé stessi. La connessione esistente fra esperienza del riconoscimento e relazione con sé stessi emerge dalla struttura intersoggettiva dell'identità personale: gli individui si costituiscono come persone solo apprendendo, dalla prospettiva di un *Alter* che incoraggia e approva, a rapportarsi a sé stessi come esseri con determinate proprietà e capacità (Honneth, 1993, p. 34 – corsivo dell'Autore).

Il misconoscimento compromette la possibilità dell'autorealizzazione e concorre alla generazione del conflitto. Questo assunto contiene almeno due pregnanti chiavi teoriche:

1. la *grammatica del riconoscimento* può essere stimata quale codice morale profondo dell'*umanazione* dell'umano;
2. una concezione dell'identità personale in senso relazionale, intersoggettivo, che conferisce alla dimensione dell'*essere-con-altri* e del *noi* un tratto fondativo per l'edificazione del soggetto.

L'individuo "può rapportarsi a sé stesso nei modi positivi della fiducia in sé stesso, dell'autorispetto, e dell'autostima" (Honneth, 1993, p. 31) se è destinatario, e allo stesso tempo attore, di tre tipi di riconoscimento: l'*amore* (rapporti primari), il *diritto* (rapporti politici), la *solidarietà* (*ethos* dei rapporti sociali)[2]. "Con essi sono fissate quelle condizioni formali dei rapporti di interazione, nel cui àmbito gli esseri umani possono essere certi della loro dignità o integrità" (Honneth, 1993, p. 30). Tali forme di relazione riconoscitiva garantiscono una sorta di "infrastruttura morale" (Honneth, 1993, p. 26), che permette, nei contesti esistenziali, di esperire rapporti intersoggettivi finalizzati allo sviluppo individuale/comunitario e al bene comune, legato a doppio filo con la logica intersoggettiva del riconoscere. Invero, non va sottostimato che, nell'orizzonte del riconoscimento, avviene un decentramento del sé in funzione dell'alterità.

La natura intersoggettiva dell'identità personale fa emergere il forte rapporto esistente tra esperienza del riconoscimento e relazione con sé stessi. Può così Honneth (2017, pp. 110-112, 221-224), riprendendo il pensiero di Mead (1962, p. 154 – concetto di *Altro generalizzato*), affermare che l'individuo diviene persona unicamente nella dimensione della relazione e in virtù dell'angolo visuale dell'*Alter*[3]. Ciò vuol dire che la dimensione autentica del Noi, se vissuta dal soggetto, concorre alla costruzione identitaria secondo traiettorie evolutive inedite e perfettive. Per questo, le "forme di riconoscimento proprie dell'amore, del diritto e della solidarietà rappresentano protezioni intersoggettive che tutelano e assicurano quelle condizioni della libertà interna ed esterna da cui dipende il processo di autonoma articolazione e di realizzazione di fini di vita individuali" (Honneth, 1993, pp. 36-37)[4]. Implementare la logica riconoscitiva nell'àmbito delle relazioni sociali aiuta l'essere umano a collocarsi in una cornice esistenziale all'interno della quale provvedere più agevolmente all'avveramento di sé. L'*ethos democratico* contribuisce ad accrescere l'autonomia e l'integrità del soggetto, a orientarlo verso la sua trasformazione migliorativa (e, quindi, emancipativa), radicata nel riconoscimento proprio e altrui di poter essere *differente* nella *similarità* (si ritiene che tale aspetto incarni l'essenza dell'*humanitas*). Di qui l'istanza pedagogico-educativa di affermare, in epoca contemporanea (multiculturale e complessa), un'etica che individui nel codice del riconoscimento il suo primo riferimento morale.

2 Va precisato che Honneth perviene a un ampliamento semantico della nozione moderna di 'giustizia'. Ciò al fine di superare l'opposizione comunitarismo/universalismo, nonché le rispettive posizioni antitetiche interne. Egli ritiene, in sostanza, che l'opposizione tra la *Moralität* kantiana (i soggetti come fini in sé) e la *Sittlichkeit* hegeliana (avvaloramento dell'*ethos* di determinate forme esistenziali e dei contesti storici) vada superata seguendo una logica di integrazione.

3 Similmente alla posizione di Honneth (1993, p. 34), in Habermas (2007, p. 8) si legge: "negli sguardi del Tu, di una seconda persona che parla con me in veste di prima persona, io divengo cosciente di me stesso non solo come soggetto che esperisce in genere, bensì contemporaneamente come io individuale. Gli sguardi soggettivanti dell'Altro hanno una virtù individuante".

4 A detta di Pedroni (2010, pp. 240-241), la teoria di Honneth non esplicita completamente l'*epistemologia del riconoscimento*, cioè la riflessione sul piano cognitivo del forte legame tra riconoscimento e sapere morale.

Questa concezione etica richiede che i valori condivisi dai membri di una data società siano aperti al pluralismo. Ciò si rivelerà utile, per evitare che le finalità comuni confliggano con le opportunità auto-formative ed emancipative del singolo, determinando così la sua piena inclusione nel tessuto sociale. Ne deriva che occorre muovere da una precisa consapevolezza, cara alle etiche post-metafisiche: la solidarietà tra estranei può concretarsi soltanto comprendendo che l'*Io non può mai darsi senza il Tu*.

3. Riconoscimento, liberazione ed emancipazione

Con il muovere dal presupposto secondo cui i processi di negazione dell'altro, esclusione e reificazione[5] sono annoverabili tra le fenomenologie dell'*oblio del riconoscimento* (Honneth, 2019a, pp. 57-70), diviene possibile riferirsi brevemente alla speculazione critica di Enrique Dussel (1992, 2019), il quale, con riferimento a Lévinas e ai teorici dell'*etica del discorso*, dà vita all'*etica della liberazione*. Il filosofo latino-americano riflette sulla povertà come sinonimo di asservimento, marginalità, alienazione e impossibilità auto-realizzativa[6]. L'appello del povero implica un riconoscimento etico della sua condizione e il rispetto della sua dignità, da promuovere e salvaguardare. Nel rispetto della prospettiva di Dussel, il bene della persona è il vero fine del discorso morale. Per raggiungere questo obiettivo, occorre soddisfare delle precondizioni, volte ad assicurare il riconoscimento del soggetto in quanto parte della *famiglia umana* e titolare, per natura, di diritti sociali, civili e politici. L'Autore, pur movendo dalla questione terzomondista, rivolge il suo interesse euristico anche alle nuove marginalità prodotte dall'Occidente, che feriscono il *sentire democratico*. Le condizioni di sottosviluppo e le nuove povertà educative occidentali si rivelano *forme autentiche di misconoscimento* della dignità dell'umano, di negazione dell'altro in quanto persona (piano ontologico).

L'*etica della liberazione* assume la forma di un'*etica della responsabilità e della solidarietà* (Dussel, 2023b), centrata sul riconoscimento, attuato a partire dal superamento di condizioni che lo rendono storicamente impossibile, ma solo teoricamente sostenibile. Il *sentire solidale* si origina riconoscendo l'alterità (con le sue peculiarità ed esigenze). Pertanto, è la *prossimità* che può contribuire a edificare una comunità, all'interno della quale gli oppressi e gli esclusi possano realmente trovare giustizia. "La prossimità è la radice della prassi e il punto di partenza di ogni responsabilità per l'altro. Solo colui che ha vissuto la prossimità nella giustizia

5 Il concetto di reificazione è coniato da György Lukács con l'opera *Storia e coscienza di classe* (edito, per la prima volta, nel 1923). Successivamente è Honneth (2019a) che tenta di riformulare tale nozione lukácsiana in termini di *teoria del riconoscimento*.

6 Va ricordato che la riflessione di Dussel (2023a) muove dal pensiero di Marx, per poi invitare a perseguire un sistema economico-politico, contraddistinto dal bene comune, dal rispetto per l'ecologia e dall'emancipazione degli ultimi.

e nella gioia si fa carico della sua responsabilità per il povero, che desidera nella prossimità degli eguali" (Dussel, 1992, p. 73). E ancora: "l'essenziale […] per una filosofia della liberazione […] [è] lo Altro di ogni comunità di comunicazione " (Dussel, 1999, p. 74).

Lo scandalo del pensiero morale consiste, allora, nella dimenticanza delle situazioni di disumanità presenti sul pianeta Terra. Secondo Dussel, il discorso etico diviene possibile nel momento in cui è recuperata la dimensione dell'*Altro*. Egli scrive (1999, p. 77 – corsivo dell'Autore): "Tutto inizia col riconoscimento (*Anerkennung*) della persona [...] attribuendole la dignità che merita". Di qui la necessità di un impegno comune (al contempo etico, paideutico e socio-politico), di cui l'intera umanità è chiamata a farsi portavoce; un impegno finalizzato a ridurre/eliminare, sul piano sia materiale sia spirituale, le condizioni di svantaggio e assoggettamento, per concretare una comunità di parlanti inclusiva, radicata in *relazioni riconoscenti* ed *emancipative*.

Con il muovere da situazioni di miseria e oppressione, con il rivolgere al mondo uno sguardo ermeneutico genuino , Dussel indaga la possibilità concreta di superare tale sistema di povertà ed esclusione, e consegna alle generazioni future una preziosa eredità: la proposta di una nuova politica , impegnata a prendersi cura di colui che fatica a vivere, rischiando di morire da povero/escluso nel proprio contesto di appartenenza. L'Autore, con la sua fede incrollabile nella giustizia, aiuta a pensare il *non-essere* come una realtà storica con significato etico-politico, in vista di un innovativo *divenire umano*.

4. Conclusione

È noto come le prassi umane tendano storicamente a posizioni di *dominio sull'altro* e *indifferenza dell'altro*. Di fronte a tale dato cogente, la riflessione pedagogico-educativa non può non percorrere la via dell'*impegno* sia *ontologico* sia *concreto* per la *liberazione dell'Alterità*, in vista del suo inserimento attivo in una comunità vivificata da salde trame relazionali riconoscitive. Di contro alla negazione dell'*Umano* e della sua dignità (Rosen, 2013), il *riconoscere* e l'*essere riconosciuti* (forma attiva/passiva – Ricoeur, 2005, p. 23), quali processi reali, si collocano all'interno di una *praxis* di liberazione ed emancipazione. Invero, va ricordato che la *grammatica del riconoscimento* non prevede asimmetria: la persona non può sentirsi riconosciuta da colui che, a sua volta, non è riconosciuto. "Il motivo sta nel fatto che […] non mi posso sentire riconosciuto da qualcuno che io ritenga indegno di riconoscermi […] [bensì] mi sentirò riconosciuto solo da qualcuno che io abbia a mia volta riconosciuto come degno. […] [Allora,] *la relazione di riconoscimento o è biunivoca e reciproca o non è*" (Cortella, 2008, p. 27 – corsivo dell'Autore). Perciò, dal momento che l'essere umano ha bisogno di relazioni riconoscitive significative e di legami intersoggettivi stabilizzanti, "*riconoscere l'altro è il nostro imperativo morale fondamentale*" (Cortella 2008, p. 29 – corsivo dell'Autore), al

fine di concretare una *politica del riconoscimento*, quale logica fondativa di un'autentica società democratica (Taylor, 2008, p. 12)[7].

Bibliografia

Bellingreri A. (2022). Il bisogno educativo di riconoscimento. In A. Bellingreri, G. D'Addelfio, L. Romano, E. Sidoti, M. Vinciguerra, *Per-corsi di pedagogia generale* (pp. 127-138). Torino: Utet.

Cortella L. (2008). Riconoscimento normativo. Da Honneth a Hegel e oltre. *Quaderni di teoria sociale*, 8, 15-32.

Cortella L. (2023). *L'ethos del riconoscimento*. Bari-Roma: Laterza.

Ducci E. (1979). *L'uomo umano*. Brescia: La Scuola.

Dusi P. (2017). *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*. Milano: FrancoAngeli.

Dussel E. (1992). *Filosofia della liberazione* (tr. it.). Brescia: Queriniana.

Dussel E. (1999). L'introduzione alla Trasformazione della Filosofia di K.-O. Apel e la filosofia della liberazione (Riflessione da una prospettiva latinoamericana). In E. Dussel, K.-O. Apel (Eds.), *Etica della comunicazione ed etica della liberazione* (tr. it.) (pp. 49-128). Napoli: Editoriale Scientifica.

Dussel E. (2019). *14 tesi di etica* (tr. it.). Roma: Castelvecchi.

Dussel E. (2023a). *Cartografie della liberazione. Il progetto filosofico di Ágnes Heller* (tr. it.). Roma: Castelvecchi.

Dussel E. (2023b). *Dalla fraternità alla solidarietà. Verso una politica della liberazione* (tr. it.). Roma: Castelvecchi.

Ellison R. (2021). *Uomo invisibile* (tr. it.). Roma: Fandango Libri.

Habermas J. (2007). *La condizione intersoggettiva* (tr. it.). Roma-Bari: Laterza.

Habermas J. (2008). Lotta di riconoscimento nello stato democratico di diritto. In J. Habermas, C. Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento* (tr. it.) (pp. 63-110). Milano: Feltrinelli.

Heidegger M. (1995). *Lettera sull'"umanismo"* (tr. it.). Milano: Adelphi.

Honneth A. (1993). *Riconoscimento e disprezzo. Sui fondamenti di un'etica post-tradizionale* (tr. it.). Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.

Honneth A. (2017). *La libertà negli altri. Saggi di filosofia sociale* (tr. it.). Bologna: il Mulino.

Honneth A. (2019a). *Reificazione. Sulla teoria del riconoscimento* (tr. it.). Milano: Meltemi.

Honneth A. (2019b). *Riconoscimento. Storia di un'idea europea* (tr. it.). Milano: Feltrinelli.

Kaplan A. (2021). *Il duologo. La vita del dialogo* (tr. it.). Brescia: Morcelliana.

Lukács G. (2022). *Storia e coscienza di classe* (tr. it.). Milano: Pgreco.

Mead G.H. (1962). *Mind, self, & society. From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.

7 Si esige anche un riconoscimento politico di identità collettive in chiave multiculturale/interculturale. Ma ciò può essere pienamente soddisfatto da "una teoria dei diritti impostata in senso individualistico"? (Habermas, 2008, p. 64). Habermas evidenzia come la democrazia si trovi a dover comporre due esigenze: quella del riconoscimento di diritti individuali e quella del riconoscimento di identità comuni, ancorate a specifiche forme di vita.

Pedroni V. (2010). *Ragion pratica e sensibilità morale. L'etica fra discorso e intuizione*. Roma: Carocci.
Ricoeur P. (2005). *Percorsi del riconoscimento* (tr. it.). Milano: Raffaello Cortina.
Rosen M. (2013). *Dignità. Storia e significato* (tr. it.). Torino: Codice.
Spina C. (2018). *Ascoltare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
Stein E. (1985). *L'empatia* (tr. it.). Milano: FrancoAngeli.
Taylor C. (2008). La politica del riconoscimento. In J. Habermas, C. Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento* (tr. it.) (pp. 9-62). Milano: Feltrinelli.
von Bertalanffy L. (1983). *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni* (tr. it.). Milano: Mondadori.

Prospettive postcoloniali e pratiche educative trasformative.

Davide Zoletto
Professore Ordinario – Università degli Studi di Udine
davide.zoletto@uniud.it

1. *Agency*, pratiche trasformative, intersezionalità

Una prospettiva pedagogica critica di ispirazione postcoloniale, nel tematizzare la questione delle pratiche educative trasformative e dei processi emancipativi, potrebbe muovere da un'analisi del ruolo ambivalente che oggi, all'interno dei discorsi e delle pratiche educative, può essere *talora* svolto da parole/concetti per altri aspetti centrali nella stessa riflessione pedagogica quali ad esempio "partecipazione", "*agency* (agentività)", "*empowerment* (partecipazione, rafforzamento)".

In particolare, una prospettiva pedagogica postcoloniale dovrebbe cercare di evidenziare (e provare a prendere una distanza critica da) una lettura di tali parole/concetti che si potrebbe con Freire definire "depositaria" (cfr. Catarci, 2019; Fiorucci, Vaccarelli, 2022): ovvero incline a considerare i soggetti con cui lavoriamo "semplicemente" (e riduttivamente) come "privi" di *agency*. In una tale lettura "depositaria" spetterebbe poi a "noi" – che ci autorappresentiamo (anche se il più delle volte tacitamente) come soggetti invece "dotati" di *agency* – intervenire per aprire spazi e fornire possibilità di agire a soggetti che ne sarebbero altrimenti privi.

Nei confronti di tale rischio la ricerca pedagogico-interculturale ha manifestato da tempo una solida consapevolezza autocritica (cfr. ad esempio Agostinetto, 2022; Burgio, 2022; Fiorucci, 2020; Fiorucci, Pinto Minerva; Gross, 2022; Portera, 2022; Santerini, 2019; Tarozzi, 2015). In tale analisi autocritica – che muove da un processo autoriflessivo nei confronti *sia* delle nostre culture pedagogiche *che* delle nostre pratiche educative/didattiche/organizzative – un contributo prezioso può venire anche da un campo come quello degli studi sulla governamentalità (cfr. ad esempio Rose, 1989; Dean, 1999).

Infatti, in una prospettiva analitica come quella della governamentalità si evidenzia il rischio che persone e comunità possano talora finire "mediante determinate tecnologie di *agency* [per] venire *empowered*" da soggetti autorappresentatisi come "esperti" (Dean, 1999, p. 198; cfr. Zoletto, 2023 per un tentativo di declinazione nei contesti della ricerca pedagogica sui/nei contesti ad alta complessità socioculturale).

Di qui il rischio paradossale per cui proprio un approccio che vorrebbe essere di tipo trasformativo possa correre invece a volte il pericolo di riprodurre, almeno a tratti, un approccio di tipo in un certo senso ancora "coloniale": nel senso che

finirebbe per essere ancora basato sull'idea che l'altro/l'altra siano completamente privi di risorse, di punti di forza; e che sarebbe quindi compito nostro (si tratta ancora, mutatis mutandis, del ben noto e coloniale "fardello dell'uomo bianco") "riempire" quel presunto "vuoto", depositandovi risorse (saperi, competenze ecc.) che, come sopra richiamato, metterebbero l'altro/a nelle condizioni di poter finalmente contare su una "propria" *agency*.

Ciò che potrebbe accadere, in questo senso, è che corriamo il rischio di *rappresentare* una volta di più l'altro/a, ovvero di *costruirlo/a* secondo un'immagine (un'etero-rappresentazione) che conferma – invece di modificarle – le posizioni da lui/lei ricoperte all'interno delle relazioni e dei luoghi educativi. Di fatto, ha osservato ad esempio Elisabeth Ellsworth, le relazioni educative, anche quelle che vogliono essere trasformative, non si svolgono mai all'interno di spazi neutri. Piuttosto, mutuando una felice formulazione di Gill Valentine, le relazioni educative – anche quelle trasformative – hanno luogo entro «spazi carichi di potere [*power-laden*]» (Valentine, 2017). Le differenze che percepiamo essere significative *sia* per noi (educatori/trici, insegnanti, ricercatori/trici) *che* per l'altro/a non pre-esistono a tali relazioni, ma emergono piuttosto dalle relazioni stesse. Ce lo insegnano oggi anche gli studi sull'intersezionalità (cfr. ad esempio McCall, 2005): una pluralità di elementi (genere, generazioni, aspetti socio-economici, elementi socio-culturali, ecc.) si «intersecano» appunto entro tali spazi, e i processi educativi (anche quelli trasformativi) sono dunque il frutto di quelle stesse intersezioni. In questo senso anche i margini di *agency* di una persona o di un gruppo non pre-esistono alle relazioni e ai luoghi educativi attraversati/vissuti dalla persona stessa, ma ne emergono. Ed è quindi a quelle relazioni e a quei luoghi che siamo chiamati a guardare per descriverle, interpretarle e infine provare a orientarle in senso più inclusivo, interculturale, equo.

2. Tra micro e macro: il contributo di Chandra Talpade Mohanty

Un esempio emblematico in questo senso potrebbe essere quello analizzato/decostruito da un'autrice che costituisce una voce importante nell'ambito degli studi postcoloniali degli ultimi anni, ovvero da Chandra Talpade Mohanty.

Il riferimento è alla decostruzione («smantellamento» scrive l'autrice) di quella che Mohanty chiamava – già nel 1986, nel suo ormai classico articolo dall'emblematico titolo: *Sotto gli occhi dell'Occidente. Ricerca femminista e discorsi coloniali* (uscito all'epoca sulla rivista *Boundary 2* e oggi raccolto nel volume *Femminismo senza frontiere. Teoria, differenze, conflitti*) – «la creazione della categoria "donna del Terzo Mondo" intesa come soggetto monolitico all'interno di alcuni testi del femminismo (occidentale)» (Mohanty, 2020, p. 30).

Il punto che si vuole sottolineare nel contesto di questo breve contributo è che Mohanty non solo evidenzia (e mira a decostruire) una certa rappresentazione astorica e stereotipata (coloniale, appunto) delle donne dei Sud del mondo; ma che nella sua analisi si sofferma *in particolare* sul fatto che tale rappresentazione

abbia potuto talora essere costruita anche all'interno di discorsi e pratiche che per altri versi ambivano a porsi come trasformativi.

È infatti questa una delle modalità con le quali può talora presentarsi uno sguardo ancora coloniale anche nelle riflessioni e negli interventi pedagogico-interculturali: ovvero mediante «l'uso di particolari categorie analitiche» altrimenti utilizzate in riflessioni e studi che muovono da (e si focalizzano su) temi, problemi e prospettive emersi entro contesti come quelli dei diversi Nord del mondo, salvo poi generalizzarli/trasferirli all'analisi di temi, problemi e prospettive emergenti in contesti molto diversi come quelli degli altrettantioi diversi Sud. Peraltro, questo tipo di approccio si alimenta di un modo di procedere binario entro il quale "noi" (i soggetti che mirano a educare) e "loro" (i soggetti che pensiamo di poter/voler "educare") appaiono a un tempo contrapposti e rappresentati in modo complementare.

Non a caso – come ha poi scritto la stessa Mohanty a distanza di tre lustri in un contributo (anch'esso raccolto nel già menzionato volume *Femminismo senza frontiere*) nel quale ha proposto una sistematica rilettura del saggio originale – l'obiettivo del testo del 1986 era «portare alla luce e articolare una critica agli studi del "femminismo occidentale" che si occupa[va]no delle donne del Terzo Mondo colonizzandone discorsivamente le vite e le lotte» (ivi, p. 178). A tal fine, ricorda Mohanty, «l'obiettivo più immediato era [allora] render chiaro come il lavoro femminista interculturale dovesse prestare attenzione alla micropolitica del contesto […], così come alla macropolitica dei sistemi e dei processi economici e politici globali» (ivi, pp. 178-179). Un'osservazione questa che appare particolarmente rilevante per un lavoro educativo che voglia provare a porsi in modo autenticamente interculturale, cercando di concorrere con un proprio, anche piccolo, contributo a percorsi di carattere trasformativo: perché ci richiama alla necessità di porre in questione il carattere situato *anche* del "nostro" sguardo.

Come ha efficacemente ricordato Christine Sleeter, infatti, una delle caratteristiche centrali di un approccio pedagogico che cerchi di concorrere a promuovere contesti educativi più «*culturally responsive*» è quella di allenarsi a «esaminare se stessi e il proprio modo di insegnare come culturalmente [potremmo, forse, aggiungere anche: storicamente, socialmente] costruito» (Sleeter, 2010, p. 117).

3. Aihwa Ong: oltre una prospettiva postcoloniale

Particolarmente interessante, nelle parole di Mohanty, appare dunque, anche da un punto di vista pedagogico-interculturale, la sottolineatura della necessità di prestare specifica attenzione *sia* alla dimensione micropolitica dei contesti *che* a quella macropolitica dei sistemi e dei processi. È un'indicazione preziosa, che si pone non a caso in sintonia anche con le ricerche di quanti si sono soffermati negli ultimi anni sullo studio delle articolazioni fra flussi transnazionali e loro re-significazioni situate (cfr. ad esempio gli ormai classici Hannerz, 1992; Appadurai,

1996), anche rispetto ad aspetti pedagogici quali *policies* e pratiche educative sia nei Nord che nei Sud del mondo (si vedano Madsen, 2008; Carney, 2009).

Con specifico riferimento ai rischi a cui possono essere esposti in questo senso anche gli stessi approcci postcoloniali è forse interessante richiamare qui le ricerche di Aihwa Ong (1999, 2005), dal momento che, soprattutto in un'ottica autoriflessiva e interculturale, appare essenziale sottoporre ad un'analisi autocritica anche la stessa prospettiva postcoloniale.

Osserva infatti Ong come, nel tentativo di «recuperare le voci dei soggetti ridotti al silenzio» (Ong, 1999, p. 33), gli studiosi postcoloniali (Ong si riferisce in particolare alle declinazioni americane di questo filone) abbiano talora finito per «creare un discorso unificato del postcoloniale che si riferisce a una grande varietà di situazioni e condizioni presenti nelle diverse parti del mondo» (*ibidem*). Ne scaturisce, talora, una forma di "riduzionismo" che rischia di riproporre proprio quello sguardo binario noi-loro che la stessa prospettiva postcoloniale mira a decostruire, anche in ambito pedagogico. Così facendo, sembra suggerire Ong, anche uno sguardo postcoloniale potrebbe correre talora il pericolo di fabbricare ancora una volta una "etero-rappresentazione" dell'altro/a. Si tratta, forse, dello stesso rischio contro il quale, come si è visto, cerca di metterci in guardia Mohanty: ovvero quello di «concorrere alla tradizione occidentale di costruire l'alterità dei soggetti diversi da lei [*othering the Rest*]» (Ong, 1999, p. 33).

La direzione seguita da Ong per sottrarsi a questo rischio – direzione in cui si muovono concretamente le sue etnografie, relative ad esempio a figure emblematiche della contemporaneità "interculturale", seppur apparentemente lontane fra loro, come i rifugiati cambogiani in California (2005) o i manager cinesi transnazionali (1999) – appare non a caso in sintonia con l'indicazione proposta da Mohanty di indagare, a un tempo, elementi micro- e macropolitici. E vi è un aspetto particolarmente interessante nell'analisi di Ong, ovvero che, grazie a questa attenzione etnografica al rapporto fra flussi transnazionali e contesti situati, diviene possibile cogliere margini di *agency* là dove altre chiavi di lettura faticano a vederli.

Ong lo suggerisce, forse non a caso, a margine di una sua lettura critica di un grande classico del pensiero postcoloniale, ovvero *Orientalismo* di Edward Said (1999). Com'è noto, la fondamentale opera saidiana offre una minuziosa ricostruzione delle modalità storiche e sociali con le quali l'Occidente ha costruito un'immagine stereotipata dell'Oriente, almeno in parte complementare a una altrettanto stereotipata rappresentazione dell'Occidente come portatore di "civilizzazione" e "cultura". Tratteggiando affinità e distanze tra il proprio lavoro etnografico e l'opera saidiana (con particolare riferimento ai contesti privilegiati del lavoro di Ong, ovvero quelli del cosiddetto *Pacific Rim*), Ong osserva che «in contrasto con la raffigurazione saidiana degli oggetti dell'orientalismo come partecipanti silenziosi ai progetti egemonici occidentali», il lavoro etnografico le permette di evidenziare «l'*agency* dei soggetti asiatici nel momento in cui essi interagiscono [*engage*] in modo selettivo con i discorsi orientalisti nei quali si imbattono nel corso dei loro viaggi attraverso i mutevoli terreni culturali dell'economia globale» (Ong, 1999, p. 112). Un elemento particolarmente significativo nell'ottica di un lavoro edu-

cativo che voglia provare a supportare (concorrere a) processi trasformativi (e margini di *agency*), che non riproducano (pur inconsapevolmente) vecchie e nuove etero-rappresentazioni.

4. Lavorare su ciò che connette esperienze diverse…

È ancora Mohanty a offrirci un esempio concreto delle possibili implicazioni di questo tipo di attenzione in un contesto educativo. Si tratta in realtà, nelle pagine di Mohanty, di un riferimento ad alcune prospettive emergenti nei contesti educativi universitari statunitensi, e segnatamente nell'ambito dei curricula di *Women's Studies* nel momento in cui questi cercano di «internazionalizzare o globalizzare» i propri percorsi (Mohanty, 2020, p. 198). Tuttavia, come sembra fra l'altro suggerire Mohanty stessa, le sue riflessioni potrebbero valere anche per altre discipline accademiche che abbiano lo stesso obiettivo, nonché – potremmo, forse, aggiungere – anche per altre riflessione/interventi pedagogici che ambiscano a porsi come attenti ai margini di *agency* emergenti nelle articolazioni fra flussi transnazionali e dimensioni situate.

Mohanty distingue infatti, nel caso degli *Women's Studies* tre tipi di approcci alla dimensione internazionale/interculturale.

Nel primo di questi appriocci, riconducibile per molti aspetti a una lettura ancora di tipo coloniale, le diverse esperienze delle donne dei vari Sud del mondo «non sono colte nella loro quotidianità […] ma solo in […] termini stereotipati» (ivi, p. 200); le loro differenza «viene quindi congelata, non colta in modo contestuale, né considerata nelle sue contraddizioni» (*ibidem*). Una prospettiva che finisce, inevitabilmente, per contribuire una volta di più alla «fabbricazione della "differenza del Terzo Mondo"» (*ibidem*), senza quindi evidenziarne né le dimensioni dinamiche/storiche, né le interazioni con le "nostre" produzioni discorsive.

Un secondo approccio è invece quello nel quale le diverse esperienze delle donne dei Sud del mondo divengono effettivamente «oggetto e soggetto» di determinati saperi (ivi, p. 201); salvo che tali saperi corrono poi il rischio di favorire la «sedimentazione, tra studenti e docenti, di un'idea di differenza come separazione, una sorta di attitudine "noi e loro"» (*ibidem*). Attitudine che – potremmo dire – sembra ancora una volta riposare su un pensiero di tipo binario ancora figlio di retaggi di tipo coloniale: un pensiero di tipo binario rispetto al quale, non a caso, la già ricordata Sleeter parla, proprio in ambito pedagogico, dei rischi di quello che lei chiama «*them focus*» (Sleeter, 2010, p. 117).

Se i due approcci appena ricordati paiono, seppur in modi diversi, riproporre alcuni elementi di uno sguardo per così dire ancora coloniale, nel terzo approccio tratteggiato da Mohanty sembrano emergere invece alcuni elementi interessanti anche nella prospettiva pedagogica autoriflessiva (attenta alle dimensioni trasformative) a cui si è provato a fare riferimento in questo contributo.

La premessa, osserva l'autrice, è che «il locale e il globale non sono definiti in termini di geografia fisica o di territorio, ma esistono simultaneamente e si costi-

tuiscono reciprocamente» e sono pertanto «i nessi, le relazioni, tra il locale e il globale ad esser posti in primo piano – nessi che sono concettuali, materiali, temporali, contestuali e così via» (Mohanty, 2020, p. 203). In tale prospettiva, come scrive Mohanty – invece che polarizzare le relazioni in un "noi" e un "loro" astorici, astratti, decontestualizzati – la chiave di lettura suggerita dall'autrice evidenzia *ciò che connette* le diverse esperienze: «ci si concentra, dunque, non solo sulle intersezioni di razza, classe, genere, nazione e sessualità nelle diverse comunità di donne, ma sulla mutualità e la coimplicazione, in definitiva, sull'intrecciarsi delle storie di queste stesse comunità» (ibidem). Tanto più che, come Mohanty stessa sottolinea, una tale attenzione dovrebbe essere affiancata anche da un lavoro di decostruzione del nostro linguaggio che ci aiuti a cogliere come queste complesse dinamiche non abbiano luogo solamente *fra* i Nord e i Sud del mondo, ma anche *già all'interno* delle composite società entro le quali viviamo (Mohanty utilizza ad esempio i concetti di mondo dell'«Un-Terzo» e mondo dei «Due-Terzi» proposti da Gustavo Esteva e Madhu Suri Prakash [2014]).

In questa prospettiva, forse, potremmo dire che tale dinamico intreccio di storie è già presente, oggi, anche all'interno dei nostri contesti educativi, di fatto assai meno monolitici di quanto ci siamo abituati a pensare. Mohanty e Ong, con i loro sguardi su una molteplicità di storie/esperienze che si intersecano al di là degli schemi entro i quali vorremmo inquadrarle, ci aiutano, forse, a cogliere questi intrecci e – con essi – gli spazi trasformativi che possono emergervi.

Bibliografia

Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milani: Franco Angeli.

Appadurai A. (2021). *Modernità in polvere*, Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 1996).

Burgio G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: Franco Angeli.

Carney S. (2009). Negotiating Policy in an Age of Globalization: Exploring Educational "Policyscapes" in Denmark, Nepal,and China. *Comparative Education Review*, 53(1), 63-88.

Catarci M. (2017). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.

Dean M. (1999). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. London: Thousand Oaks.

Ellsworth E. (1997). *Teaching Positions. Difference, Pedagogy and the Power to Address*. New York: Teachers College Press.

Esteva G., Prakash M.S. (2014). *Grassroots Postmodernism. Remaking the Soil of Cultures*. London: Zed Books (ed. orig. 1998).

Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.

Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (Eds.) (2016). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.

Fiorucci M., Vaccarelli A. (eds.). *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Gross B. (2022). *Eterogeneità e diseguaglianze educative. Prospettive dalla Pedagogia interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
Hannerz U. (1997). *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*. Bologna: il Mulino (ed. orig. 1992).
Madsen U.A. (2008). Toward Eduscapes. Youth and Schooling in a Global Era. In K.T. Hansen, A.L. Dalsgaard (eds.), *Youth and City in the Global South* (pp. 151-162). Bloomington: Indiana University Press.
McCall L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs*, XXX, 3, 1771-1800.
Mohanti, Chandra Talpade (2020). *Femminismo senza frontiere. Teoria, differenze, conflitti*. Verona: Ombre Corte (ed. or. 2003).
Ong A. (1999). *Flexible Citizenship. The Cultural Logic of Transnationality*. Durham & London: Duke University Press.
Ong A. (2005). *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo nella nuova America*. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 2003).
Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
Rose N. (1989). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. London: Routledge.
Said E. (1999). *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*. Milano: Feltrinelli (ed. or. 1978).
Santerini M. (2019). *Pedagogia socioculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
Sleeter C. (2010). Afterword. Culturally Responsive Teaching: A Reflection. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5(1), 116-119.
Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milani: Franco Angeli.
Valentine G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, LIX, 1, 10-21.
Zoletto D. (2023). Quale "comunità" per le comunità educanti? Note su una "parola chiave" per la ricerca pedagogica nei contesti eterogenei. *Paideutika*, 37(16), 119-134.

Panel 2
Il potere trasformativo della ricerca. La pluralità metodologica come valore

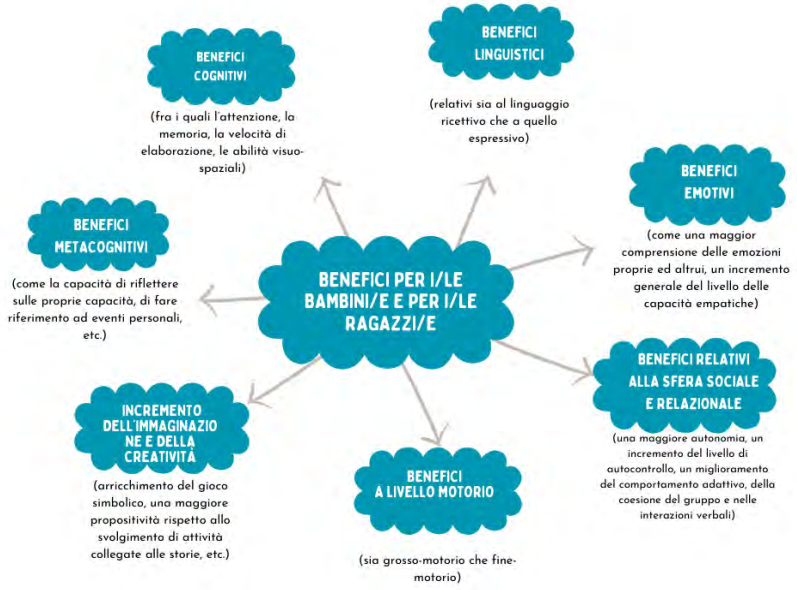
Federico Batini
Elisabetta Biffi, Chiara Carla Montà
Chiara Bove, Luisa Zecca
Daniele Bruzzone
Rita Casadei
Antonia Cunti
Piergiuseppe Ellerani, Stefano De Rubertis
Tommaso Farina
Manuela Fabbri, Maila Pentucci
Isabella Pescamorna
Andrea Porcarelli
Simona Sandrini
Sara Serbati, Daniela Moreno Boudon
Roberto Travaglini

La ricerca al plurale: l'integrazione metodologica della lettura ad alta voce condivisa per un paradigma trasformativo

Federico Batini
Professore Associato – Università degli Studi di Perugia
federico.batini@unipg.it

1. Un nuovo statuto per la lettura ad alta voce

La letteratura scientifica nazionale e internazionale ha ormai riconosciuto alla lettura ad alta voce uno statuto (e un'importanza) particolare in quanto dispositivo in grado di perseguire molteplici obiettivi con tutti i gruppi anagrafici ai quali il sistema educativo e di istruzione è interessato. Liberatasi dunque dagli angusti confini del "prescolare" la lettura ad alta voce si rivolge, con decisione, al sistema educativo e di istruzione nel suo complesso forte della stratificazione della ricerca circa i propri effetti. La ricerca è stata in grado di mostrare, in effetti, come la lettura ad alta voce sviluppi ed alleni, in tutte le età dello sviluppo, un apparato strumentale complesso che coinvolge le abilità linguistiche e di comprensione, le abilità cognitive di base e quelle metacognitive, le competenze emotive e di relazione e persino elementi di tipo motivazionale. Tale apparato strumentale risulta in stretto collegamento con il successo formativo.



In questo quadro il metodo della "lettura ad alta voce condivisa" (Batini, a cura di, 2023; Batini, 2022), ha ottenuto riconoscimenti plurali circa la funzione trasformativa che è in grado di esercitare in quanto pratica equitativa in grado di contrastare i divari socio-culturali con particolare riferimento ai contesti scolastici (Giusti, Tonelli, 2024; Cremin et al., 2023).

2. La lettura ad alta voce condivisa come ricerca azione trasformativa

La lettura ad alta voce condivisa è un metodo che prevede un approccio intensivo alla lettura in cui chi conduce il gruppo legge per i partecipanti a prescindere dalla loro età e dalla loro condizione.

Si leggono storie integrali con la maggior frequenza possibile (nel sistema di educazione e istruzione l'indicazione che viene fornita è la quotidianità), con tempi progressivamente più lunghi delle sessioni, ponendo attenzione alla qualità, alla bibliovarietà delle proposte e all'adeguatezza ai bisogni e agli interessi dei partecipanti. I partecipanti sono al centro e possono decidere anche di interrompere una lettura se non li stimola o non gli piace. Con i più piccoli la lettura ha frequenti interruzioni per sostenere, per ricapitolare, per sollecitare microfeedback (non domande di verifica della comprensione, piuttosto reazioni spontanee, gradimento, sottolineature personali), con i più grandi all'inizio o alla fine della sessione di lettura c'è un'attività di confronto libero denominata socializzazione. La socializzazione è il momento in cui ciascuno può esprimere, liberamente e con l'accoglienza e la valorizzazione di ogni intervento, le proprie opinioni ed emozioni, i propri punti di vista, le proprie ipotesi sulla prosecuzione della storia, i collegamenti con altre storie, le scelte e le azioni alternative che avrebbero potuto fare i personaggi, e simili senza mai assumere i connotati di una verifica o di un'interrogazione. I maggiori guadagni stanno, in questa fase, nell'ascolto dei posizionamenti, opinioni ed emozioni altrui. La lettura ad alta voce condivisa si propone come didattica autonoma che non ha, cioè, necessità di orpelli esercitativi o di verifica ma si completa attraverso l'azione della lettura e quella della socializzazione. Molta importanza viene attribuita alla documentazione quotidiana della pratica da parte di chi conduce per favorire/consentire la riflessività, per inserirsi in una comunità di professionisti che leggono per gli altri, per delineare delle dimensioni diacroniche. La relazione continua che il metodo prevede con la ricerca sugli effetti e con la raccolta plurale dei punti di vista è oggetto di questo contributo.

Questo contributo intende sottolineare il potere trasformativo della lettura ad alta voce condivisa (Batini, a cura di, 2023) se utilizzata all'interno del paradigma della ricerca azione (con debiti evidenti nei confronti anche della ricerca formazione). Oltre alla rilevanza e all'interesse didattico del metodo specifico occorre

infatti evidenziare la peculiarità dell'introduzione di questa pratica nel sistema di istruzione con una logica di continuità tra formazione, azione e ricerca. Questo è possibile grazie all'integrazione di una pluralità di approcci metodologici alla ricerca e a un dialogo serrato tra ricerca e pratiche (Batini, Giusti, a cura di, 2022; Batini, Giusti, a cura di, 2021). L'approccio metodologico, infatti, vede una fortissima interrelazione tra ricerca, preparazione all'azione e azione didattica medesima in modo da tenere attivata la dinamica trasformativa. Il perseguimento di un obiettivo realmente trasformativo richiede, infatti, l'integrazione di più strumenti di ricerca e metodi.

Nello specifico un disegno di ricerca ecologico e quasi sperimentale per rilevare gli effetti si incrocia con altri sguardi e metodi di ricerca. L'integrazione riguarda non soltanto lo "sguardo" ma anche gli strumenti: alla ricerca quantitativa corrisponde l'utilizzo di strumenti standardizzati (test e questionari) di matrice psicopedagogica, per la misurazione degli effetti linguistici, di comprensione, cognitivi ed emotivi della pratica didattica e di questionari; la ricerca qualitativa, per integrare il punto di vista dei docenti, attraverso l'analisi dei diari di bordo e di altri strumenti quali i focus group e gli incontri di monitoraggio (i testi così risultanti vengono elaborati anche con l'ausilio dell'intelligenza artificiale e sottoposti a triangolazione con l'interpretazione umana); ovviamente la ricerca azione e la ricerca formazione trasformative come paradigmi complessivi in cui l'azione si inserisce adottando uno sguardo dialogico e relazionale e un confronto interno al gruppo di lavoro che consente ulteriori comprensioni; lo studio di caso: per l'approfondimento relativamente a piccoli gruppi con caratteristiche peculiari (recentemente sono state presentate, proprio in questo convegno approfondimenti relativi a ragazzi e ragazze con differenti abilità); la ricerca etnografica per l'immersione osservativa al fine di comprendere comportamenti, pratiche e dinamiche socio-culturali di insegnanti, studentesse e studenti nel concretizzarsi della pratica e il modificarsi delle loro opinioni e concezioni; la ricerca partecipativa e i relativi strumenti, sia per l'implementazione di dispositivi di uso come le bibliografie, sia per la co-costruzione di strategie e tecniche per condurre i training nei diversi contesti; l'approccio student voice e, ancora, l'utilizzo di strumenti di attivazione e partecipazione per raccogliere il punto di vista di bambine e bambini, ragazzi e ragazze; ; la ricerca formazione con strumenti di tipo narrativo che consentono di esplorare storie e esperienze professionali dei docenti sia durante la formazione dedicata sia nell'evoluzione dell'azione per comprendere, ad esempio gli effetti su didattica e valutazione. Il tutto con uno sguardo longitudinale per osservare e raccogliere dati nel corso del tempo e tentare di comprendere i cambiamenti e le dinamiche evolutive.

Proprio questa ricca integrazione di diversi approcci metodologici consente di inserire nei differenti territori il metodo della lettura ad alta voce condivisa, esprimendone il potenziale emancipativo mediante la collaborazione di tutti gli attori coinvolti, a loro volta implicati in un processo di comprensione progressivo e trasformativo. La continua azione di restituzione di "ciò che si vede dai diversi sguardi" facilita la comprensione, coinvolge maggiormente nella pratica e incre-

menta il potenziale trasformativo della pratica stessa. Il particolare approccio di ricerca è coerente, d'altronde, con lo stesso metodo di lettura ad alta voce in classe, che prevede, tra i suoi fondamenti la necessità di un momento di libero confronto su quanto si è letto, denominato "socializzazione", in cui vengono accolte e valorizzate le differenti interpretazioni.

La peculiarità del metodo è allora quella di porsi come elemento di interessante confronto con tutti gli approcci trasformativi nella ricerca educativa.

3. Perché leggere storie a chi sa leggere?

Un'interessante ricerca ha comparato studenti di 22 paesi con diversi background di istruzione e diversi livelli di performance riguardanti la lettura, ha evidenziato come coloro che hanno genitori con livello di istruzione più basso raggiungano risultati inferiori rispetto agli studenti i cui genitori hanno un livello di istruzione più alto. Le differenze nei risultati degli studenti rivelano un netto vantaggio di coloro che hanno familiari con alto livello di istruzione [Araujo, Costa 2015]. Le famiglie di basso livello socio-economico hanno meno libri, leggono meno ed intrattengono un numero minore di dialoghi ed interazioni verbali con i bambini (Brooks-Gunn, Markman, 2005; Wambiri et al., 2012). Lo status di minoranza etnica o il background migratorio in una famiglia, è associato a un maggiore abbandono scolastico e la minore abilità nella lingua di insegnamento potrebbe influire sull'apprendimento (Momo et al., 2019) portando a risultati inferiori. Il tempo dedicato alla lettura ad alta voce in famiglia risulta essere associata a punteggi più alti nelle abilità verbali e di lettura successive dei bambini (Price et al., 2018). Il nostro sistema di istruzione non fa eccezione, può anzi essere considerato "a soglia alta", richiede cioè, per approfittare delle occasioni di apprendimento offerte, il possesso di abilità di base e strumentali che nessuno si preoccupa di coltivare. Chi viene da una famiglia con buon livello soci-economico e di istruzione ha occasioni plurali di sviluppare queste competenze, chi viene da un contesto svantaggiato entra all'interno del sistema di istruzione con uno scarto così pesante da non consentire di approfittare delle occasioni di apprendimento ampliando così ulteriormente il proprio gap. Come si può, allora, lavorare a vantaggio di tutti i livelli strumentali che si trovano in una classe?

L'esposizione alla lettura ad alta voce è in grado di annullare lo svantaggio determinato dalla condizione di partenza: uno studio (Hemphill et al., 2015) svolto con studenti delle scuole secondarie cresciuti in contesti di povertà, evidenzia, come un intervento intensivo di lettura ad alta voce possa migliorare una serie di prestazioni, quali la decodifica di parole, la comprensione, la rapidità e l'accuratezza di lettura e, di conseguenza, il rendimento scolastico. Chi ritiene di dover attribuire alle famiglie questo compito rinforza, consapevolmente o meno, la differenza: la ricerca evidenzia infatti una correlazione positiva tra condizioni di rischio – basso reddito familiare, bassa scolarizzazione, scarsa salute fisica o mentale dei genitori – e assenza di lettura in famiglia (Taylor et al., 2016).

Se vogliamo evitare la "riproduzione" di generazione in generazione o, addirittura, la radicalizzazione delle differenze, occorre inserire all'interno del sistema un elemento che ne determini la discontinuità. L'ipotesi che una serie di iniziative di ricerca trasformativa, di iniziative formative e di percorsi di preparazione alla ricerca in questo ambito stanno attivamente percorrendo è che la lettura ad alta voce condivisa possa costituire il turn point.

4. Un PRIN per affrontare la dispersione e rimuovere gli ostacoli

In questa direzione si muove un progetto PRIN. Tre progetti di ricerca trasformativa mediante la lettura ad alta voce condivisa nei territori di Parma, Torino e del Capo di Leuca, costituiranno la base dati di riferimento per il PRIN "Reading Aloud! Reading aloud to stop the decline of reading literacy in the secondary schools (middle school). Read aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities. A contribution from educational research to the rebirth and resilience of the country". L'obiettivo del PRIN presentato dalle unità di ricerca delle Università di Perugia e di RomaTre (coinvolgendo anche colleghe e colleghi di altri Atenei) è proprio quello di intervenire nella dinamica di predittività che è stata chiarita sopra intervenendo nel curriculum della scuola secondaria di primo grado per studiarne e sistematizzarne i benefici nella fascia di età 11-14 anni, che costituisce, nel nostro paese, la fascia di età più critica in termini di dispersione scolastica. Nel biennio successivo, infatti, si concentrano la maggior parte degli abbandoni, delle ripetenze e delle manifestazioni concrete di disaffezione (con il preoccupante fenomeno delle non frequenze). Per questa fascia di età mancano sperimentazioni significative nella letteratura internazionale. La ricerca viene implementata in tre aree geografiche (due quelle previste dal progetto) coinvolgendo oltre 50 classi delle scuole secondarie di primo grado di Torino, Parma e Leuca. Il disegno di ricerca è, per la parte degli strumenti standardizzati, un disegno quasi sperimentale con l'assegnazione casuale delle classi al gruppo sperimentale o al gruppo di controllo tra le classi disponibili. La presenza di una progettualità precedente al PRIN in due di queste aree (Torino e Parma) consente anche un'osservazione longitudinale di alcuni dei dati disponibili con la possibilità di rilevare gli effetti cumulativi dell'intervento e osservare, successivamente, a campione, i percorsi di inserimento nelle secondarie di secondo grado. Alle rilevazioni ex ante ed ex post con strumenti standardizzati si affianca l'utilizzo di strumenti di tipo qualitativo: dai diari di bordo degli insegnanti alla raccolta di "poster" sull'esperienza realizzati, secondo un format fornito, da parte di gruppi di insegnanti e gruppi di studenti e studentesse. Anche vista con il solo sguardo della ricerca la restituzione dei dati e il loro commento è fondamentale poiché consente di validare la loro interpretazione con il punto di vista dei partecipanti.

Verranno valutati i guadagni relativi alle capacità di lettura (Prove MT; ICV (WISC-IV)), alle funzioni cognitive e rispetto all'intelligenza (CAS2), lo sviluppo favorito della cognizione Sociale (SSQ; IMT; Stereotipi e pregiudizi) e, attraverso

strumenti coniati dal gruppo medesimo, le abitudini e le pratiche di lettura (questionario) e la disposizione nei confronti della lettura (scala DAL; questionario sulle abitudini di lettura). Seppure infatti non si tratti, propriamente, di un'azione finalizzata alla promozione della lettura autonoma l'esperienza pregressa consente di ipotizzare effetti di vera e propria educazione alla lettura. La combinazione della reiterata proposta di storie e quindi l'esposizione a molte storie diverse consente di familiarizzare con albi, racconti e romanzi "adatti" a sé, al contempo le abilità sollecitate consentono un accesso alla lettura autonoma più agevole. La combinazione dei due effetti, se gli interventi sono protratti abbastanza a lungo, favorisce quindi la progressiva comparsa di lettrici e lettori autonomi.

Ci si attendono miglioramenti nella capacità di lettura, guadagni circa le funzioni cognitive e le abilità cognitive di base, benefici circa l'intelligenza e l'intelligenza verbale e un incremento delle competenze di cognizione sociale. Tra i risultati attesi raccolti attraverso strumenti qualitativi ci si attende un forte coinvolgimento e un gradimento dell'esperienza e lo sviluppo di un rapporto molto diverso con la lettura. Nel momento in cui viene consegnato questo contributo è stata completata l'analisi delle baseline e sarà possibile presentarne, a breve, i risultati unitamente a quelli delle scuole coinvolte nel territorio di Parma, poi sarà la volta di Torino e infine di Leuca.

In particolare, sulla base delle esperienze precedenti, si ipotizza un incremento statisticamente significativo tra gli studenti sottoposti agli interventi intensivi di lettura ad alta voce condivisa (tutti gli insegnanti hanno ricevuto la stessa formazione) rispetto ai gruppi di controllo, in tutti gli indicatori misurati della competenza di lettura, delle funzioni cognitive, dell'intelligenza e della cognizione sociale. Alcuni di questi effetti si prevede siano diretti e prossimali (ad esempio, intervento – abilità di lettura / intelligenza verbale / Teoria della Mente), mentre altri saranno distali e indiretti (ad esempio, intervento – funzioni cognitive – stereotipizzazione – intelligenza).

Un pattern simile, anche in termini di effetti moderatori, è previsto per il rendimento accademico (valutazioni e percezioni degli insegnanti) e per i punteggi INVALSI. Il pattern descritto sopra dovrebbe essere moderato dai livelli iniziali di abilità di lettura e funzionamento cognitivo – un incremento maggiore dovrebbe verificarsi proprio per coloro con punti di partenza più bassi esplicitando così il carattere equitativo di questa pratica. La peculiarità sarà, tuttavia, la possibilità di assistere a modificazioni e guadagni che riguardano i soggetti coinvolti anche laddove il loro punto di partenza fosse alto, come hanno già mostrato studi precedenti. Tra i risultati attesi è possibile aggiungere, sulla base di testimonianze già raccolte, ad esempio negli incontri di monitoraggio, la modificazione del rapporto tra insegnanti e classi.

La lettura ad alta voce condivisa potrebbe essere, per il sistema educativo e di istruzione, come spesso accade a ciò che innesca piccole e grandi rivoluzioni, un dispositivo relativamente semplice (ma non troppo) in grado di aggredire l'iniquità e aprire alla possibilità esercitando, allo stesso tempo, una retroazione positiva sulle dimensioni relazionali, didattiche e valutative.

Bibliografia

Araujo L., Costa P. (2015). Home book reading and reading achievement in EU countries: The progress in international reading literacy study 2011 (PIRLS). *Educational Research and Evaluation*, 21, 5, 1-17.

Batini F. (ed.). (2022). *Il futuro della lettura ad alta voce: Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale.* Milano. Franco Angeli.

Batini F. (ed.) (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Bologna. Il Mulino.

Batini F. (2022). *Leggere ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma. Carocci.

Batini F., Giusti S. (eds.)(2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola. 16 suggerimenti per insegnanti del primo e secondo ciclo.* Milano: FrancoAngeli.

Batini F. (ed.) (2022). *Il futuro della lettura ad alta voce. Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*. Milano. FrancoAngeli.

Batini F. (ed.) (2021). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Firenze. Giunti

Batini F., Giusti S. (eds.) (2021). *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0/6*. Milano. Franco Angeli.

Brooks-Gunn J., Markman L., B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *Future Child*, 15, 1, 139-68.

Cremin T., Hendry H., Chamberlain L., Hulston S. (2023). *Approaches to Reading and Writing for Pleasure:An Executive Summary of the Research*. Open University: Mercers Company.

Freire P. (2020). Pedagogy of the oppressed. In *Toward a sociology of education* (pp. 374-386). Routledge.

Giusti S., Tonelli N. (eds.). (2024). *Le risorse della letteratura per la scuola democratica*. Torino. Loescher.

Hemphill et al. (2015). Experimental Effects of the Strategic Reading Intervention on Reading Performance in High Poverty Middle Schools. *Society for Research on Educational Effectiveness*, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562182.pdf.

hooks b. (2013). Transformative pedagogy and multiculturalism. In *Freedom's plow* (pp. 91-97). Routledge.

Momo M. M., Cabus S. J., De Witte K., Groot W. (2019). Context and Implica-tions Document for: A systematic review of the literature on the causes of early school leaving in Africa and Asia. *Review of Education*, 7, 3, 496-522.

Price L. et al. (2018). Effectiveness of national and subnational infection preven-tion and control interventions in high-income and upper-middleincome countries: a systematic review. *Lancet Infectious Diseases*, 18, 5, 159-171.

Taylor C. L., Zubrick S. R., Christensen D. (2016). Barriers to Parent-Child Book Reading in Early Childhood. *International Journal of Early Childhood*, 48, 295-309.

Trinchero R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa* (pp. 1-138). Mondadori Education.

Wambiri G., N., Ndani M., N. (2015). Relative Contributions of Caregivers' Level of Education, Role Definition and Average Household Income to caregiver Involvement in Children's Emergent Reading. *Journal of Education and Practice*, 6, 24, 108-115.

Fare esperienza di cittadinanza attraverso la ricerca partecipata: riflessioni pedagogiche a partire dal caso B-YOUth Forum

Elisabetta Biffi
Professoressa ordinaria – Università degli Studi di Milano-Bicocca
elisabetta.biffi@unimib.it

Chiara Carla Montà
Ricercatrice – Università degli Studi di Milano-Bicocca
chiara.monta@unimib.it

1. La partecipazione dei giovani tra possibilità e retorica

L'attenzione rivolta alle nuove generazioni costituisce attualmente un punto nodale nelle politiche internazionali, che vedono la partecipazione dei giovani come cruciale per lo sviluppo di società più sostenibili, giuste, eque, inclusive e pacifiche (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 2015; Youth 2030: la Strategia Giovani delle Nazioni Unite; Strategia Giovani dell'Unione Europea 2019-2020). In linea con la tendenza appena descritta va letta anche la proclamazione da parte della Commissione Europea del 2022 quale *Anno Europeo dei Giovani*. Va precisato che con il termine *giovani* (e, di conseguenza, *nuove generazioni*) gli orientamenti internazionali intendono soggetti di età compresa fra i 10 e i 24 anni o, altrove, fra i 15 e i 29 anni. Si tratta, dunque, di far riferimento ad un periodo di vita molto ampio che apre a diverse criticità anche solo dal punto di vista normativo, considerando che parte della gioventù cade, infatti, al di sotto della maggiore età (generalmente posta ai 18 anni) e dunque all'interno della cornice della Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza. Pertanto, spesso, le politiche relative ai giovani si intersecano con quelle dedicate all'infanzia, risentendo dell'ambivalenza inevitabile fra tensioni emancipative e strategie di tutela.

Ambivalenze che, di fatto, si rivelano anche quando ci si avvicina alle politiche e pratiche di partecipazione dei minorenni e dei giovani ai processi decisionali. Diverse ricerche, infatti, evidenziano una crescente distanza e disaffezione dei giovani dalle forme più tradizionali di partecipazione previste dai nostri assetti democratici, a favore di forme innovative quali la partecipazione online, le proteste e il volontariato (Sloam, 2016; Spannring, Ogris, Gaiser, 2008). Uno studio del 2019 dell'Institute for Democracy and Electoral Assistance (IDEA) ha sottolineato che nelle elezioni del 2014, il tasso medio di assenteismo degli elettori è stato del 72,2% per i giovani tra i 16 e i 24 anni, con un'affluenza alle urne inferiore al 25% in 15 Stati membri. A titolo esemplificativo, meno del 6% dei giovani in Slovacchia ha votato alle elezioni europee del 2014, rispetto al 10% della Finlandia. Il risultato è stato un divario nella partecipazione elettorale di 20pp in 16 Stati

membri tra i giovani elettori e quelli più anziani (55+). In Irlanda, il divario ha raggiunto i 54,5 punti percentuali. Solo in due Stati membri si sono recati alle urne più giovani che anziani: Belgio (dove il voto è obbligatorio) e la Svezia. Al tempo stesso, dopo il calo registrato a partire dalle prime elezioni europee del 1979, l'affluenza alle urne è aumentata nelle elezioni del 2019, raggiungendo il 50,6% (+8 punti percentuali rispetto al 2014). Secondo un sondaggio di Eurobarometro (2019) richiesto dal Parlamento europeo, questo risultato è frutto in gran parte della partecipazione dei giovani. L'affluenza alle urne è aumentata di 14 punti percentuali tra i giovani di età inferiore ai 25 anni e di 12 punti percentuali tra i giovani di età compresa tra i 25 e i 39 anni. Sulla scorta di questa tendenza, in alcuni Paesi i minori di 18 anni potranno già esercitare il loro diritto di voto alle elezioni europee, che si terranno il prossimo giugno. Mentre Austria, Germania, Malta e Belgio consentono ai giovani di votare a partire dai 16 anni, la Grecia ha approvato il diritto di voto a partire dai 17 anni.

Da una prospettiva pedagogica, questi dati, apparentemente paradossali, possono essere letti come un indizio del fatto che proclamare il diritto alla partecipazione è una condizione necessaria ma non sufficiente. I giovani vanno riconosciuti come cittadini di oggi e accompagnati alla comprensione delle tematiche, fornendo loro strumenti per pensare criticamente e divenire così realmente interlocutori nel dialogo e nella negoziazione con gli stakeholders e i decisori politici, pena il cadere nella mera retorica (Hart, 1992).

In questo panorama, si desidera proporre una riflessione sul ruolo che l'università e nello specifico la ricerca può svolgere nell'avvicinare le giovani generazioni ai processi di costruzione del sapere e quindi decisionali.

2. Giovani, partecipazione e ricerca

Il tema della partecipazione dei giovani ai processi di ricerca non è nuovo. Esistono diverse forme di coinvolgimento di ragazze e ragazzi quali la participatory action research (Cahill, 2007), la youth-led research (Delgado, 2006), la student voice (Cook-Sather, 2002; Gemma, Grion, 2015), i processi di consultazione (Woolfson, Harker, Lowe, Shields, Banks, Campbell, Ferguson, 2006) e così via. In questi contesi i giovani assumono diversi ruoli che spaziano dall'essere partecipanti alla ricerca, a informatori privilegiati, da assistenti a partner veri e propri (Institute of Education Sciences, 2021).

Mentre alcuni aspetti di questi quadri metodologici sembrano essere decisamente condivisi nella ricerca sui e con i giovani – si pensi all'orientamento al cambiamento, al focus sulla conoscenza incarnata, al riconoscimento del valore degli esperti per esperienza, alla ricerca di nuovi linguaggi più accessibili e ricchi, per citarne solo alcuni –, altri sono oggetto di riflessione ancora aperta – si discute, ad esempio, su quale debba essere il ruolo dei ragazzi e delle ragazze affinché siano autenticamente coinvolti nella ricerca, e in quali termini sia effettivamente possibile, o desiderabile, renderli soggetti responsabili di parte o dell'intero processo.

Quel che hanno in comune questi approcci è la loro capacità di ribaltare il paradigma dominante che vede la ricerca scientifica come appannaggio di un'élite di esperti. Come argomenta, a tal proposito, Arjun Appadurai (2010), se la ricerca la si guarda da vicino vediamo che si tratta dell'arte di porre domande e di scegliere e percorrere i sentieri (metodi) più adeguati a trovarvi risposta, mai definitiva. Si tratta di interrogare i contesti e le proprie prospettive, mettendosi in dialogo con gli altri e il mondo (analisi dei dati) e di condividere le proprie conoscenze (disseminazione e public engagement). Allora, in questo senso, prosegue Appadurai, siamo tutte e tutti ricercatrici e ricercatori, poiché tutti gli esseri umani prendono decisioni che richiedono di allargare il proprio orizzonte del sapere. Da qui il diritto a essere formati alla ricerca in vista della costruzione del proprio progetto di vita e di quello delle comunità di appartenenza. Allora, come adulti e istituzioni occorre lasciarsi interrogare e tornare al principio del processo partecipativo, quello che precede la presa di decisioni, la rappresentanza, la consultazione. La partecipazione inizia con l'imparare a leggere e orientarsi nel proprio contesto di vita, a porsi domande, a interpellare gli adulti che siano genitori, insegnanti, educatori o le istituzioni. In altre parole, ha a che fare con l'abitare un luogo e, quindi, con il sentirsi accolti, con il condividere con altri la quotidianità, con il creare legami sociali, ovvero con la possibilità di costruire una vita in condivisione. Relazioni e luoghi sono fondamentali affinché le persone, a partire dalle più giovani, facciano proprio il potere di prendere parte alle scelte condivise. La partecipazione si configura così come un processo dinamico, mai concluso, che inizia con la ricerca di senso, con il confronto con l'altro e quindi con la costruzione collettiva di nuove domande e risposte. Si tratta, da un punto di vista educativo, di creare le condizioni affinché si impari a pensare e quindi a scegliere, ovvero di sperimentare (nuovi) modi di vivere democraticamente.

3. Il caso B-YOUth Forum

Questa cornice mostra quanto coinvolgere i giovani nei processi di ricerca richieda una riconsiderazione degli spazi destinati a tali attività e dei suoi stessi significati, che possono differire dalle norme convenzionali pensate solitamente per i ricercatori adulti e qualificati. Il progetto B-YOUth Forum[1] diviene, allora, caso esemplare per pensare i temi in oggetto. B-YOUth Forum è un laboratorio di ricerca aperto a giovani tra i 16 e i 25 anni che, con un approccio interdisciplinare, utilizza la ricerca scientifica per supportare i giovani nella comprensione delle transizioni in atto nelle società e loro territori. È promosso dall'Università degli Studi di Mi-

1 B-YOUth Forum è 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". Si rimanda al sito web https://festivalgenerazioni.unimib.it/b-youth-forum/ e alla pagina Instagram: https://www.instagram.com/byouth.forum/.

lano-Bicocca all'interno del progetto MUSA (Multilayered Urban Sustainability), finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, che vede la collaborazione di 24 soggetti pubblici e privati e che punta a trasformare l'area metropolitana di Milano in un ecosistema di innovazione per la sostenibilità e la rigenerazione urbana[2].

B-YOUth Forum coinvolge studenti e studentesse delle scuole secondarie, dell'università, dei servizi educativi, giovani del servizio civile, tirocinanti, dottorandi/e, assegnisti/e e ricercatrici e ricercatori dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Il laboratorio adotta un approccio di ricerca partecipato (Delgado, 2006; Groundwater-Smith, Dockett, Bottrell, 2015) e si avvale di diversi linguaggi appartenenti agli arts-based e arts-informed methods (Eisner, 2008), quali approcci particolarmente significativi nella ricerca qualitativa. Adottare una pluralità di linguaggi artistici permette, infatti, di arricchire le tradizionali modalità del fare ricerca, del raccogliere i dati e dell'analizzarli, configurandosi allo stesso tempo come una possibilità autentica che i giovani hanno per comunicare le loro esperienze e le loro prospettive (Gerber, Biffi, Biondo, Gemignani, Hannes, Siegesmund, 2020).

B-YOUth Forum offre ai giovani uno spazio per mettersi alla prova, rappresentando un'opportunità per avvicinarsi al mondo della ricerca, analizzare i contesti e le proprie prospettive, condividere conoscenze e dialogare con gli altri e con il mondo. Questo spazio consente di apprendere come scegliere metodi e strumenti per l'indagine, analizzare criticamente i materiali raccolti, condividendo le scoperte in un forum aperto e generativo.

Il lavoro pedagogico che si sta portando avanti consiste nel creare le condizioni e le modalità affinché i partecipanti siano immersi in processi che stimolino pensieri e scelte, offrendo loro la possibilità di orientarsi nei saperi e nei processi alla base della costruzione delle conoscenze, chiave per la presa di decisioni inerenti ai progetti di vita propri e delle comunità di appartenenza, in un clima democratico e orientato alle sfide presenti e future.

B-YOUth Forum è un contesto per creare e condividere un sapere complesso, frutto del lavoro tra discipline e generazioni differenti, frutto di una pluralità di sguardi e metodologica, cruciale per affrontare le trasformazioni politiche, economiche e sociali dove il piano locale, nazionale, europeo e globale si intrecciano sempre di più.

Bibliografia

Appadurai, A. (2006). *The right to research. Globalisation, societies and education*, 4(2), 167-177.

2 Per maggiori approfondimenti, si veda https://musascarl.it/ e https://musascarl.it/musa-societies/.

Cahill C. (2007). Including excluded perspectives in participatory action research. *Design Studies*, 28(3), 325-340.

Cook-Sather A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational researcher*, 31(4), 3-14.

Council of Europe. (2020). *Resolution CM/Res (2020)2 on the Council of Europe youth sector strategy 2030.* Adopted by the Committee of Ministers on 22 January 2020 at the 1365th meeting of the Ministers' Deputies.

Delgado M. (2006). *Designs and methods for youth-led research*. Sage.

European Parliament. (2019). The 2019 post-electoral survey. Have european elections entered a new dimension? Eurobarometer Survey 91.5 of the European Parliament. A Public Opinion Monitoring Study. COnsultabile al: https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/files/be-heard/eurobarometer/2019/post-election-survey-2019-complete-results/report/en-post-election-survey-2019-report.pdf

Eisner E. (2008). Art and knowledge. *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Sage.

Gemma C., Grion V. (2015). Student voice: *Pratiche di partecipazione e nuove implicazioni pedagogiche*. Bari: Cafagna.

Gerber N., Biffi E., Biondo J., Gemignani M., Hannes K., Siegesmund R. (2020). Arts-based research in the social and health sciences: Pushing for change with an interdisciplinary global arts-based research initiative. In Forum: *Qualitative Social Research* (Vol. 21, No. 2, pp. 1-15). Institut für Qualitative Forschung.

Groundwater-Smith S., Dockett S., Bottrell D. (2015). *Participatory research with children and young people.* SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781473910751

Hart R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (Innocenti Essay No. 4). International Child Development Centre.

Institute of Education Sciences. (2021). *Including Youth Voice in Education: Partnering with Youth to Conduct Research.* Consultabile al: https://ies.ed.gov/ncee/rel/Products/Region/pacific/Resource/70102

International Institute for Democracy and Electoral Assistance. (2019). *Engaging Young People and Women in European Parliament Elections International IDEA Discussion Paper 3/2019.* Consultabile al: https://www.idea.int/sites/default/files/publications/engaging-young-people-and-women-in-european-parliament-elections.pdf.

Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Sloam J. (2016). Diversity and voice: The political participation of young people in the European Union. *The British Journal of Politics and International Relations*, 18(3), 521-537.

Spannring R., Ogris G., Gaiser W. (2008). *Youth and political participation in Europe: Results of the comparative study of EUYOPART.* Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Unione Europea, *Risoluzione del Consiglio dell'Unione europea e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, su un quadro di cooperazione europea in materia di gioventù: La strategia dell'Unione europea per la gioventù 2019-2027* (2018/C 456/01), 2018.

UN General Assembly. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development* (A/RES/70/1).

Woolfson R. C., Harker M., Lowe D., Shields M., Banks M., Campbell L., Ferguson E. (2006). Consulting about consulting: Young people's views of consultation. *Educational Psychology in Practice*, 22(4), 337-353.

Reinventare la cittadinanza. Il *capacity building* come dispositivo pedagogico

Chiara Bove
Professore Ordinario – Università degli Studi di Milano-Bicocca
chiara.bove@unimib.it

Luisa Zecca
Professore Ordinario – Università degli Studi di Milano-Bicocca
luisa.zecca@unimib.it

1. Premessa

In questo contributo approfondiamo il tema del *capacity building* inteso come dispositivo pedagogico di particolare interesse per promuovere processi *bottom-up* di miglioramento e trasformazione delle pratiche educative e didattiche in ambito scolastico. Nello specifico, a partire dal progetto FAMI 3867[1] "Reinventare la cittadinanza. Percorsi di capacitazione di reti e gruppi sociali nel quartiere di San Siro" – nel quale siamo state coinvolte nell'ultimo anno insieme ad altre due Università milanesi (Politecnico di Milano e Università Bocconi), con il coordinamento della Prefettura di Milano – proveremo ad esplorare alcune condizioni metodologiche che permettono alla *capacity building* di essere a tutti gli effetti un dispositivo per la formazione *on the job* di insegnanti. Tra queste, riteniamo interessante esplorarne due: la dimensione della co-progettazione, che mette in rete Università, enti del Terzo Settore, Scuole e famiglie in una logica di collaborazione non solo nelle fasi attuative di un intervento ma anche ideative; il metodo della ricerca-azione-formazione (Charlier, 2005; Asquini, 2018), inteso non solo come cornice per favorire e incentivare la partecipazione, ma come metodologia di ricerca finalizzata allo sviluppo professionale degli insegnanti.

Si tratta di due condizioni che rendono il *capacity building* un dispositivo efficace di *capability* – valorizzazione di capacità – perché mettono al centro insegnanti, educatori, dirigenti scolastici non solo come partecipanti, ma anche come attori/artefici e ideatori del cambiamento. Faremo riferimento al progetto FAMI come *case study* esemplificativo, in quanto progetto di *empowerment* degli attori locali – nel nostro caso insegnanti, educatori, dirigenti – al fine di costruire un

1 Progetto 3867 "Reinventare la cittadinanza. Percorsi di capacitazione di reti e gruppi sociali del quartiere di San Siro" finanziato dal Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (2014-2020), Ob. Specifico 2: Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo nazionale 3 Capacity Building – coordinato dalla Prefettura di Milano (Dott.ssa Alessandra Tripodi; Coordinamento: Dott.ssa Miria Manzo), e condotto in collaborazione con: Politecnico di Milano (Prof.ssa Francesca Cognetti); Università Bocconi (Prof.ssa Melissa Miedico); enti del Terzo Settore (Milano Mediterranea; Comunità Nuova, Itinerari Paralleli).

modello di intervento integrato promotore di processi di cittadinanza all'interno di un quartiere molto complesso.

2. Che cosa si intende con *capacity building*?

Letteralmente "costruzione delle capacità", il termine *capacity building* viene spesso utilizzato in letteratura insieme ad altre espressioni – come *capacity development* ("sviluppo") o *capacity strenghtening* ("rafforzamento") – per indicare un processo continuo di miglioramento degli individui in ambito economico, istituzionale, manageriale.

Stiamo parlando di un termine ombrello a cui si associano molte definizioni[2]: per esempio, alcuni autori definiscono la *capacity building* come "l'abilità degli individui, dei gruppi, delle istituzioni e delle organizzazioni di individuare e risolvere problemi nel tempo" (Morgan, 1996, in Cottino, 2009, p. 151). Altri lo definiscono come "il processo attraverso il quale individui, gruppi e organizzazioni migliorano le proprie capacità di mobilitare e utilizzare le risorse per raggiungere i propri obiettivi su base sostenibile" (Morgan, 2016, p. 176).

Un termine molto usato al punto da rischiarne un uso retorico: Eade, nel suo articolo *Capacity building: who builds whose capacity?* (2007), definisce il *capacity building* una *buzzword*, cioè una di quelle parole che diventano quasi accessori di moda, o semplici parole d'ordine.

Per contrastare questo rischio, la letteratura segnala la necessità di rispettare alcune condizioni meta (impegno, collaborazione, allineamento e adattamento da parte di più stakeholder) e di alcuni criteri tra cui: l'interesse reciproco, vale a dire la connessione tra l'azione di *capacity building* e ciò che i contesti/le persone vivono in quel momento; la semplicità e la specificità dell'azione (la raggiungibilità degli obiettivi); il monitoraggio e la risoluzione di problemi rilevanti per i *practitioners* (Ika, Donnelly, 2019).

3. Costruire azioni integrate di *capacity building* con insegnanti ed educatori: il progetto FAMI "Reinventare la Cittadinanza"

Nell'ambito del progetto FAMI, l'équipe di Milano-Bicocca ha curato il WP4 - "Competenze chiave di cittadinanza per la prevenzione della dispersione scolastica e dell'esclusione sociale" allo scopo di costruire un'azione integrata di *capacity building* con insegnanti, educatori, artisti con l'obiettivo di rafforzare le competenze

2 Un interessante approfondimento della natura polisemantica del termine *capacity building* e della necessità di una sua rilettura pedagogica è proposto in: Culotta V. (2023). *"PARTECIPAZIONE" Il capacity building come dispositivo pedagogico per favorire la partecipazione dei giovani*. Tesi di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

degli insegnanti rispetto alla rilevazione e analisi dei bisogni e delle risorse dei giovani con background migratorio e potenziare la loro capacità di mettere in campo azioni di prevenzione alla dispersione scolastica ed esclusione sociale.

Coerentemente con i criteri guida delle azioni di *capacity building* sopra citati, il processo è stato a spirale (ideazione, co-progettazione, azione e monitoraggio) e ha favorito il coinvolgimento di insegnanti di diversi ordini di scuola e grado a diversi livelli (macro, meso, micro): inizialmente in un'azione di review di buone pratiche (mappatura); successivamente come partecipanti durante alcuni focus group esplorativi, al fine di rispettare il criterio della connessione tra l'azione e le peculiarità della situazione che le persone vivono in un determinato contesto; infine come attori di un'azione di innovazione e sperimentazione pilota all'interno della scuola per rispondere al problema – specifico – della dispersione scolastica.

Gli obiettivi specifici sono così sintetizzabili: valorizzare le buone pratiche e i saperi già diffusi nelle scuole del territorio, attraverso la realizzazione di una review di mappature esistenti; mappare le rappresentazioni e le pratiche in materia di prevenzione e/o contrasto alla dispersione scolastica, in particolare in relazione a famiglie e studenti con background migratorio; avviare processi dialogici all'interno del mondo scolastico tra le varie voci che lo abitano: dirigenti, insegnanti di vari gradi scolastici, studenti, genitori e insegnanti; favorire l'acquisizione di un *know how* di strumenti e metodi innovativi.

I sopracitati obiettivi sono stati perseguiti attraverso due linee di azioni correlate l'una all'altra. La prima linea di azione (linea di azione 1) – "Review di mappature e progetti esistenti e creazione di contesti dialogici trasversali" – ha coinvolto tutte le 12 scuole aderenti al progetto, considerate interlocutori privilegiati per l'analisi corale del tema (competenze di cittadinanza per la prevenzione/contrasto della dispersione scolastica): ICS Umberto Eco, ICS Iqbal Masih, IC Cabrini, ICS Bruno Munari, ICS Calasanzio, IC Manara, IC Luigi Cadorna, IC Pascoli, IC Tolstoj, IC Einaudi-Pascoli, IIS Galilei-Luxemburg, IIS Curie-Sraffa.

La seconda linea di azione (linea di azione 2) –"Affondo qualitativo sulla scuola pilota in una prospettiva sistemica ed ecologica" – ha previsto un approfondimento specifico sull'Istituto d'Istruzione Superiore Galilei-Luxemburg, unica struttura di scuola secondaria di secondo grado presente all'interno del nucleo di identità locale San Siro. L'IIS è stato individuato dall'Ufficio scolastico territoriale e dalla Dirigente Scolastica come "scuola pilota" per le azioni sperimentali del progetto.

All'interno della cornice generale del WP4, tali linee di azione hanno poi costituito la base per la co-progettazione di due azioni pilota (peer tutoring e cantieri di dialogo) all'interno della scuola pilota (Istituto Galilei Luxemburg, Task 2), i cui esiti sono stati oggetto, alla fine del percorso, di incontri di formazione *on the job* rivolti a dirigenti, insegnanti ed educatori di tutte le scuole aderenti (Task 5).

4. Azioni pilota e curricolo emergente: al centro gli studenti insieme agli insegnanti

Il metodo seguito per le due azioni sperimentali è quello della Ricerca-Azione-Formazione (RAF) (Charlier, 2005) una metodologia che si colloca sotto il macro-ombrello della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018). La RAF coinvolge i soggetti e li rende protagonisti del processo di ricerca: gli insegnanti sono infatti co-ricercatori all'interno di un'équipe multiprofessionale costituita da ricercatori accademici, educatori e altri esperti, in questo caso un'artista visuale.

Tale metodo segue tre direzioni: costruire conoscenza pedagogico-didattica, generare un cambiamento nelle pratiche didattiche abituali di cui monitorare il processo – in fase di progettazione, realizzazione, valutazione a posteriori del curricolo emergente –, avviare apprendimento trasformativo in tutti i membri del gruppo di co-ricerca. L'elevato tasso di problematicità delle pratiche educative implica infatti per l'insegnante e l'educatore l'attivazione di processi di scelta che non attingono, se non raramente, a un sapere tecnico valido in ogni situazione, ossia un sapere di regole "risolutive definite in anticipo" (Mortari, 2009), ma a un sapere di casi che fungono sì da generalizzatore dell'esperienza, ma intesi come strumenti per pensare a come risolvere un problema di progettazione o valutazione educativo-didattica. In questa direzione la Ricerca-Formazione utilizza la ricerca-azione come strategia degli educatori e degli insegnanti poiché guida la progettazione degli interventi didattici, "illuminando con il pensiero e la concettualizzazione la pratica" e promuovendo riflessioni "sulla pratica delineando i contorni delle situazioni educative, focalizzando alcune dimensioni e valutando gli effetti delle interazioni" (Zecca, 2021, p. 279).

Le due azioni condotte nella fase pilota del progetto hanno avuto l'obiettivo di sperimentare un approccio innovativo nelle pratiche di contrasto alla dispersione scolastica a partire dal protagonismo giovanile e dalla costruzione di dispositivi di capacitazione che mettessero al centro ragazzi e ragazze, insegnanti e famiglie *insieme*. L'approccio ecologico-sistemico ha fatto da sfondo a entrambe le azioni, così articolate. Nell'azione *peer to peer* ideata con la Cooperativa "Comunità Nuova" si è proceduto alla formazione degli studenti tutor nel mese di settembre e alla definizione dell'approccio. La formazione ha coinvolto 16 classi tra terze, quarte e quinte e laboratori di accoglienza nelle classi prime nel mese di ottobre. L'ultima azione è stato l'avvio di un luogo, il "Galileo Ascolta", uno spazio di ascolto e supporto allo studio, gestito in modo autonomo dai peer tutor con la supervisione degli adulti.

Nell'azione "Cantieri di dialogo", ideata dall'Associazione "Milano Mediterranea", partner del progetto, e co-progettata in collaborazione con gli insegnanti della scuola e il gruppo di ricerca UNIMIB, si è proceduto al coinvolgimento di insegnanti, ragazzi e famiglie per costruire, dall'interno e attraverso i linguaggi artistici, uno spazio per il dialogo intergenerazionale (insegnanti, ragazzi, genitori) e interculturale (tra ragazze e ragazzi con alle spalle provenienze culturali, linguistiche, diversificate e tra ragazzi e ragazze di classi e indirizzi scolastici diversi). Il

coinvolgimento attivo degli educatori di "Milano Mediterranea" ha permesso la costruzione di un'esperienza di co-ideazione e co-progettazione mediate dai linguaggi espressivi, articolata attorno alla realizzazione di una residenza artistica nella scuola a partire dal tema del desiderio, raggiungendo un numero complessivo di 70 partecipanti (studenti/studentesse, docenti e genitori).

In totale sono stati svolti 19 incontri di co-progettazione, di cui 8 con le cooperative, 2 sia con le cooperative che con i docenti della scuola-pilota che hanno svolto la funzione di referenti per l'azione sperimentale, 6 sul peer tutoring (quindi con "Comunità Nuova" e i docenti referenti) e 3 sui cantieri di dialogo (quindi con "Milano Mediterranea" e i docenti referenti).

Nel corso dell'azione sperimentale sono stati poi condotti 8 focus group, di cui 5 relativi alle attività del Peer tutoring (3 con i peer tutor, 1 con i docenti e 1 con Comunità Nuova) e 3 sulle attività dei Cantieri di dialogo (2 con studenti e 1 con docenti e genitori), a cui si è aggiunta 1 intervista all'artista, Ilaria Turba. Tutti i focus group e l'intervista sono stati registrati, trascritti *verbatim* e analizzati dal punto di vista tematico (Braun & Clarke, 2008; Pagani, 2020). In tutto sono stati prodotti 43 report osservativi.

Attraverso la rilettura critica dei report osservativi è stato ricostruito il processo delle due azioni pilota. In questo modo è stato possibile ricostruire il quadro delle dinamiche, individuali e di gruppo, che sono entrate in gioco durante lo svolgimento delle attività. L'analisi dei risultati ottenuti dai focus group condotti ha permesso a studenti, genitori, insegnanti ed educatori di iniziare ad avviare una meta-riflessione sulle attività a cui hanno assistito o preso parte, in una prospettiva di *capacity building* che ha interessato, a cascata, più componenti del sistema scolastico.

5. Risultati in breve e considerazioni conclusive

Le azioni sperimentali dello studio di caso realizzato nella scuola Galilei-Luxemburg hanno risposto a due obiettivi, uno pragmatico e uno teorico (Pastré, 1999): trovare soluzioni a problemi (potenziale dispersione scolastica, interventi di prevenzione e contrasto all'abbandono e all'esclusione sociale in particolare di studenti con background migratorio, notoriamente più a rischio) e individuare alcuni principi per sviluppare una soluzione sistemica. Si evidenziano di seguito alcuni elementi strutturali, virtuosi e innovativi e critici che possono essere identificati come "criteri-guida" da tenere in considerazione per ulteriori co-ricerche.

Le condizioni strutturali essenziali per la realizzazione di progetti di *capacity building* all'interno delle scuole richiedono forte motivazione, capacità di gestione e tenuta nel tempo della leadership scolastica (DS, Posizioni Strumentali di Staff, Rappresentanti degli organi collegiali di gestione). Il progetto conferma i risultati raggiunti dalla ricerca già da una decina di anni: i dirigenti scolastici possono raggiungere il loro obiettivo solo in un contesto appropriato, quando godono di un'alta considerazione sociale e di opportunità di sviluppo professionale e di so-

stegno e sono coinvolti in processi di miglioramento continuo delle capacità di management educativo e amministrativo (Adams et al., 2017). Un altro indicatore emergente è relativo alle competenze professionali di insegnanti, educatori e ricercatori e radicata esperienza nella gestione di progetti extracurricolari di tipo integrato, in particolare le competenze educative e didattiche, di gestione di gruppi di studenti tra i 15 e i 18 anni e di lavoro di gruppo in équipe multiprofessionali. Elemento di forza è inoltre la differenziazione delle modalità di coinvolgimento che consente a tutti gli attori di posizionarsi e decidere in modo autonomo il tempo e il modo per investire nella propria capacitazione. Se il livello informativo è stato garantito a tutta la comunità scolastica e alle reti, il progetto ha attivato al contempo più modalità di partecipazione: da quella consultiva a quella propriamente attiva e decisionale. Potere posizionarsi rende sostenibile l'equilibrio tra impatto nel breve termine ad ampio raggio delle informazioni sul progetto e costruzione condivisa del percorso di co-progettazione. Metodologie attive e i linguaggi artistici intrecciati con altri linguaggi e lingue (multimodalità e multimedialità) generano possibilità di partecipazione e di emersione dei bisogni diversificate e inclusive. Tra gli elementi critici emergono i limiti temporali (avvio del progetto in un momento in cui il calendario scolastico è già avviato da tempo) e la sostenibilità nella partecipazione delle famiglie: l'aver coinvolto le famiglie ha funzionato in termini di ampliamento della partecipazione e costruzione di una rete, ma i limiti temporali hanno ridotto le possibilità effettive di una loro partecipazione. Anche l'eterogeneità nell'ingaggio dei docenti della scuola, non i docenti-ricercatori, insiste sulla potenzialità di capacitazione degli studenti: la presenza dei docenti durante i laboratori sulla formazione di gruppo nelle classi prime ha visto modalità differenti sia nel rapporto con gli educatori che in relazione alle attività. In alcuni casi atteggiamenti di indifferenza o di ostacolo nella gestione del gruppo non ha facilitato la piena immersione nell'esperienza da parte degli studenti.

Il progetto ha posto le basi per la costruzione di un patto di comunità tra scuola e territorio, un accordo tra istituzioni scolastiche, enti locali, istituzioni pubbliche e private, realtà del Terzo Settore. I Patti nascono per rafforzare alleanze educative, civili e sociali e utilizzare beni comuni presenti in un determinato territorio in attuazione dei seguenti principi costituzionali: il principio di sussidiarietà orizzontale (articolo 118, comma 4), il principio di solidarietà (articolo 2) e quello di comunanza di interessi (articolo 43). La lettura dei risultati apre a una duplice prospettiva di ricerca: da un lato uno studio di natura valutativa dell'impatto del progetto nel contesto territoriale a due anni dalla sua realizzazione, dall'altro una ricercaazione che prosegua la traiettoria qui appena tracciata. I patti educativi di comunità hanno diverse finalità: rafforzare l'offerta educativa attraverso l'integrazione del pubblico e del privato grazie al coinvolgimento di stakeholder diversi (scuole, enti locali, università, centri per la formazione professionale, enti culturali, Terzo Settore, impresa sociale); arricchire il curricolo scolastico standard attraverso un numero maggiore di occasioni di apprendimento non formale e informale che consentano lo sviluppo di competenze trasversali; utilizzare e sviluppare spazi "co-

muni" progettando attività più adeguate ai bisogni dei cittadini (Di Padova et al., 2021).

Bibliografia

Adams D., Kutty R.G., Zabidi Z. (2017). Educational Leadership for the 21st Century. *International Online Journal of Educational Leadership*, 1, 1-4.

Asquini G. (Ed.) (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Charlier B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(2), 259-272.

Cottino P. (2009). *Competenze possibili. Sfera pubblica e potenziali nelle città*. Milano: Jaca Book.

Di Padova P., Piesco A.R., Marucci M., Porcarelli C. (2021). *Dal sistema di garanzia dell'infanzia ai patti educativi di comunità.* Roma: INAPP.

Eade D. (2007). Capacity Building: Who builds whose capacity? *Development in practice*, 17, 4-5.

Ika L., Donnelly J. (2019). Under What Circumstances Does Capacity Building Work? In E. Chrysostome (Ed.), *Capacity Building in Developing and Emerging Countrie*s (pp. 43-90), Springer.

Morgan J. (2016). Participation, empowerment and capacity building: Exploring young people's perspectives on the services provided to them by a grassroots NGO in sub-Saharan Africa. *Children and Youth Services Review*, 65, 175-182.

Pastré P. (1999). La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, 2, 13-36.

Zecca L. (2021). Scrivere la pratica didattica: le ricerche degli insegnanti. In E. Datteri, L. Zecca, G. Bozzi (Eds.), *Interazione bambini-robot. Riflessioni teoriche, risultati sperimentali, esperienze* (pp. 277-281). Milano: FrancoAngeli.

Finestre sul mondo: la conoscenza dell'umano, l'intreccio degli sguardi e la portata trasformativa della ricerca

Daniele Bruzzone
Professore Ordinario – Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
daniele.bruzzone@unicatt.it

1. Il primato dell'estetico

Italo Calvino, in un suo scritto del 1971 dal titolo *Dall'opaco*, ragiona sull'opposizione tra luce e ombra (l'aprico e l'opaco, appunto) che caratterizza un luogo elettivo, quello della riviera ligure di Ponente, che ha plasmato il suo immaginario. Questo elemento (auto)biografico è uno dei fondamenti costitutivi della costruzione della conoscenza. Ancorché spesso invisibili e talvolta misconosciuti (come accade sempre alle fondamenta, che rimangono nascoste alla vista nella misura in cui vi si edifica sopra qualcosa), i luoghi in cui abbiamo originariamente imparato a fare esperienza delle cose rappresentano la fucina estetica di quella "forma del mondo" con cui il sapere e la stessa ricerca scientifica intrattengono sempre un rapporto sorgivo. In essi, infatti, avviene (spesso in modo atematico e misterioso) quell'educazione primigenia dello sguardo che scruta il senso delle cose e ne intuisce per la prima volta la bellezza (Bruzzone, Diodato, 2024).

Scrive Calvino:

> Se allora mi avessero chiesto che forma ha il mondo avrei detto che è in pendenza, con dislivelli irregolari, con sporgenze e rientranze, per cui mi trovo sempre in qualche modo come su un balcone [...] e così anche adesso se mi chiedono che forma ha il mondo, se chiedono al me stesso che abita all'interno di me e conserva la prima impronta delle cose, devo rispondere che il mondo è disposto su tanti balconi che irregolarmente s'affacciano su un unico grande balcone che s'apre nel vuoto dell'aria, sul davanzale che è la breve striscia di mare contro il grandissimo cielo (Calvino, 1991, III, pp. 89-91).

La peculiare morfologia collinare del territorio, in quella prima esperienza dell'abitare la realtà, rende questa metafora del balcone e dell'affaccio suggestiva di una modalità tutta propria di stare al mondo, come di uno sporgersi sull'orizzonte vasto di possibilità, imprendibile nella liquida distesa dell'azzurro. Dalla balaustra sanremese di Villa Meridiana (oggi purtroppo la visuale non è più la stessa) si doveva cogliere con un'occhiata lo spettacolo imponente del paesaggio, come un ampio respiro, un lungo sorso di luce e di vento.

In effetti nell'opera dello scrittore il tema dello sguardo rimane un saldo pilastro poetico. Come ne *Le città invisibili*, una delle quali in particolare sembra intrattenere con quella scena originaria un rapporto di analogia e di richiamo:

> Irene è la città che si vede a sporgersi dal ciglio dell'altipiano. [...] Quelli che guardano di lassù fanno congetture su quanto sta accadendo nella città, si domandano se sarebbe bello o brutto trovarsi a Irene quella sera. Non che abbiano intenzione d'andarci – e comunque e strade che calano a valle sono cattive – ma Irene calamita sguardi e pensieri di chi sta là in alto (Calvino, 1991, II, p. 463).

Forse la cifra dell'estetica calviniana può riassumersi in questo affacciarsi dall'alto, che rende partecipi del mondo non nella forma triviale (e magari deludente) del commercio "realistico" con le cose, bensì nella forma contemplativa (e di certo incantatrice) di un distacco quasi sognante. Del resto, "Irene è un nome di città da lontano, se ci si avvicina cambia" (*ibidem*). È in questa postura – così a me pare, almeno – che si radica la possibilità di guardare la realtà trasfigurandola con le armi della fantasia.

Un vero e proprio *Leitmotiv,* quello dello sguardo dall'alto, che si ritrova ad esempio nel libretto per Luciano Berio del 1979, *Un re in ascolto*:

> Alto su di un'altura, il palazzo del re guarda la città. Guarda e vede solo i tetti, gli abbaini, le cupole, le guglie, il fogliame degli alberi nei viali. Più in fondo la città non si lascia guardare, si chiude a ventaglio. È un po' di sbieco, la città, rispetto al palazzo ; e manda rumori tutti un po' di sbieco (Calvino, 1991, III, p. 738).

Per non dire di *Palomar*, autentico trattato sullo sguardo (Bruzzone, 2023), dove l'osservatorio prediletto dal protagonista è una terrazza romana che sovrasta "la baraonda dei tetti su cui il signor Palomar fa scorrere uno sguardo da uccello" e dal quale è possibile scorgere la "forma vera della città" (Calvino, 1991, II, pp. 919-920).

Questa ricorrente prospettiva verticale esprime un modo di guardare, forse di essere, che intride tutta l'opera di Calvino. Allo stesso modo, ciascuno di noi si porta dietro uno sguardo, radicato nella sua storia personale e plasmato dalle esperienze che ha vissuto, quasi una sorta di "modello di mondo" che ha radici profonde (spesso inconsce), dal quale scaturiscono tutte le successive e ulteriori esplorazioni.

2. Biografia e conoscenza

L'avventura della conoscenza non è un'impresa meramente cumulativa che sovrappone l'una all'altra nozioni in qualche modo neutrali, bensì un continuo processo trasformativo dell'esperienza che ha sempre una profonda connessione con la con-

cretezza dell'esistenza. Da questo punto di vista c'è perfino uno scollamento tra l'idea della scienza come "paradigma" (Thomas Kuhn) o "programma di ricerca" (Imre Lakatos) che tende a conservarsi e a riprodursi, e l'inarrestabile fluire dell'esperienza che, invece, è impermanente per definizione e la cui regola – se ne esiste una – è quella del continuo cambiamento.

Tornano alla mente, a questo proposito, le parole di Luigi Pirandello, che nel suo saggio sull'umorismo del 1908 scriveva:

> La vita è un flusso continuo che noi cerchiamo di arrestare, di fissare in forme stabili e determinate, dentro e fuori di noi [...]. Le forme, in cui cerchiamo d'arrestare, di fissare in noi questo flusso continuo, sono i concetti, sono gli ideali a cui vorremmo serbarci coerenti, tutte le finzioni che ci creiamo, le condizioni, lo stato in cui tendiamo a stabilirci. Ma dentro di noi stessi, in ciò che noi chiamiamo anima, e che è la vita in noi, il flusso continua, indistinto, sotto gli argini, oltre i limiti che noi imponiamo (Pirandello, 1992, p. 153).

Questo radicamento esistenziale non andrebbe mai dimenticato, tanto meno escluso programmaticamente, come invece ha tentato di fare la tradizione positivista, nella sua pretesa di epurare qualsivoglia elemento di soggettività, ritenuto in quanto tale aleatorio e inaffidabile. Ma, pur nella sua aspirazione a una verità indipendente dalle inclinazioni personali, l'impresa conoscitiva non può mai veramente neutralizzare del tutto il fattore soggettivo, essendo pur sempre l'atto di un soggetto che conosce. Nel campo delle scienze umane, poi, questa inevitabile connessione con la soggettività comporta un paradosso vero e proprio: poiché l'oggetto di tali saperi è il soggetto stesso, ogni tentativo di oggettivarlo finirebbe per snaturarlo. Non può darsi, dunque, autentica conoscenza dell'umano che intenda estromettere la soggettività: essa, anzi, è per definizione un'indagine attorno all'essere proprio del soggetto (Bruzzone, 2012).

Da questo punto di vista, il portato biografico proprio di ciascuno rappresenta un fattore generativo di inestimabile valore, e non un ostacolo da rimuovere. Nel suo trattato su *La conoscenza personale,* Michael Polanyi ha dimostrato "che in ogni atto di conoscenza entra un contributo appassionato della persona che conosce ciò che viene conosciuto, e che questa componente non è un'imperfezione bensì un fatto vitale della conoscenza" (Polanyi, 1958/1990, p. 70).

L'esigenza di oggettività appare, allora, più come un sistematico impoverimento che non come un effettivo guadagno, almeno sul piano della conoscenza di ciò che attiene propriamente all'umano. Un altro epistemologo illustre, Gaston Bachelard, stigmatizzava l'atteggiamento cartesiano del ricercatore che, nell'atto di dedicarsi al suo lavoro, depone tutte le sue passioni. Il principio della conoscenza, infatti, è la *rêverie* (Bachelard, 1960/2015), in quanto il sogno, la fantasia e l'immaginazione sono le dimensioni originarie dell'essere al mondo dell'uomo.

È dunque il *sentire* il fondamento di ogni *sapere*. Il fisico Nicolas Witkowski (2003/2003) ha dedicato a questo tema la sua *Storia sentimentale della scienza,* in cui tenta di dimostrare che anche le imprese scientifiche più decisive e universali

sono sempre radicate nelle passioni degli individui che le hanno inaugurate. Le impressioni sensoriali ed emotive giocano un ruolo costitutivo (benchè perlopiù implicito e latente) nella formazione e addirittura nel progresso della conoscenza. Ho cercato di avvalorare questa convinzione, in ambito pedagogico, mettendo a tema l'importanza cruciale che l'esercizio della sensibilità e della vita emotiva riveste nel lavoro educativo e di cura, soprattutto a causa delle implicazioni conoscitive e valutative (quindi epistemologiche ed etiche) che l'esperienza estetica ed affettiva sempre comporta (Bruzzone, 2016; Bruzzone, 2022). L'affettività non è il contrappeso diametralmente opposto della razionalità, ma al contrario, ne è una parte indispensabile. Le fredde luminescenze di una ragione s-passionata, invece, rischiano di smarrire il senso, sempre incarnato, di ciò che è squisitamente umano. Del resto, è stato Eugenio Borgna a definire "deserto psicotico della ragione" la situazione che viene a determinarsi allorché "la percezione razionale (la coscienza razionale) del reale si isola e si autonomizza da ogni risonanza emozionale" (Borgna, 2004, p. 40).

3. Significati, valori e sguardi plurali

Non si tratta tuttavia solo delle emozioni, di cui è giocoforza intrisa la nostra esperienza delle cose, ma dell'*intenzionalità* che a sua volta la pervade. Fare esperienza di qualcosa non equivale mai a registrare in modo neutrale e indifferente fatti e accadimenti, bensì interrogare la realtà in vista di uno scopo. John Dewey (1916/2000) definisce la mente stessa come "attività intenzionale in vista d'un fine basata sulla percezione dei fatti e sulla loro relazione reciproca" (pp. 131-132). I nostri scopi esistenziali sono dunque parte integrante della conoscenza che costruiamo. E avere un scopo vuol dire "*intendere* di fare qualcosa e percepire il significato delle cose in rapporto a quell'intenzione" (p. 133).

Il mondo non sta semplicemente di fronte a noi (*ob jectum*) come alcunché di autonomo e intelligibile, ma è sempre un orizzonte di significati che si sposta in relazione agli scopi delle nostre azioni. La conoscenza dell'umano non può dunque essere meramente "oggettiva" in quanto concerne la soggettiva significanza delle cose.

Questo, tra l'altro, è il cuore della fenomenologia. Edmund Husserl (1952/2002) avverte che:

> Nella vita normale non abbiamo quasi mai a che fare con oggetti naturali. Quelle che noi chiamiamo "cose" sono per es. dipinti, statue, guardini, case, tavoli, abiti, strumenti, ecc. Tutte queste cose sono oggetti di valore di specie diversa, oggetti d'uso, oggetti pratici, ma non sono oggetti nel senso delle scienze naturali (II, p. 31).

Le cose, insomma, non ci sono date *in sé* ma anzitutto nel loro significato e nel loro valore *per noi*. È ora, dunque, di mettere l'oggettività "in parentesi" (Ma-

turana, 1988/1993) e di "ritornare al mondo vissuto al di qua del mondo oggettivo" (Merleau-Ponty, 1945/2005, p. 100), cioè a quel mondo-della-vita che *precede* ogni indagine scientifica e sul quale, in fin dei conti, verte ogni tentativo scientifico di comprensione. È un mondo dal quale non possiamo chiamarci fuori e nel quale, anzi, siamo *coinvolti* – in tutti i possibili sensi del termine. Nelle scienze umane, dunque, l'oggettività e l'avalutatività della conoscenza sono decisamente un'illusione. A maggior ragione in pedagogia, dove la decisione educativa suppone un ordine di valori (Colicchi, 2021) che gli approcci misurazionistici ed evidence-based tendono ad ignorare senza nondimeno poterlo escludere (Caronia, 2023; Tarozzi, 2023).

Date queste premesse, è evidente il quadro epistemologico entro il quale si colloca la ricerca *practice based* nei contesti professionali intesi come "comunità di pratiche" (Wenger, 1998/2006). Ogni organizzazione rappresenta un dispositivo di condivisione di significati che in modo collaborativo e partecipativo produce sapere in rapporto agli scopi che si prefigge. Si tratta di una conoscenza situata, che evolve in funzione del modificarsi dell'esperienza e delle sfide che essa pone. In questi contesti, la professionalità non coincide con l'esercizio meramente tecnico di abilità preformate, né con l'utilizzo di teorie predefinite per risolvere problemi, ma suppone un continuo esercizio riflessivo che ricostruisce e rigenera le teorie stesse sulla base dell'esperienza (Fabbri, 2007). Del resto, secondo il presupposto delle "*theory windows*", non ci sono i fatti da una parte e le teorie dall'altra, ma soltanto fatti che sono tali alla luce delle teorie che li interpretano.

È evidente allora che il processo di ricerca e costruzione della conoscenza, in ambito pedagogico, comporta una capacità di interrogare e interpretare i processi di negoziazione e costruzione dei significati e dei valori soggiacenti a qualsivoglia pratica educativa o formativa. Si tratta di trovare la convergenza di molteplici punti di vista. Fare ricerca pedagogica, in questa prospettiva, significa non solo adottare un certo tipo di sguardo sulla realtà, ma soprattutto interrogare il proprio sguardo e disvelarne criticamente i presupposti taciti, gli automatismi latenti. Si tratta di attivare quel programma autoriflessivo che Luigina Mortari (2016) ha sintetizzato nella formula del coltivare "*un'attenzione pensosamente riflessiva* sul fenomeno educativo e sui processi discorsivi che lo istituiscono" (p. 81).

La ricerca, allora, non è efficace solo nella misura in cui ci permette di cambiare le cose, ma anche se e in quanto ci permette di guadagnare su quelle cose uno sguardo più adeguato. L'epistemologia post-positivistica, con tutto l'apparato di innovazione che ha generato sul piano delle metodologie della ricerca scientifica, tende esattamente a conquistare uno sguardo appropriato sulla realtà e a dotarci di strumenti meno riduzionistici per intenderla. Il pluralismo metodologico, tuttavia, non basta: è necessaria l'integrazione. Occorre superare il cosiddetto *Q divide* tra metodologie quantitative e qualitative e procedere invece a quei "meticciamenti metodologici" (Mortari, 2016) che ci consentano di avvicinarci ai fenomeni rispettandone la complessità e senza snaturarli. I *mixed methods* hanno avuto successo perché sono in grado di fornirci un "*additional insight*" (Creswell, Creswell, 2017), cioè di farci capire meglio il mondo e – in questo caso – noi stessi.

L'impiego di questi metodi, però, rende *trasformativa* la ricerca in un senso molto specifico: non tanto perché si prefigge l'obiettivo di produrre cambiamento nelle pratiche, quando piuttosto perché produce un cambiamento nei soggetti di quelle pratiche, ovvero nelle persone che le istituiscono e nella loro capacità di autocomprensione. In questa prospettiva, i ricercatori smettono di essere quegli "esperti di troppo" (Illich et al., 1977/2008) che dis-abilitano le persone sostituendosi a loro, e d'altro canto i professionisti smettono di essere semplicemente degli "operatori" per riconoscersi, quali sono, creatori di conoscenza. Ciò suppone una dimestichezza e un'osmosi continua tra il mondo della ricerca e quello delle pratiche professionali, senza le quali questo nuovo modello epistemologico non può esistere né svilupparsi. Per questo, forse, Piero Bertolini (2001), invitava costantemente i suoi allievi più promettenti a "*sporcarsi le mani nella e con la prassi*" (p. 5), per sfuggire alla "*nevrotizzazione* di coloro che sono impegnati fin dall'inizio solo nel mondo universitario, conseguente ad un vero e proprio *rotolamento su se stessi*" (*ibidem*) che finisce per renderli estranei al mondo di cui pure ambiscono di parlare. Ecco: la ricerca è davvero trasformativa se cambia, come forse sta accadendo, il mondo della ricerca stessa.

Bibliografia

Bachelard G. (1960). *La poétique de la rêverie*. Paris: PUF (trad. it. *La poetica della réverie,* Dedalo, Bari 2015).

Bertolini P. (2001). *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti.* Firenze: La Nuova Italia.

Borgna E. (2004). *L'arcipelago delle emozioni*. Milano: Feltrinelli.

Bruzzone D. (2012). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Bruzzone D. (2016). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Bruzzone D. (2022). *La vita emotiva*. Brescia: Morcelliana Scholé.

Bruzzone D. (2023). Palomar educatore. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, *27*(67), I-IV.

Bruzzone D., Diodato R. (Eds.). (2024). *Quale bellezza? Idee per un'educazione estetica*. Milano: FrancoAngeli.

Calvino I. (1991). *Romanzi e racconti* (3 voll.). Milano: Mondadori.

Caronia L. (2023). The haunting question of values in the era of measurement, assessment and evidence-based education: Towards a moral accountability of educational decision-making. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, *27*(1S), 29-36.

Colicchi E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.

Creswell J. W., Creswell J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage Publications.

Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan (trad. it. *Democrazia e educazione,* La Nuova Italia, Firenze, 2000).

Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.

Husserl E. (1952). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und Phänomenologischen Philosophie.* Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers B. V. (trad. it. *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, 2 voll., Einaudi, Torino, 2002).

Illich I. et al. (1977). *Disabling professions*. London: Marion Boyars Publishers (trad. it. *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Erickson, Trento, 2008).

Maturana H. (1988). *Ontology of observing: The biological foundation of self-consciousness and the phisical domain of existence* (Conference workbook). Felton: American Society of Cybernetics (trad. it. *Autocoscienza e realtà*, Raffaello Cortina, Milano, 1993).

Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception.* Paris: Gallimard (trad. it. *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano, 2005).

Mortari L. (2016). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Pirandello L. (1992). *L'umorismo*. Milano: Mondadori.

Polanyi M. (1958). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy.* London: Routledge & Kegan Paul Ltd. (trad. it. *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica,* Rusconi, Milano, 1990).

Tarozzi M. (2023). The obsession with measurement and construction of possible futures in education. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, *27*(1S), 21-27.

Witkowsky N. (2003). *Une histoire sentimentale des sciences.* Paris: Édition du Seuil (trad. it. *Storia sentimentale della scienza*. *Le passioni all'origine del pensiero scientifico*, Raffaello Cortina, Milano, 2003).

Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006).

Conoscenza, sperimentazione e trasformazione. Il contributo delle discipline corporeo-meditative

Rita Casadei
Alma Mater Studiorium – Università di Bologna
rita.casadei@unibo.it

1. Questioni di fondo

I cambiamenti tecnologici stanno modificando profondamente il campo dell'istruzione, dell'educazione e della formazione. Dai big data al cloud computing all'intelligenza artificiale, queste tecnologie non solo forniscono nuovi strumenti e piattaforme per l'istruzione, ma ridefiniscono anche la natura e i metodi dell'istruzione, impattando sui modelli educativi e formativi. Non si tratta solo di un aumentato utilizzo dei dispositivi elettronici in classe o di un incremento di risorse didattiche online. Siamo ad una fase in cui la connessione tra tecnologia e educazione potrebbe proporre cambiamenti senza precedenti. Questo soprattutto se rapportato all'accesso alle informazioni, alla loro gestione, interpretazione ed uso, Questo avrà anche ripercussioni, evidentemente, sui comportamenti. cognitivi, emotivi e altro. È tema condiviso che l'educazione abbia il compito di mettere i discenti in condizione di prendere decisioni informate e di agire in modo responsabile per la propria vita e la collettività. Sotto questo aspetto si comprende bene che l'educazione ha un impatto catalizzatore sul benessere degli individui e sul futuro dell'intero pianeta. È fondamentale per formare individui che siano agenti di cambiamento positivo, promuovendo conoscenza, comprensione, sensibilità e abilità-comportamenti congruenti. È urgente la costituzione di una società sostenibile il cui stile di vita non ostacoli più – interferendo – la capacità intrinseca della natura di sostenere la vita, riorganizzando di conseguenza, in chiave interdisciplinare, il contributo degli specifici campi del sapere e in direzione di una rinnovata scienza, conoscenza, sensibilità e coscienza. Pur conservando le specificità dei diversi campi di ricerca, si comprende ora la necessità di convergere nella direzione dell'unità. Questo nuovo orientamento e impegno della scienza non può essere inteso separatamente da una trasformazione della visione del mondo e delle sue implicazioni a livello filosofico, politico e spirituale (e quindi educativo). Un quadro concettuale che integri le molteplici dimensioni in un quadro di unità – connessione e interdipendenza (di conseguenza trasformazione) – pone la questione della non linearità della vita, a partire dalla quale abbandonare ogni obsoleto paradigma deterministico per abbracciare una prospettiva di apertura alla trasformazione come segno di inevitabile dinamismo e possibilità di "evoluzione". In un atteggiamento di apertura dialogale anche i confini tra culture possono essere ri-

disegnati. Come giungere alla comprensione e alla trasformazione verso il bene, verso l'armonia, verso la pace? Come prendere consapevolezza della forza del linguaggio corporeo nel comunicare partecipazione, condivisione, comprensione, da una parte, nel generare (per sé e per gli altri) un clima di ascolto, tranquillità, sicurezza e fiducia, dall'altra? Come porre la propria condotta (pensare, sentire, agire) in correlazione con la più ampia "comunità cosmica" di cui siamo parte?

2. Progettare esperienze per riflettere su ciò che si fa

Le riflessioni che riporto in questo breve contributo vertono sulla dimensione della corporeità dalla prospettiva dell'*embodiment* e con uno sguardo privilegiato sulle discipline corporeo meditative (Block-Lerner e Cardaciotto, 2016) attraverso cui poter considerare il corpo come risorsa e destinatario di apprendimento e trasformazione (Casadei, 2016). Tali riflessioni vorrebbero introdurre uno studio volto a fornire un terreno esperienziale per esplorare il significato delle pratiche corporeo-meditative di tradizione orientale come esperienza corporea consapevole che permette di fare esperienza di una conoscenza empirica del corpo come flusso di energia[1]. Sotto questo aspetto anche i temi della cura, della responsabilità personale, collettiva ed ecologica, possono beneficiare di letture (Casadei, 2023) tese a individuare nuovi bisogni formativi, come i seguenti: a) migliorare la consapevolezza rispetto al gesto del corpo e al movimento dell'attenzione; b) essere guidati – nel percorso di formazione professionale – a una maggiore consapevolezza dell'interdipendenza tra corpo, mente e respiro; c) essere educati ad avere accesso a strumenti concreti – pratiche – per migliorare la capacità autoriflessiva, utili nell'autoformazione così come nella formazione professionale; d) migliorare l'accesso a risorse formative mediante esperienze laboratoriali intese non nel mero senso applicativo delle teorie, ma in termini di un'autentica esplorazione e sperimentazione personale; e) affinare le proprie capacità di riflessione su ciò che si sta facendo[2].

1 Da organismo-macchina a organismo-sistema percorso da informazione non più macchina e insieme di apparati autonomi, ma sistema interagente in cui nulla all'interno è separabile ed è in costante interazione con l'ambiente esterno. Il fatto che la materia sia costituita da energia sottile – che sembra configurarsi sotto forma di informazione – come influenza la concezione della corporeità e dell'essere umano nella sua integralità? A partire da un nuovo paradigma per cui il corpo non è più macchina e insieme di apparati autonomi, ma sistema interagente in cui nulla all'interno è separabile ed è in costante interazione con l'ambiente esterno, quali nuovi bisogni formativi riconoscere e come provvedervi? Questo impegna a una visione di sé e del mondo in termini di un'alterità che promuova reciprocità dialogale sulla dualità oppositiva, tanto nella conoscenza di un sé ancora altro (possibile e inesplorato), tanto nell'esperienza del mondo come l'altra parte di sé. Ne consegue una ridefinizione di ben-essere e essere bene in un'accezione profonda, complessa e plurale di equilibri-integrazioni-armonie dell'essere umano con se stesso e con l'altro (in senso vasto, includendo anche la più ampia dimensione cosmica) di cui la pedagogia si fa carico rispondendo con azioni educative responsabili, significative, efficaci in grado di promuovere relazioni intelligenti, sensibili e creative.

L'educazione – e l'autoeducazione – è un progetto di Vita, impegnato in un profondo processo di cura. L'essere umano ha bisogno di ritrovare un senso autentico della realtà che lo metta in profonda connessione con il mondo di cui fa parte (Kronman, 2007). Gli schemi mentali abituali del paradigma pedagogico occidentale sono stati finora inclini a dare un valore gerarchico all'apprendimento intellettuale, senza tenere sufficientemente conto dello stretto legame tra educazione e vita. La tendenza a privilegiare la comprensione intellettuale comporta il rischio di contribuire a una conoscenza nozionistica e frammentata, anziché promuovere una conoscenza interiorizzata, sensibile, creativa e trasformativa. L'esistenza umana è complessa e vasta, tanto da non potersi esaurire in descrizioni e definizioni. È infruttuoso dimenticare che la forza dirompente delle idee, per produrre un vero cambiamento, deve trovare un atto che la renda reale. È qui che risiede l'efficacia della formazione della persona: pensare, esprimere e produrre cambiamento. La logica dell'opposizione dialettica che ha prevalso in tutto lo sviluppo del pensiero filosofico scientifico, prevalentemente in Occidente, può trovare un'opportunità di espansione significativa, nel confronto con l'approccio filosofico orientale. Il paradigma orientale riconosce pari rilevanza alle dimensioni costitutive dell'essere umano: corpo-mente-spirito. In questa visione, l'esperienza viene valorizzata come esercizio di conoscenza, non solo in termini di contenuti, ma anche di auto-scoperta e auto-sperimentazione da parte del soggetto che conosce. La mente in opposizione al corpo ha generato un progressivo discredito di quest'ultimo come risorsa di esplorazione, conoscenza e comprensione e una mancata capacità di intercettare i suoi bisogni espressivi (Damasio, 1995). Credo che una modalità significativa di incontro e accoglienza possa essere rappresentata dal paradigma estetico, che riconosce la corporeità come risorsa di apprendimento. La corporeità è connessa all'universo sensoriale e quindi all'istanza del paradigma estetico (Bruzzone, 2016), in cui discernimento e sensibilità si situano in una relazione efficace di comprensione e sapere, oltre la concettualizzazione verso un'attribuzione di senso come aspirazione, orientamento, direzione nell'esistenza. A questo fine l'allenamento della propria postura corporea e della propria postura mentale-spirituale giocano un ruolo fondamentale, e l'attenzione risulta un aspetto cruciale, di cui disporre. Ecco perché è indispensabile accedere a percorsi per allenarla e allenare la possibilità di stabilizzarla e dirigerla[3].

2 Queste indicazioni sono emerse nel corso di anni di ricerca e didattica, durante i quali è stata preziosa la collaborazione degli studenti coinvolti in esperienze didattiche basate su dette discipline. Il progetto è stato ideato e poi realizzato come laboratorio curriculare - dal 2010 a oggi - per gli studenti iscritti al corso di laurea in "Educatore sociale e culturale" presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" - Università di Bologna. Il laboratorio è stato testato su un campione di 35 studenti (numero massimo consentito per l'iscrizione, con obbligo di frequenza), ogni anno, per un totale di 525 studenti formalmente iscritti e frequentanti. L'attività richiede un impegno didattico di 24 ore.

3 L'esperienza sensoriale supporta l'osservazione, il sentire e la comprensione della propria interezza, così come si presenta (Caruana, 2000). Il modello qui descritto potrebbe essere valido per ri-creditare la propria legittimità scientifica a partire dal coinvolgimento della corporeità e dei

3. Le discipline corporeo meditative: una postura osservativa-trasformativa

L'approccio olistico trasformativo portato dalle discipline corporeo-meditative orientali permette di accedere a una visione pedagogica rigenerata a partire da alcuni aspetti fondanti: la necessità di consapevolezza, di consapevolezza della interconnessione tra ogni essere, elemento e manifestazione del vivente (Laslo, 2002) e di consapevolezza, per l'umano, della sua costitutiva unità di mente-corpo-ambiente (Varela, Thompson, Rosch, 2024). Questi aspetti caratterizzano meglio l'impegno alla cura come responsabilità verso un apprendimento trasformativo promotore di una progettualità esistenziale orientata all'essere bene (ben-essere), essere fattore di bene (Morin)[4]. L'educazione stessa potrebbe essere concepita in termini di proattività verso il benessere, inteso come considerazione e tutela della salute, della dignità, della bellezza e della relazione[5]. Un'educazione olistica e trasformativa è orientata all'azione: integra contenuti che insegnano a leggere la complessità della realtà – promuovendo la responsabilità individuale e sociale; crea ambienti di insegnamento-apprendimento interattivi (Mezirow, 2003); valorizza allo stesso modo le conoscenze, le abilità, le competenze e i comportamenti in modo che la persona possa trovare la strada per realizzare la propria umanità ed esprimere la sua piena integrità e unicità (Krishnamurti, 1983). La visione del corpo, della mente, dell'individuo e del cosmo secondo le tradizioni estremo orientali favorisce il ripensamento necessario a partire dalle sollecitazioni di altri ambiti disciplinari intenti a indagare l'essere e l'esserci[6]; tra queste la teoria dell'ordine implicato ed esplicato e la visione dell'unitarietà (Boehm, 1983)[7]. A partire da

suoi bisogni e linguaggi di conoscenza ed espressione; vuole essere un metodo educativo percorribile, attraverso la corporeità, guida la persona ad accedere all'interiorità del proprio potenziale cognitivo, esplorativo e significante nella relazione Io-mondo, suggerendo studi ed esercizi per un atteggiamento proattivo e un sano stile di vita.

4 Siamo esseri al tempo stesso cosmici, fisici, biologici, culturali, cerebrali, spirituali… Siamo figli del cosmo ma a causa della nostra stessa umanità, della nostra cultura, della nostra mente siamo divenuti stranieri a questo cosmo dal quale siamo nati e che, nello stesso tempo, resta per noi segretamente intimo (Morin 2000, pp. 34-35).

5 Attraverso il corpo ci muoviamo, interagiamo, esploriamo, concretizziamo idee, aspirazioni, viviamo. Imparare a prendersene cura attiva processi-progetti di salutogenesi, un'attitudine a un comportamento sano e responsabile di rispetto per se stessi e per l'altro (Wayne, 2013).

6 La cultura occidentale ha assorbito questo dualismo mente-corpo e tende inconsapevolmente a riprodurlo. A questo riguardo diversa è la logica del pensiero orientale, dove la contraddizione non si pone essendo il pensiero approdato attraverso l'intuizione alla visione della complementarità degli elementi e degli stati. Essa sorge dall'esperienza di totale assorbimento e contemplazione del reale. Secondo questa visione non esistono l'opposizione e l'esclusione in senso assoluto, ma esiste la complementarità rappresentata dalla polarità dell'Energia che tutto (cielo, terra, esseri umani e tutte le forme, forze ed elementi animati e inanimati) attraversa e pervade come flusso dinamico e mutevole: *Qi*, in cinese, *Ki* in giapponese. La polarità, che qualifica la natura di questa energia, è rappresentata da *Yin* e *Yang*. E' una prospettiva olistica che mentre contempla unità, integralità e co-appartenenza di ogni cosa, non scade nella vaghezza della genericità, e neppure, riconoscendo l'unicità e l'irripetibilità di ogni aspetto non degenera nella frammentazione e nell'alienazione della parte rispetto all'intero.

7 Il mondo materiale esiste in virtù di relazioni intercorrenti tra gli elementi fisici. Tutte le particelle

queste aperture di senso, è possibile prefigurare direzioni innovative in ambito formativo-educativo che cerchino di evitare l'esclusione di qualsiasi aspetto potenzialmente significativo dell'esperienza umana. Si tratta di una postura osservativa che sappia prestare adeguata attenzione alla ricchezza e alla complessità della vita, per consentire la promozione di ambienti di apprendimento orientati all'integrazione e alla connessione, piuttosto che verso forme di conoscenza frammentate e divisive. L'approccio offerto dalle discipline corporeo meditative di tradizione estremo orientale corrisponde ad una visione olistico-trasformativa dell'educazione ed è ben sintonizzato con le qualità scientifiche della visione del mondo emergente: si basa su una visione di sviluppo integrato[8] che non si limita alla sola dimensione cognitiva, ma coinvolge integralmente tutti gli aspetti della crescita umana. Afferma la vita nel suo essere oltre ciò che si può misurare, avventurandosi al di là della trasmissione dei contenuti: essi non esauriscono tutto ciò che c'è da sapere riguardo alla vita. Un senso rinnovato di aderenza alla complessità del reale, implica l'adozione di una visione dell'educazione come veicolo privilegiato per far sì che l'umano possa imparare, primariamente, a conoscere se stesso e il suo posto nel mondo (Delors, 1996). Il modello inscritto all'interno delle discipline meditative potrebbe essere valido per ri-accreditare la legittimità scientifica del coinvolgimento della corporeità e dei suoi bisogni e linguaggi di conoscenza e di espressione. Può costituire uno spunto innovativo per metodo educativo percorribile che, attraverso la corporeità, guidino la persona ad accedere all'interiorità del proprio potenziale conoscitivo, esplorativo e significante nella relazione Io-mondo, suggerendo studi ed esercizi per un atteggiamento propositivo e un sano stile di vita.

Bibliografia

Block-Lerner J., Cardaciotto A.L. (2016). *The Mindfulness-Informed Educator. Building the acceptance and Psychological Flexibility in Higher Education*. New York-London: Routledge.

Boehm D. (1983). *Wholness and the implicate order*. London: Arks.

Bruzzone D. (2016). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Mialno: FrancoAngeli.

Capra F., Luisi P. L. (2014). *The system view of life*. Cambridge University Press.

Casadei R. (2023). *Education: questions and dialogues (at) work*. Pisa: ETS.

che compongono l'Universo sono in una continua interazione e correlazione tra loro. E' la relazione tra le cose a realizzare il mondo fisico, non gli oggetti in se stessi.

8 Gli sviluppi della fisica portano al superamento dei più consolidati paradigmi verso una visione sistemica, olistica, in cui il primato della linearità e della causalità cede il passo alla complessità e alla non linearità, il riduzionismo del primato della realtà materiale è superato da una struttura parallela e pluridimensionale della realtà, percorsa da energia e informazione. Per un approfondimento sull'impatto di questa trasformazione interpretativa del reale sulle scienze umane si veda Capra F., Luisi P. L., *The system view of life*, Cambridge University Press, 2014.

Cavana L., Casadei R. (2016). *Pedagogia come direzione. Ricerca di senso tra dinamiche esistenziali e esigenze professionali*. Roma: Aracne.
Caruana L. (2000). *Holism and the understandings of science*. Famham: Ashgate Publishng
Damasio A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Roma: Adelphi.
Krishnamurti J. (1983). *Diario*. Roma: Ubaldini.
Kronman A. T. (2007). *Education's end: Why our colleges and universities have given up on the meaning of life*. New haven: Yale University Press.
Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
Varela F., Thompson E., Rosch E. (2024). *La mente è nel corpo. Scienze cognitive ed esperienza umana*. Roma: Ubaldini.
UNESCO. (2017). *Education 2030 – Educazione agli Obiettivi per lo sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento.* Parigi: UNESCO.
Wayne P. (2013). *The Harward medical school guide to Tai Chi. 12 weeks to a healthy body, strong heart and sharp mind*. Boulder: Shambala Publishing.

Scegliere il futuro e scegliersi nel futuro

Antonia Cunti
Professore Ordinario – Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
antonia.cunti@uniparthenope.it

1. Orientare con i "sé". Attraversare il possibile nei processi educativi

Da un punto di vista pedagogico, l'istanza dell'orientamento costituisce una tensione relazionale e metodologica volta a porre gli individui al centro dei processi formativi, quali protagonisti che vengono accompagnati nelle attività esplorative, conoscitive, di analisi e di riflessione critica, di valutazione e di sperimentazione di sé. Una tra le più importanti sfide connesse all'orientamento pedagogico consiste nell'individuare quell'agire educativo che consenta ad adolescenti, giovani ed adulti di scegliere e costruire quei percorsi di vita che sentono più congeniali a sé stessi anche al cospetto di criticità molto serie che ne mettono a rischio la possibilità. L'educazione, nelle sue diverse declinazioni, familiari e delle istituzioni formative, avrebbe, in tal senso, il compito di incoraggiare dinamiche generative più che replicative di "destini" sociali, cosicché l'auspicio è che l'orientamento si sganci da tappe precostituite e che attraversi l'intero corso dell'esistenza (Cunti, Priore, 2020).

Nel film "Il sol dell'Avvenire", Nanni Moretti fa una considerazione in merito a quanto generalmente si pensa circa le vicende della storia, ossia il fatto che quest'ultima "non si fa con i se e con i ma"; nel film la rivolta ungherese del '56, che vide una reazione dell'allora PCI di tipo filosovietico, esita in un epilogo diverso nel senso che i vertici di quel partito solidarizzano con i dissidenti e ciò assume il sapore di una riconquistata libertà di parole e di azioni. Ora i processi di tipo educativo si possono avvantaggiare ampiamente dei cosiddetti "se", nel senso della costruzione di storie che ci riguardano, dell'immaginarsi e dell'immaginare, del darsi più possibilità, dell'approcciare la propria esistenza come un luogo creativo. Del resto, quando si fa riferimento all'etimologia della parola educare, sempre più spesso si valorizza quel significato di "ex-ducere" che attiene all' "altrove", al poter andare in una direzione differente, non scontata, in cui poter ritrovare e portare ad una piena espressione il proprio "Sé", avendo sì consapevolezza del presente ma senza ergerlo a guida assoluta. Ci si chiede, allora, cosa possa favorire il costruire la propria storia con i "se". Ciò che viene generalmente sottolineato è l'importanza di creare nuove condizioni ed assetti relazionali in grado di sottrarre alimento a quella negatività sempre più diffusa verso il proprio futuro di apprendimento e di formazione; un pensiero orientato al possibile difficilmente potrà prendere spazio

in situazioni predeterminate, di forme comunicative rigide e ripetitive, richiedendo componenti congrue sia alla relazione, come la fiducia reciproca, sia all'educazione e alla didattica, come l'apertura a ciò che è differente ed imprevisto, a ciò che è sfidante e magari mette in discussione modi di agire conosciuti e consolidati (Smith, 1975). Gli imprevisti, i momenti di transizione, o gli eventi che sfidano prospettive consuete, mettendo in discussione i valori e gli assunti che ne sono alla base, richiamano quelli che Mezirow (2003) definisce dilemmi disorientanti: portali verso la possibilità di attivare processi trasformativi degli assetti e delle modalità con cui pensiamo noi stessi, gli altri e il mondo. Spostandoci su di un terreno diverso, che attiene comunque a processi di costruzione e creativi, da una prospettiva metodologica, il ricercatore si pone quesiti pur non sapendo a priori dove condurrà il suo lavoro; tuttavia, l'apertura al possibile accade nel momento in cui si accoglie il cammino di ricerca coniugando la tensione tra avanzamenti e retrocessioni, disorientamento e auto-orientamento, conoscenza e azione, esperienza personale e sensibile (Feldenkrais, 1985). In tal senso, quando si fa ricerca, come dice Le Breton (2001), un "errore" può divenire un atto creativo, una "svista" o "imprevisto" una spinta capace di creare un percorso originale, una "crisi", un'occasione di liberta.

Da questa angolatura, per quanto riguarda il rapporto tra educatore e educando assume particolare rilievo il modo in cui si intende la relazione con l'altro: coltivare lo spazio del possibile significa "fondare la relazione educativa sull'autonomia, sull'erranza e sulla cura del soggetto in formazione" (Mariani, 2022, p.17). Genitori ed insegnanti, "dovranno essere in grado di resistere alla loro tentazione di colmare le mancanze presenti nei soggetti in formazione ridimensionando l'immagine della loro utilità 'riparatrice'; per accettare che l'altro vada verso strade ed itinerari diversi, che scelga da sé per sé, l'educatore è chiamato a lavorare sulla presa di distanza nel legame che lo unisce all'educando" (pp.18-19).

I sistemi formativi dovrebbero creare le condizioni per far sì che gli studenti possano pensare a sé stessi nel futuro, nel senso della desiderabilità, aiutando i più giovani ad elaborare con cura i propri obiettivi esistenziali, individuali e sociali, a percepirsi come capaci di realizzazioni creative o innovative, di raggiungere risultati da loro stessi ritenuti auspicabili, di sentirsi fiduciosi e motivati verso ciò che si sentono in grado di fare. Come sostenuto da Biesta (2022, p. 29), ciò che conta è il porsi in dialogo con i propri talenti, predisposizioni e potenzialità, per vedere in che rapporto stanno con il modo personale di divenire soggetti e adulti, la cosiddetta "desiderabilità dei desideri". In tal senso l'orientare con i sé è anche volto alla costruzione di nuovi modi di essere soggetto che non replichino modalità già esistenti. Un processo di riflessione dovrebbe partire dalla domanda "Come sei stato? "piuttosto che da "Che cosa hai imparato?", attenzionando i processi di soggettivazione: ovvero il diventare un soggetto, costruirsi e definirsi come tale. Si tratta di porre l'accento sul ruolo attivo degli studenti nella creazione e comprensione della conoscenza, interrogandosi su cosa significhi promuovere un'educazione efficace: "efficace per cosa?", e considerando che ciò che potrebbe essere efficace per un gruppo di studenti non necessariamente assume lo stesso valore

per altri, per cui bisognerebbe domandarsi anche: efficace per chi?" (Bogotch et al., 2007). Ciò di cui sembrano aver bisogno adolescenti e giovani adulti è di essere accompagnati nel faticoso lavoro di far chiarezza dentro di sé, di essere aiutati a pensare, sentendosi affiancati in quel lavoro di disamina, di espressione delle proprie emozioni e dei propri sentimenti e, in particolare, della possibilità di dare un senso cognitivo a quello che sentono. In quest'ultima direzione, orientare vuol dire accompagnare nella ricerca di una pienezza di accordi e di sintonie, di quel *flow* (Csíkszentmihályi, 2021) inteso come quel flusso generativo che potrebbe dar vita ad una condizione evolutiva di emancipazione, ed al contempo trasformativa dei contesti di vita (Habermas, 1984; Freire, 1970). In una prospettiva socio-emancipativa, (Taylor, 2017), nell'esperienza ottimale potremmo dire che trovano piena espressione la dimensione relazionale, le influenze contestuali e le forme olistiche legate alla conoscenza; ovviamente, non si tratta di uno stato costante bensì rappresenta un continuo fluire che implica anche un andamento coadattativo. L'orientare e l'educare "con i sé" abbracciano una visione della mente umana come proattiva e generativa, oltre che reattiva; essi, allora, potremmo dire che sono contrassegnati dalla responsabilità di accompagnare i soggetti ad esprimere una piena agentività, in grado di accordare i piani, quello dei pensieri, delle emozioni e delle azioni. Dal punto di vista dell'apprendimento ciò comporta il dare rilievo non solo all'aspetto procedurale dell'apprendere ma anche ai suoi contenuti e direzioni, inclusivi del senso che possono avere per il soggetto, senso che è particolarmente legato al come si apprende, ossia agli aspetti relazionali e di composizione del setting. Orientare, in questa prospettiva, significa aiutare a decodificare i processi interiori che sottostanno a svolte e a decisioni: quindi, la perlustrazione e l'indagine riflessiva riguardano anche, ed in particolare, i sentimenti e le emozioni. Un orientamento non verso qualcosa verso cui dovremmo dirigerci, sia esso la vita futura, la formazione o il lavoro, ma che ponga il non ancora come già dentro le scelte, le visioni e i desideri dell'oggi, richiede una postura riflessiva posta nell'*hic et nunc*, idonea a far sì che ci si interroghi sulle proprie e altrui priorità, sul proprio e sull'altrui benessere, non solo o non tanto nel senso del piccolo posto che vorremmo avere nel mondo ma sul mondo che vorremmo e che potremmo provare a costruire insieme. Il confronto sui significati, sulla pregnanza dei desideri e delle prospettive comuni, struttura un habitus cognitivo e psicologico non solo di "essere con", ma anche di "essere per", protagonista della possibilità di determinare un mondo più inclusivo; una postura riflessiva in cui il non-ancora possa essere ravvisato a partire da quelle dimensioni implicite il cui disvelamento possa aiutare a dialogare in profondità con le diverse situazioni che attengono ai processi di orientamento. Il riflettere su di sé nell'interazione con gli altri e con il mondo si pone, allora, come opportunità di attraversare la confusione e l'incertezza e per scorgere, nel non ancora e che può essere determinato, quanto è avvertito come adeguato nell'ambito del proprio percorso di vita. In questa direzione gli studenti sarebbero invitati ad alimentare un atteggiamento esplorativo, critico e creativo, immaginando e ricercando con curiosità visioni e possibilità del proprio essere sulla terra.

Risulta, dunque, indispensabile creare ambienti di apprendimento che accolgano l'incertezza e in cui si accetti di non sapere cosa accadrà, in cui ci si possa muovere nella direzione di abbracciare prospettive diverse, accogliendo e tollerando il dubbio e assumendo la possibilità di una non prevedibilità degli esiti (Michalik, Volker 2022). L'orientamento a cui guardare è quello che possa consentire di crescere sul piano sia della propria capacità di fare ma anche del proprio potere di scegliere e di determinarsi, accompagnando sempre le esperienze di apprendimento quali fonti generative di nuovi significati, anche inerenti a sé stessi e alle proprie interazioni, alimentando il gusto di imparare e la consapevolezza di cosa questo possa rappresentare per il nostro futuro presente.

2. Sul ruolo delle emozioni nel cambiamento delle prospettive

Focalizzandoci sulla dimensione dei sentimenti e delle emozioni, è nota la critica che viene mossa, soprattutto da Taylor (2001, 1998), anche alla teoria di Mezirow, in cui il processo di revisione critica è fondamentalmente di natura razionale ed analitica e non riesce a dar conto dell'intervento di aspetti legati al sentire. Il cuore della teoria del *Transformative Learning* di Mezirow, nonché dei successivi modelli di apprendimento e di educazione degli adulti, pulsa, com'è noto, attorno al tema della riflessione; considerando, tuttavia, che la riflessione di per sé non produce apprendimento, né può essere identificata con quest'ultimo, nelle ultime riformulazioni teoriche l'assetto analitico-razionale si coniuga con dimensioni più intuitive, creative ed olistiche dando vita ad approcci multimodali e multidimensionali secondo cui poter osservare e indagare i processi trasformativi.

In questa direzione, si esprime la necessità di superare le pratiche ancora diffuse che tendono ad eludere e a non preoccuparsi di dover esplorare le dimensioni emotive legate all'apprendimento, al fine di promuovere quel *viaggio spirituale* (Palmer, 1993) che l'educazione può o dovrebbe rappresentare, attraverso la creazione di spazi negli ambienti educativi in cui dare voce a questioni particolarmente cariche sul piano emotivo. Sullo sfondo, vi è la natura peculiare dell'esperienza umana che accade comunque in uno spazio pregno di qualità di relazioni che chiamano in causa le sfere psichica e corporea, in cui i processi di apprendimento sono incarnati. Stare nello spazio sensibile con attenzione ci aiuta a scendere nell'autenticità non univoca dell'apprendere. Al riguardo Formenti et al. (2017) evidenziano come il disorientamento sia un passaggio fondamentale per orientarsi, mettendo in gioco l'incertezza di tutti e di ciascuno; i dilemmi disorientanti sono la chiave di un apprendimento e quindi di un orientamento trasformativo e non replicativo di aspettative sociale predeterminate. Ciò che viene suggerito è un approccio sistemico all'orientamento concependolo, in tale prospettiva, come un processo che, partendo dall'analisi dei contesti, possa favorire una riflessione situata sulle premesse, sui tipi di apprendimento e sulle relazioni e interazioni (Formenti et al. 2015). Da qui, l'idea di orientamento come processo di capacitazione (De Santis, 2019), con riferimento alla capacita del soggetto di aprirsi a possibili rela-

zioni generative all'interno dei suoi contesti di vita, nonché a processi trasformativi delle idee in azioni.

È stato evidenziato il ruolo educativo, di accompagnamento, per sollecitare processi di trasformazione delle prospettive che implicano anche la rimozione di barriere emotive; si vuol dire che i dilemmi disorientanti sono particolarmente ricchi sul piano delle emozioni e occorre lavorare con queste per consentire lo sviluppo di un apprendimento trasformativo. È importante creare uno spazio sicuro in cui possa essere tollerata l'incertezza e la vulnerabilità, in cui i processi di cambiamento preservino alcune dimensioni identitarie e consentano il rafforzamento di altre pur magari in direzioni differenti. La prospettiva assunta dagli studi più recenti nell'ambito dell'educazione e della formazione continua rifiuta la nozione di emozione come barriera alla ragione e alla conoscenza, decostruendo e rivisitando il ruolo delle emozioni nei processi di apprendimento che diventano sempre più centrali (Dirks, 2008; Jarvis, 2006; Merriam, Caffarella, Baumgartner, 2007). Nonostante siano necessarie ulteriori ricerche circa la dimensione emotiva nei processi di apprendimento (Cunti, 2023), l'attenzione all'emozione incarnata e quindi ai microprocessi che hanno luogo nell'*embodied cognition*, nonché al ruolo che il processo di lutto gioca nel rimuovere queste barriere è fondamentale sia per gli educatori che per i discendi (Carter, Nicolaides 2023). Il ruolo degli educatori consiste, in tal senso, nel sostenere l'espressione delle emozioni come risorsa naturale dell'apprendimento, tollerando anche quelle più scomode che possono derivare dai dilemmi disorientanti (Immordino-Yang, Damasio, 2007), cosicché i periodi di confusione e di apparente regressione possano essere tollerati con più facilità (Brookfield, 1994). In definitiva, questo approccio educativo, volto a sfidare gli assunti e ad aprire verso nuove prospettive di significato, può promuovere e sostenere una rivoluzione emotiva o una svolta culturale (Finnegan, 2014; Johnson-Bailey, Alfred, 2006). La presenza del gruppo da questo punto di vista è fondamentale per sostenere il cambiamento in senso sia emotivo sia cognitivo, non solo perché si condividono le difficoltà ma per la costruzione comune di nuovi assetti identitari. Il setting gruppale entra, allora, a pieno titolo nei processi di orientamento e formativi, quale condizione necessaria per consentire dinamiche generative e trasformative dei modi di pensare, di sentire e di agire. Il tempo/luogo dell'apprendimento si profila, così, quale spazio generativo in cui, non solo la qualità dell'imparare si avvale in maniera significativa della possibilità di prendere con sé significati costruiti insieme e condivisi, ma si può fare esperienza di sé nell'apprendere insieme, con ricadute decisive sul piano del pensarsi e del sentirsi soggetti.

Il cambiamento che si profila è, infatti, chiaramente a tutto tondo, chiamando in causa anche altre dimensioni della vita nel momento in cui non sono messe in discussione singole conoscenze ma modi di conoscere. Nei processi di orientamento e di apprendimento trasformativo si evidenzia, allora, il ruolo integrale, centrale ed olistico delle emozioni cosicché comprenderle e dare ad esse un senso possa rappresentare uno dei compiti più importanti ed impegnativi per educatori e docenti. Del resto, gli studi che hanno attenzionato le emozioni dal punto di vista dell'apprendimento trasformativo sostengono che, non solo, occorre porsi

in atteggiamento di ascolto e di osservazione di quelle che si presentano, o vanno lette, come delle manifestazioni emotive, ma come sia fondamentale sollecitare la loro espressione ed elicitazione verbale che, com'è noto, costituisce un passaggio fondamentale dell'educazione emozionale; è, ancora, evidente come il parlare delle proprie emozioni significhi parlare di sé, esplicitando forme del sentire e del pensare, attingendo significati, e ciò rappresenta la base per l'attivazione di processi trasformativi (Yorks, Kasl, 2006). Quando i discenti lavorano con i processi espressivi, sperimentano emozioni in una gamma che va da quelle positive ed entusiasmanti a quelle negative e distraenti; cosicché, se resi consapevoli dei sentimenti e delle emozioni che provano e portano nell'incontro di apprendimento, possono sviluppare una maggiore consapevolezza e comprendere meglio il legame che si viene a creare tra i loro stati affettivi e il senso concettuale di ciò che stanno apprendendo. L'importanza delle emozioni connesse all'immaginario e alle pratiche immaginative viene sottolineata anche da Hillman (1975) e Watkins (2000) secondo cui possiamo conoscere noi stessi e il mondo in modo significativo solo attraverso le immagini che creiamo: essendo intimamente legate alle nostre esperienze emotive del mondo, esse rappresentano vie privilegiate di conoscenza del proprio sé e dei significati che attribuiamo, nonché modalità creative di rimessa in discussione degli stessi significati. In uno studio ancora più recente, Carter & Nicolaides (2023) parlano della necessità di una *rivoluzione emozionale*, giocando con il binomio rivoluzione/ ri-evoluzione (*r-evolution* in originale), offrendo una comprensione del ruolo delle emozioni nel processo di apprendimento trasformativo e la possibilità per una nuova pedagogia.

Vediamo, in sintesi, come i personali modi di conoscere abbiano a che fare e si ripercuotono su tutte le dimensioni del suo essere al mondo, come l'affettività, la creatività, il suo essere convergente/divergente, la corporeità, oltre che con la qualità del suo pensare; cosicché, lo sguardo dell'altro non possa che essere sì rispettoso al cospetto dell'alterità ma anche aperto ad accoglierla nella sua complessità e specificità sistemica rispetto ai suoi ambienti di vita. L'apprendimento, così come l'orientamento, se incarnato (*embodied),* ha effetti trasformativi (Formenti, 2017) sul soggetto che vive il qui ed ora della relazione in modo inseparabile dal proprio corpo, dai propri linguaggi e dalla propria storia sociale (Varela, Thompson, Rosch, 1991).

Bibliografia

Biesta Gert J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.

Bogotch I., Mirón L., Biesta G. (2007). "Effective for what; effective for whom?" Two questions SESI should not ignore. In *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 93-110). Dordrecht: Springer Netherlands.

Brookfield S. (1994). Tales from the dark side: A phenomenography of adult critical reflection. *International Journal of Lifelong Education*, 13(1), 203–216.

Carter P. L., Nicolaides A. (2023). Transformative learning: An emotional (r) evolution. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *2023*(177), 25-36.

Csíkszentmihályi M. (2021). *Flow: psicologia dell'esperienza ottimale*. *Pefazione all'edizione italiana di Giuseppe Vercelli*. Milano: ROI.

Cunti A., Priore A. (2020). *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Cunti A. (2023). Emozioni e affetti nell'apprendere e nell'insegnare. In Marone F., Musaio M., Pesare M. (Eds.), *Educazione, relazioni e affetti. Oltre la pandemia*. Roma: Armando.

De Santis S. (2019). L'orientamento: bussola nello scenario della transizione. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, (4), 71-78.

Dirkx J. M. (2008). The meaning and role of emotions in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (120), 7-18.

Feldenkrais M., Kimmey M. (1985). *The potent self: A guide to spontaneity*. New York: Harper San Francisco.

Finnegan F. (2014). Embodied experience, transformative learning and the production of space. In A. Nicolaides, D. Holt (Eds.), Spaces *of transformation and transformation of space. Proceedings of the 11th International Transformative Learning Conference* (pp. 557–564). Teachers College, Columbia University.

Formenti L., Galimberti A., Luraschi S., Del Negro G. (2015). Quando raccontare è trasformare: saperi, oggetti e progetti per la formazione. In *Raccolta degli Abstract per la Giornata dei Poster sulla Ricerca* (pp. 29-29). Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione.

Formenti L., Luraschi S., Galimberti A., Rossi M. (2017). Orientamento cooperativo: dalle storie di vita al sistema orientante. In Batini, F. Giusti, S. (Eds.), *Empowerment delle persone e delle comunita*. Quaderno di lavoro VI Convegno biennale sull'orientamento narrativo (pp. 72-79).

Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Habermas J. (1984). *The theory of communicative action: Volume 1: Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon press.

Hillman J. (1975). *Re-visioning psychology*. New York: Harper Collins.

Immordino-Yang M. H., Damasio A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.

Jarvis P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. London: Routledge.

Johnson-Bailey J., Alfred M. V. (2006). Transformational teaching and the practices of Black women adult educators. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2006(109), 49–58.

Le Breton D. (2010). *Il mondo a piedi. Elogio della marcia*. Milano: Feltrinelli.

Mariani A. (Ed.). (2022). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.

Merriam S. B., Caffarella R. S., Baumgartner L. M. (2007). *Learning in Adulthood: A Com-prehensive Guide.*San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. [Transformative dimension of adult learning.]. Milano: Raffaello Cortina.

MichaliK G., Volker S. (2022). *Co-creation Learning*, Wirksame Weiterbildung mit Flipped Classroom, Shaffer Poeschel.

Palmer P. J. (1993). *To know as we are known: Education as a spiritual journey*. New York: Harper San Francisco.

Smith J. A. (1975). *Creative teaching of reading in the elementary school*. Boston:Allyn and Bacon.

Taylor E. W. (1997). Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 34–59.

Taylor E. W. (1998). The theory and practice of transformative learning. *A critical review*. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.

Taylor E. W. (2001). Transformative learning theory: A neurobiological perspective of the role of emotions and unconscious ways of knowing. *International Journal of lifelong education*, *20*(3), 218-236.

Taylor E. W. (2017). Transformative Learning Theory. In A. Laros, T. Fuhr, E. W. Taylor, *Transformative Learning Meets Bildung, An International Exchange*(pp. 17-29). New York: Sense.

Varela F., Thompson E., Rosch E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and HumanExperience*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Watkins M. (2000). *Invisible Guests: The Development of Imaginal Dialogues*.Woodstock, Conn.: Spring.

Yorks L., Kasl E. (2006). I know more than I can say: A taxonomy for using expressive ways of knowing to foster transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 4(1), 43-64.

Per una pedagogia dei territori. Dalle metodologie partecipative alla progettazione dello sviluppo territoriale

Piergiuseppe Ellerani
Professore ordinario – Università di Bologna
piergiusepp.ellerani@unibo.it

Stefano De Rubertis
Professore ordinario – Università del Salento
stefano.derubertis@unisalento.it

1. Territori come scenografia di transizioni eco-sociali

I territori assumono un'importanza incrementale nella prospettiva di sostenere dal basso la spinta verso la transizione di sostenibilità. Nell'insieme rappresentano una prossimità vitale ed esprimono, attraverso le istituzioni locali, l'agire dei servizi fondamentali offerti alle comunità. Come indicato dalle Nazioni Unite, dall'Unione Europea e dall'Ocse (Asvis, 2023, p. 1) in questa dinamica, non a caso, i processi di partecipazione locale sono un elemento fondante dell'Agenda 2030 e risultano tanto più efficaci quanto più profondamente radicato è il coinvolgimento dei soggetti istituzionali – così come della società civile – nella co-progettazione di strategie condivise di sviluppo. L'efficacia di ogni possibile intervento è però condizionata dal contesto entro il quale deve prodursi: la presenza di fragilità che indeboliscono la coesione del tessuto sociale possono inibire slanci evolutivi dei territori, oltreché enfatizzarne i divari (Censis, 2023, p. 22). L'idea stessa di transizione appare emergente poiché, per essere coesiva e generativa di nuove rappresentazioni di prossimità co-costruite e co-progettate, andrebbe compresa e significata come "transizione eco-sociale" (De Vita, 2022, p. 27), dunque in una prospettiva ecosistemica, intramata di nuove forme di decisione e partecipazione politica, di superamento del PIL come unica misura del benessere del vivente, di ricerca di nuovi patti di fiducia intergenerazionali e tra i generi. I territori come scenografie eco-sociali di economie fondamentali di valore, piuttosto che estrattive, rappresentano reti di opportunità plurali, attraverso le quali manifestare forme di agency individuale e collettiva riducenti le disuguaglianze (Sen, 2000a; 2000b). Un ecosistema resiliente che considera centrale la cittadinanza e assume la prospettiva di benessere sociale, i cui attori principali sono i cittadini, con tutte le loro interazioni, legami sociali e strutture di potere. Ma, per ridurre integralmente le disuguaglianze di opportunità[1], "è indispensabile fissare obiettivi precisi di ac-

1 Nel periodo 2010-2022 in tema di diseguaglianze in Italia, si registra una riduzione della distanza

cesso ai servizi, definiti nei singoli territori con soggetti che li forniscono e con la società civile, legando a questi obiettivi risorse finanziarie e valutando con continuità gli esiti degli interventi" (Giovannini, 2018, p. 119). I territori, nella ricerca di uno sviluppo sostenibile – e di una transizione eco-sociale – sono dunque i luoghi dove i processi di trasformazione possono essere avviati con più efficacia (Asvis, 2023, p. 5). In una siffatta prospettiva, e con una interpretazione di nuova prossimità, rappresentano milieu (Governa, 1997) in grado di creare valore dal patrimonio comune, materiale e immateriale, di una certa collettività locale – fondamento di specifiche identità e insieme di potenzialità endogene dello sviluppo – generato da continue interazioni cognitive reticolari (Margiotta, 2015, p. 169). Questa scenografia di milieu ecosistemici è immaginata da una altrettanto emergente pedagogia dei territori che dà forma alle trasformazioni in direzione eco-sociale, sedimenta esiti partecipati, all'interno di repliche ricorsive verso lo sviluppo territoriale di tipo generativo.

2. Un'indagine esplorativa: dimensioni e livelli del capitale territoriale (CT) (preliminare)

All'interno del Piano di Azione locale del GAL pugliese Terre d'Arneo[2] si è avviata una Ricerca Azione Partecipativa (RAP) con il duplice intento di implicare gli attori territoriali (beneficiari diretti e indiretti delle azioni) nella valutazione degli interventi e delle scelte di metodo propedeutiche alle azioni, così da fondare una nuova definizione condivisa di obiettivi e di sviluppo territoriale. La prospettiva prevedeva di definire azioni del GAL come coerenti con le ambizioni locali di sviluppo, ovvero di essere pienamente sostenibili in termini ecologico-ambientali, sociali ed economici, di rendere gli attori territoriali complessivamente più consapevoli della dotazione di patrimonio materiale e immateriale, di restituire alla cittadinanza l'idea di accoglienza e attrattività. La progettazione condivisa, quindi, ha inteso redigere un insieme ragionato di linee guida e raccomandazioni in grado di contribuire a valutare/valorizzare quanto già realizzato e contribuire a orientare le policy delle azioni future. In sintesi, una prima grande idea di trasformazione delle pratiche progettuali, orientate da un'idea di comune sviluppo partecipato e valutato come processo di responsabilità condivisa. Come premessa sono state indagate le dotazioni territoriali che la comunità riconosce come risorse utili alla realizzazione dei propri obiettivi di sviluppo, riconoscendo quali siano effettivamente disponibili per l'agency di cittadinanza e quali invece abbiano necessità di

tra Regioni. Il dato è però determinato da un peggioramento nelle Regioni best performer e da una scarsa entità di miglioramento delle Regioni worst performer (Asvis, 2023, p. 69).

2 Viene considerata l'indagine esplorativa avviata nel piano di azione locale del GAL pugliese Terra d'Arneo (consorzio di Comuni ed enti pubblici), finanziato dal programma Leader dell'Unione Europea. Il periodo considerato è l'ultimo biennio della programmazione 2017-2022 e il primo anno della programmazione 2023-2027.

particolare attenzione per la loro tutela o per il loro potenziamento. È stato utilizzato il framework di CT (De Rubertis et al., 2019) definito in via preliminare come un set di valori tangibili e intangibili, di natura economica, sociale, ambientale e formativa, in grado di determinare il potenziale di sviluppo di un territorio. I livelli per la definizione del CT sono considerati nel framework in tab.1:

Primo livello (o meta-livello) Ricerca Azione Partecipativa	**Secondo livello**: l'idea di territorio emergente e condivisa	
	Apprezzamento/ Attrattività	• Qualità del vivere e traiettorie gradite o attese dalla comunità locale
	Terzo Livello: valutazioni delle componenti	
	Componente generativa: competenze presenti	• Qualità di conoscenze e competenze • Capacità di produrre e applicare (conoscenze e competenze) • Capacità di migliorare le competenze (formazione)
	Componente generativa: capitale sociale	• Propensione a collaborare (nel pubblico collaborazioni inter-municipali, nel privato reti di imprese) • Propensione a rispettare le regole
	Componente patrimoniale sedimentata	• Sistema produttivo • Protezione di valori e competenze specifiche (certificazioni di origine, indicazioni geografiche tipiche, brevetti) • Connessioni locali e non locali (comunicazioni digitali, accessibilità fisica)

Tab.1 - Livelli/momenti di definizione del Capitale Territoriale (preliminare)

Il primo livello (inteso come meta-livello) è espresso dalla Participatory Action Research, attraverso la quale elaborare criteri e rappresentazioni della dotazione di CT locale, percepito e rappresentato, dalla comunità considerata. Da queste rappresentazioni del territorio dipendono sia l'agire quotidiano che la definizione di obiettivi e l'individuazione di strategie per lo sviluppo locale. Il processo partecipato genera informazioni fondamentali per l'interpretazione delle dinamiche territoriali, rende esplicita l'idea collettiva di territorio, ed è premessa di riferimento dei due livelli successivi.

Il secondo livello di definizione del CT si basa sull'attrattività del territorio nei confronti dei residenti e dei non residenti. In estrema sintesi, l'attrattività, valutata secondo quanto emerso dal primo livello, rivela le attese e le ambizioni locali, fornendo indirettamente un'idea del territorio ideale, delle traiettorie di sviluppo possibili e localmente gradite o attese.

Il terzo livello si basa sulla rilevazione delle componenti generative e sedimentate del CT:

– la componente generativa include le competenze e il capitale sociale, che insieme influenzano in modo significativo l'agire individuale e collettivo;
– la componente sedimentata è costituita dai segni tracciati e lasciati sul territorio dai fattori generativi (imprese, infrastrutture, patrimonio culturale, servizi).

Gli effetti materiali e immateriali indotti dalla componente generativa prendono la forma di strutture, infrastrutture, assetti produttivi e di governo, espressioni artistiche, cultural heritage e costituiscono la componente sedimentata. Il CT è ripensato come un set di elementi generativi e sedimentati, identificati e organizzati (dalla comunità) in funzione degli obiettivi di sviluppo delineati come visione comune. Con il capitale sedimentato viene rappresentata l'idea di come il territorio sia percepito, elaborato, vissuto e realizzato in base alla dotazione di competenze e di relazioni sociali, in direzione di sviluppo e di invenzione continua. In questa indagine esplorativa si è scelto di focalizzare l'attenzione sui fattori che, oltre a definire con la loro presenza e qualità le caratteristiche proprie di un territorio (in quanto effetti sedimentati dell'agire componenti generative), sembrano anche in grado di incidere sulle componenti generative. Il framework teorico-metodologico dell'indagine esplorativa è completato dalla Participatory Action Research (Chevalier, Buckles, 2019), e dal Capability Approach nell'interpretazione di capacità combinate (Nussbaum, 2012).

3. Lo sviluppo della Ricerca Azione Partecipativa (RAP) nella definizione di sviluppo territoriale

La RAP è un quadro epistemologico di particolare interesse quando collegato all'idea trasformativa di prassi e policy che prevedono il coinvolgimento di attori direttamente coinvolti negli esiti della progettazione di azione. La RAP legittima e dà priorità all'esperienza vissuta e alla conoscenza situata, in particolare coinvolgendo le comunità e gli attori territoriali considerati marginali (o marginalizzati dalle policy statiche) (Galetta, Torre, 2019; Anderson, 2017), in grado di aprire spazi autentici e democratici in cui impegnarsi nel co-creare relazioni orizzontali per progettare prospettive comuni (Anderson, 2017; Kaluzeviciute et al., 2021), delineando curricoli di nuova generazione (Udas, 1998). La prospettiva pedagogica implicata nella RAP è di tipo critico (Udas, 1998; Selner, 1997; Chevalier, Buckles, 2019), con espliciti riferimenti culturali a Freire (1970), Gramsci (1976), Brandao (1985), ai quali possiamo affiancare il problematicismo pedagogico di Bertin, esteso all'interpretazione dei contesti e contrassegnato in senso antidogmatico, problematico, critico. Appaiono evidenti la dimensione esperienziale (Kolb, 1984; Schön, 1983) e trasformativa (Mezirow e Taylor, 2009; Hall, 2005). In rapporto dialettico ri-costruttivo possiamo cogliere nella RAP i principi della fenomenologia di Bertolini (1988) – responsabilità, impegno e rispetto come implicazione sociale di altruità e intersoggettività nell'indagine, orientati nella direzione della cooperazione – laddove si intende avviare processi pedagogici di superamento della crisi.

Chevalier e Buckles (2019) portano a sintesi i tre cardini di Ricera-Azione-Partecipazione: la RAP opera a riconciliare e integrare la ricerca e l'avanzamento della conoscenza, attraverso l'attivazione e il coinvolgimento delle persone con la storia sociale, e una partecipazione etica e democratica (p.21): attori come co-ideatori della ricerca anziché solo come portatori di informazioni. L'indagine assume i confini del contestuale, della democrazia (partecipativa) della co-costruzione del significato, superando le pratiche di standardizzazione e trasmissione del sapere, dei soli esiti, dove la co-progettazione attiva un processo generativo come visione politica di trasformazione, attraverso l'attivazione di un ecosistema partecipato in grado di delineare sostenibilità, qualità della vita, e potenziare reti di collaborazione per l'apprendimento nel contesto trasformandone le finalità (Fabbri, Romano, 2018; Ellerani, 2020; 2013; Manca et al., 2017).

Fasi della RAP	Strumenti	Azioni
Definire il contesto generale e lo scenario di pianificazione Activity mapping	Mappatura delle azioni svolte dal GAL e bandi QUESTIONARIO	Redazione del bilancio delle azioni messe a bandi e loro impatto sul territorio Somministrazione questionario sulle dimensioni di CT sedimentato
Scopo di azione con gli attori	Studio dei documenti INTERVISTE TAVOLI PARTECIPATI	Analisi e mappatura degli attori beneficiari diretti e indiretti 4 Serie di interviste ai progettisti e animatori GAL (registrazione) 12 tavoli partecipati (registrazione) con differenti attori
Identificare le decisioni precedenti	ANALISI TESTUALE	Analisi testuali e ricorsività Definizione delle ricorsività e delle prospettive di cambiamento
Identificare e chiarire le domande di trasformazione	FOCUS GROUP	4 focus group per definire nuove azioni di progettazione (dai processi di cambiamento restituiti) Redazione Linee Guida Carta della Qualità
Selezione di strumenti di intervento sulle linee di azione Leader (23-27) e pianificazione condivisa	TAVOLI PARTECIPATI VIDEOINTERVISTE	4 tavoli partecipati (registrazione) con differenti attori 12 videointerviste ai partecipanti i tavoli
Processo di progettazione	LINEE GUIDA	Redazione attività per la progettazione 23-227

Tab. 2 - Fasi della RAP, strumenti utilizzati e azioni realizzate

Attori del GAL	Categoria	Tav. part.	FG	Partecipanti
Beneficiari (privati e pubblici)	Attori diretti	7	3	85
Insegnanti e dirigenti scolastici	Attori indiretti	1	-	8
Cittadini attivi (rappresentanti privato sociale, associazionismo, terzo settore)	Attori indiretti	6	2	92

Tab. 3 – Attori coinvolti (stratificati per settore di azione)

In estrema e incompleta sintesi degli esiti (della sola componente generativa) che caratterizzano il portato pedagogico dell'indagine, possiamo sottolineare l'emergere di azioni come formazione alla dotazione di competenze territoriali, per valorizzare il patrimonio culturale, accompagnate dalle dotazioni per "fare rete" e accrescere la riconoscibilità del contesto in termini di restanza per la cittadinanza. Comparando questi esiti con la stima della dotazione territoriale effettivamente percepita – delle medesime competenze – appaiono evidenti deficit di attivazione delle reti, di partecipazione, di cooperazione. Un'esemplificazione è data dal riconoscimento della disponibilità a collaborare, considerata di assoluta centralità e, nel contempo, dall'attribuzione debole alla propensione di agire pratiche coerenti.

4. La trasformatività esito della RAP: un territorio-laboratorio come capacitante

La cura del capitale sedimentato e la progettazione partecipativa richiedono il potenziamento di alcuni elementi immateriali, primi fra tutti la pratica di forme di programmazione partecipata per il miglioramento complessivo della qualità. In tal senso è possibile riconoscere un primo apporto trasformativo della RAP, come indirizzo alle policy: di considerare il territorio come LAB capacitante (e permanente). La progettazione partecipata richiede azioni e strutture proto-partecipative di educazione alla partecipazione, la quale dovrebbe incominciare in età scolare e proseguire come formazione continua. Siamo in presenza di una certa coscientizzazione della realtà (Freire, 1970) in una prospettiva sistemica e cooperativa. Appare di interesse l'idea di sviluppo e innovazione di un ecosistema, in prospettiva di transizione eco-sociale, che sia in grado di creare *curricoli sedimentati territoriali* per attivare memoria delle storie come narrazione di un patrimonio residente, comunicare opportunità ed espressione di valori territoriali, di desiderio, di intergenerazionalità (anche nel passaggio delle imprese). L'interpretazione assume la proposta di Nussbaum (2011) delle capacità combinate come motore di opportunità, con ulteriore ancoraggio in quella restanza (Teti, 2022) che pone nell'antinomico diritto di migrare-restare l'edificazione di un senso altro dei luoghi e di sé stessi, ancorati e insieme spaesati in un luogo da proteggere-rigenerare radicalmente.

Un secondo apporto trasformativo è l'idea di una *formazione territoriale valorizzante*, in grado di connettere intenzionalmente i differenti contesti e attività formative presenti (università, associazionismo e imprese, tempo libero e culturale) al fine di delineare un insieme di temi-azioni-competenze per sedimentare il valore immateriale e materiale del territorio attraverso le azioni di tutti gli attori coinvolti nell'educazione e nella formazione. In modo particolare l'avvio di un programma di azione – di tipo esperienziale e trasformativo – per dar vita al learnfare territoriale (Margiotta, 2012). Ciò favorirebbe la co-evoluzione delle attività formative, verso il riconoscimento di un sistema di crediti, di costruzione e generazione di un sistema fiduciario territoriale.

Un terzo apporto è la rielaborazione e rinominazione degli indicatori del CT, orientati alla piena direzione dello sviluppo umano e territoriale in prospettiva generativa.

Bibliografia

Anderson G. (2017). Participatory action research (PAR) as democratic disruption: new public management and educational research in schools and universities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30, 5, 432-449.

Asvis (2023). *I territori e gli Obiettivi di sviluppo sostenibile*. Roma: ASVIS.

Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.

Brandao C.R. (1985). *Repensando a pesquisa participante*. San Pablo: Brasiliense.

Censis (2023). *57° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2023*. Milano: FrancoAngeli

Chevalier J.M., Buckles D.J. (2019). *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry*. London: Taylor&Francis.

De Vita A. (2022). Prove di futuro. Posture, visioni, saperi in sintonia con il vivente. In TILT (Eds.) *Transizione o mistificazione? Oltre la retorica della sostenibilità tra dogmi ed eresie* (pp. 27-38). Milano: Castelvecchi.

De Rubertis S., Mastromarco C., Labianca M. (2019). A proposal for the definition and detection of territorial capital in Italy. *Associazione Italiana di Cartografia*, 165, 24-44.

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

Ellerani P. (2013). *Successo formativo e lifelong learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità*. MIlano: FrancoAngeli.

Fabbri L., Romano A. (2018). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.

Freire P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Mexico City: siglo XXI editores.

Galletta A., Torre M. (2019). *Participatory Action Research in Education. Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrived April 10, 2024, from urly.it/3_2js.

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

Governa F. (1997). *Il milieu urbano. L'identità territoriale nei processi di sviluppo*. Milano: FrancoAngeli.

Gramsci A. (1976). *La Formation de los ïntelectuales (De cuadernos de la carcel)*. Bogotà: Ediciones América Latina.

Hall B.L. (2005). In From the Cold: Participatory Research Between 1975-2005. *Convergence*, 38, 11, pp.5-24.

Kaluzeviciute, G., Jessiman, T., Burn, A., Ford, T., Geijer–Simpson, E., Kidger, J., Limmer, M., Ramsay, S. E., Spencer, L. (2021). Participatory Action Research on School Culture and Student Mental Health: A Study Protocol. *International Journal of Qualitative Methods*, 20.

Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.

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

Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.

Margiotta U. (2012). Dal welfare al learnfare. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta (Eds.), *Longlife/Longwide Learning. Per un trattato europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.

Mezirow J., Taylor E. W. (2009). *Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace and Higher Education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Nussbaum M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.

Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.

Selner D. (1997) . *Participatory Action Research and Social Change*. Quito, EC: Global Action Publications.

Sen A. (2000a). *Il tenore della vita. Tra benessere e libertà*. Venezia: Marsilio.

Sen A. (2000b). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

Teti V. (2022). *La restanza*. Torino: Einaudi.

Udas K. (1998). Participatory Action Research as Critical Pedagogy. *Systemic Practice and Action Research*, II, 6, 599-628.

Valorizzare il benessere relazionale ed emotivo attraverso le pratiche artistiche in educazione. Un caso di studio.

Tommaso Farina
Ricercatore T.D. – Università degli Studi di Macerata
t.farina@unimc.it

1. Sull'utilizzo di metodologie educative e didattiche *art-based*

Nell'ambito delle scienze umane e sociali, così come nelle scienze dell'educazione, le metodologie qualitative hanno dimostrato di essere efficaci strumenti di inclusione e di consolidamento delle dinamiche relazionali (Friedman et al., 2004; Fisher, Phelps, 2006; Fabbri, Romano, 2022). Tra gli approcci utilizzati, specialmente nei processi di ricerca-azione con i giovani, le pratiche artistiche e performative assumono un particolare rilievo, perché sono adatte a veicolare competenze e valori etico-pedagogici: per esempio, la capacità di scegliere responsabilmente e l'apertura all'altro (Corsi, 2003); la crescita e il consolidamento del proprio mondo interiore, per una lettura e un'interpretazione adeguata della realtà sociale di cui si fa parte e per la realizzazione dei propri progetti (Biagioli, 2003); la volontà di impegnarsi in una "politica della possibilità" (Keenan, 1997) che solleciti l'autoriflessione (Schön, 1987). Ciò avviene grazie al confronto critico con i testi, le immagini, gli eventi e i differenti, molteplici registri simbolici e di significato su cui è possibile far leva quali pedagogie informali. Le metodologie basate sull'arte, nondimeno, sono complementari a tutte quelle pratiche, educative e didattiche, che utilizzano paradigmi centrati sul *peer tutoring* e sugli apprendimenti a partire dall'esperienza dell'altro, sia che si tratti del singolo compagno, sia che si tratti dell'intero gruppo-classe (Bandura, 1977; Johnson, Johnson, 1988). Ovvero, approcci teorico-pratici che aiutano i soggetti coinvolti a prefigurare, in rapporto all'esperienza altrui, che cosa sia più utile integrare nelle proprie prospettive, quali strategie siano più o meno efficaci, quali soluzioni producano un cambiamento "ragionando" e "facendo" assieme: deweyanamente, criticamente, alla pari. L'educazione e la didattica cooperativa *art-based* hanno anche un altro vantaggio: possono rivestire, da un lato, il ruolo di "catalizzatori" in termini di coinvolgimento civico e comunitario e, dall'altro, quello di momenti di riflessione su specifici temi e problemi pedagogici e sociali (Reason, Bradbury, 2001; Barnett, 2006).

2. Multidisciplinarità artistica e pluralità metodologica per il benessere relazionale

Si intende, ora, insistere sul valore della multidisciplinarità e della pluralità metodologica che caratterizza le pratiche artistiche e performative, sia in un'ottica di attivazione di processi formativi, trasformativi e auto-orientativi, sia in una prospettiva di valorizzazione del benessere relazionale ed emotivo dei giovani in età scolare (Mezirow, 2000). Si considerino i contesti educativi e formativi organizzati – o, nella prospettiva di Wenger (2006), le "comunità di pratica", ivi comprese le scuole – come dei sistemi attraversati da processi che scaturiscono dall'interazione dei diversi elementi che li compongono. Tali contesti, da un lato, saranno caratterizzati dall'esistenza di molteplici gradi di libertà, di maggiori o minori possibilità creative di svolgere il proprio compito, di plurali modalità interpretative degli eventi e delle esperienze (cfr. Rossi, 2009); dall'altro, si configureranno non soltanto come realtà strumentali ma anche sociali, affettive, etiche ed estetiche, "determinate nel loro reale accadere dall'intreccio di motivazioni, condotte, gesti, conferimenti di significato, sistemi di valore, schemi di comportamento" (Ivi, p. 50). In questo tipo di contesti educativi e formativi, il confronto dinamico tra le scienze pedagogiche e le pratiche artistiche contribuisce a rafforzare una dimensione entro la quale i discenti sono coinvolti in un processo di espressione globale del *Sé* (Fabbri, 1996; Caputo, Pinelli, 2019). E ciò è valido sia per le arti performative sia, come nel caso di studio che sarà analizzato nel paragrafo successivo, per le arti visive e grafiche. Maria Teresa Moscato (2019), in questo senso, sottolinea che la dimensione artistica è sempre "[…] caratterizzata dall'uso coordinato di una relazione mente/corpo e/o intelligenza/emozione, naturalmente inseparabile dalla padronanza di tecniche e strategie specifiche che [tuttavia] si acquisiscono progressivamente" (p. 16). La declinazione di metodologie educative e didattiche nell'ambito delle arti visive e grafiche, come vedremo, apre une riflessione sugli strumenti che le scuole, oggi, possono adottare per fronteggiare fenomeni come il *drop-out*: attraverso la valorizzazione degli ambienti scolastici da un punto di vista percettivo, a supporto di un maggior benessere relazionale ed emotivo. Risulta interessante, a questo proposito, la riflessione di Andrea Maccarini (2021) sulla correlazione tra tipi di ambiente scolastico, stili educativi e differenze negli apprendimenti di competenze sociali ed emotive degli alunni:

> [...] questo aspetto sottolinea ancora una volta quanto sia importante che le scuole italiane abbiano un proprio tratto distintivo, una propria progettualità autonoma. E rilancia, in questo senso, il ruolo di *leadership*, cioè della dirigenza scolastica, in collaborazione forte con insegnanti e genitori. Inoltre, è interessante notare come gli alunni stessi siano caratterizzati, individualmente, da un proprio profilo di competenze caratteriali e come ciò abbia un riscontro nel loro stile di apprendimento. Questo aspetto è estremamente importante, perché chiarisce che l'attenzione a queste competenze offre uno strumento potenzialmente utile per la personalizzazione dei pro-

> cessi educativi. Capire che alunni diversi in base al genere, alla personalità, alle esperienze, a vari tratti del loro ambiente familiare e sociale, sviluppano competenze sociali ed emozionali differenti e apprendono anche in modo diverso implica guadagnare la possibilità d'impostare l'insegnamento e le relazioni educative in modo tale da renderle massimamente efficaci per tutti e per ciascuno (p. 9).

3. Un caso di studio contro il *drop-out* scolastico: il progetto "Boccioni"

Una buona pratica di progettazione educativa basata su saperi artistici teorico-pratici, calata all'interno di una cornice pedagogica e fondata sul paradigma della ricerca-azione, è rappresentata dall'esperienza che ha avuto luogo a Milano, nel 2020, presso il Liceo Artistico Statale "Umberto Boccioni", e che ha visto la collaborazione di *IACC-Italia*, sede italiana di *IACC – International Association of Color Consultants*, la più antica ed autorevole istituzione internazionale finalizzata alla diffusione della cultura progettuale del colore. Dal 2011 l'Associazione italiana, presieduta da Massimo Caiazzo, docente e color designer, si occupa di ricerca, progettazione e divulgazione dell'uso cosciente del colore e dei principi dell'ergonomia visiva, nel tentativo di recuperare un rapporto, il più possibile armonico, tra la persona e l'ambiente costruito. Ciò può avvenire attraverso interventi di riqualificazione poco onerosi, in grado di apportare benefici tangibili alla qualità della vita nei diversi contesti, ivi compresi gli istituti scolastici di ogni ordine e grado. L'obiettivo principale del progetto "Boccioni" è stato quello di lavorare sulla connessione tra benessere percettivo e benessere relazionale, creando così le condizioni di base per un miglioramento della qualità della vita scolastica, nel tentativo di "tamponare" il fenomeno dell'abbandono. A questo proposito, va detto che, nel nostro Paese, l'11,5% dei giovani tra 18 e 24 anni lascia la scuola prima del tempo, e che il dato italiano è più alto di quasi 2 punti percentuali rispetto alla media Europea (9,6%) (cfr. Openpolis, 2022). In numerose ricerche sul *drop-out* (cfr. Alexander et al., 2001; Ferraro et al., 2003; Ballarino et al., 2009; Colombo 2010; Jackson, 2013), inoltre, ci si riferisce a tre fattori principali alla base dell'abbandono scolastico: a) il retroterra socioeconomico; b) le attitudini e le predisposizioni individuali; c) le caratteristiche dei contesti. È interessante notare come – tra i fattori relativi ai contesti – oltre alla preparazione degli insegnanti e alle dinamiche interne ai gruppi classe e ai gruppi di pari, sul benessere relazionale abbiano un peso determinante anche le caratteristiche funzionali ed estetiche degli ambienti: aule, spazi comuni, corridoi, uffici, servizi, ecc. Attraverso il re-design cromatico dei principali spazi di apprendimento e di interazione all'interno del Liceo "Boccioni", gli studenti, coordinati dalla docente di discipline pittoriche Emanuela Volpe e supervisionati da un gruppo di lavoro guidato da Massimo Caiazzo, hanno avuto la possibilità concreta di sperimentare il potere trasformativo della ricerca pedagogica in sinergia con le pratiche artistiche. A livello operativo, il progetto è stato sviluppato nell'ambito delle 200 ore di alternanza scuola-lavoro

previste per i Licei dalla Legge 107/2015. Gli studenti hanno lavorato in piccoli gruppi in tutte le attività programmate: sopralluogo, realizzazione dei bozzetti degli ambienti, progettazione e re-design cromatico, allestimento degli spazi di lavoro, applicazione del colore. Sono state privilegiate le tecniche dell'elaborazione grafica/pittorica e l'applicazione di regole dell'ergonomia visiva, al fine di risolvere alcune problematiche di ipo-stimolazione tipiche di molti istituti scolastici italiani, cercando di influire positivamente sulla qualità percettiva globale degli ambienti (Botti, Caiazzo, 2021). L'avvio di un laboratorio progettuale teorico-pratico che coinvolgesse gli studenti nella riqualificazione della loro scuola ha consentito di valorizzare gli ambienti educativi e didattici accrescendone la qualità estetica e funzionale, non solo incrementando il benessere relazionale ma favorendo anche l'apprendimento e il rendimento scolastico. La fase di progettazione ha avuto come parte propedeutica gli studi di psicologia applicata e di cromodinamica condotti nel secolo scorso da Heinrich Frieling (1988) e proseguiti da Frank Mahnke (1993; 1996) fino a tutto il primo decennio degli anni 2000. Il gruppo di lavoro di *IACC-Italia* ha tenuto in classe lezioni frontali sulle problematiche percettive del colore utilizzato comunemente negli spazi abitati dall'uomo, insistendo sul fatto che alla base della progettazione di ambienti in cui è piacevole vivere ci deve sempre essere un'applicazione scientifica, estetica e funzionale, delle teorie del colore e dell'ergonomia visiva. Il colore, infatti, oltre che dal punto di vista percettivo, coinvolge a 360 gradi i nostri sensi, influendo non solo sull'impressione sonora e tattile, sul gusto e sulla temperatura, ma regolando anche i nostri stati emotivi. I criteri utilizzati per la riqualificazione cromatica del Liceo "Boccioni", pertanto, hanno seguito precisi costrutti teorici, sia per ottimizzare l'effetto dei contrasti sia per valorizzare le qualità volumetriche e spaziali dell'edificio. Si è partiti da uno studio attento della resa dell'illuminazione e della sua distribuzione, naturale e artificiale, considerando la quantità e la posizione delle finestre, l'orientamento delle aule e dei corridoi. Quindi, si è passati ad analizzare le caratteristiche architettoniche, altra variabile decisiva rispetto al buon esito del progetto di riqualificazione, poiché gli studenti hanno dovuto tenere conto di tutti gli elementi già presenti all'interno dell'edificio: cornici, pilastri, nicchie – con i relativi scostamenti cromatici e i conseguenti effetti chiaroscurali – pavimentazione originaria, arredi, ecc. Gli studi, oltre a fornire solide basi di carattere scientifico e tecnico-operativo, hanno messo in evidenza come, dal punto di vista psicologico, vivere in ambienti impersonali e ipo-stimolanti possa generare reazioni di irritabilità e irrequietezza. Si è lavorato, quindi, per coniugare tutte le componenti utili a determinare un buon "clima cromatico" e a realizzare un equilibrio ottimale tra luce e colore. Se utilizzato in modo consapevole, quindi, il colore diventa un elemento in grado di armonizzare non solo i comportamenti ma anche, da un punto di vista estetico, tutti gli elementi che distinguono i luoghi prescelti, anche quando si tratta di un contesto educativo e formativo: la definizione degli ambienti, la funzionalità degli arredi, l'orientamento spaziale, ecc.

4. Conclusioni

Il progetto "Boccioni" ha sicuramente migliorato gli ambienti sotto l'aspetto estetico e percettivo ma, soprattutto, ha valorizzato il benessere relazionale ed emotivo, stimolato il lavoro di gruppo e rinsaldato il patto di corresponsabilità educativa tra insegnati, studenti e famiglie, creando vincoli di solidarietà basati sullo scambio significativo e sulla negoziazione di contenuti e di valori educativi (Bordin et al., 2021). Il consolidamento dei legami comunitari, grazie al contributo dei diversi attori/*stakeholder* coinvolti e in una logica di progettazione partecipata, è stato valorizzato rendendo gli studenti i principali artefici di strategie di intervento, per migliorare la propria condizione di giovani inseriti in contesti educativo-formativi (Fals-Borda, Rahman, 1991; Creswell et al., 2007), affiancati dai docenti e dai familiari nell'opera di riqualificazione degli ambienti della scuola. Attraverso il confronto con gli altri e la sperimentazione di nuove modalità di apprendimento – che hanno stimolato sia gli aspetti cognitivi sia quelli relazionali e affettivo-emotivi – è stato possibile instaurare proficui rapporti di collaborazione tra compagni di classe, familiari e insegnanti, da cui sono scaturite importanti riflessioni, da parte degli studenti, sul proprio percorso scolastico e la spinta motivazionale di ciascuno. Se l'abbandono scolastico può essere contenuto e prevenuto anche nella misura in cui gli adulti che lavorano nella scuola riescono ad essere dei validi interlocutori rispetto al mondo giovanile, allora sarà fondamentale intervenire, sempre di più e in modo sinergico:

> [...] per consolidare il processo comunicativo e collaborativo tra genitori, ragazzi e insegnanti, cercando di individuare per questi ultimi anche un ruolo di facilitatori della comunicazione stessa. Occorre che i docenti vengano aiutati a comprendere che tipo di comunicazione favorisce l'espressione autentica dei sentimenti e delle opinioni dello studente e quali atteggiamenti dell'adulto permettono la comprensione dell'altro. Queste attenzioni stimolano nei ragazzi il desiderio di esprimere sentimenti e opinioni e finiscono con il promuovere una maggior fiducia nelle proprie capacità (Sacchi, 2008, p. 24).

Da questo punto di vista, ancora una volta, si intende ribadire il valore che le pratiche artistiche e performative possono assumere per contribuire a stimolare le *soft skills*, a veicolare valori etici e, soprattutto, ad orientare positivamente i giovani ad una scelta libera e responsabile del proprio percorso formativo e di crescita personale.

Bibliografia

Alexander K.L., Entwisle D.R., Kabbani-Naser S. (2001). The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk factors at Home and School. *Teachers College Record*, 103, 760-822.

Ballarino G., Bernardi F., Requena M., Schadee H. (2009). Persistent Inequalities? Expansion of Education and Class Inequality in Italy and Spain. *European Sociological Review*, 1, 123-138.
Bandura A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
Barnett E. (Ed.) (2006). *Citizens at the Centre: Deliberative Participation in Healthcare Decisions*. Bristol: Policy Press.
Biagioli R. (2003). *L'orientamento formativo*. Pisa: ETS.
Bordin M., Coiro A., Fontana G., Iannaccone N., Langer S., Maldifassi G., et al. (Eds.) (2021). *Scuola sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*. Milano: Feltrinelli.
Botti S., Caiazzo M. (2021). *Abitare i colori: Conoscere il loro linguaggio per capirli e usarli*. Milano: Vallardi.
Caputo M., Pinelli G. (Eds.) (2019). *Pedagogia dell'espressione artistica*. Milano: Franco-Angeli.
Colombo M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo.* Trento: Erickson.
Corsi M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
Creswell J.W., Hanson W.E., Vicki C.P. (2007). Qualitative Research Designs: Selection and Implementation. *The Counseling Psychologist*, 35, 236-264.
Fabbri L., Romano A. (2022). *Transformative Teaching in Higher Education*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Fabbri M. (1996). *La competenza pedagogica. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità*. Bologna: CLUEB.
Fals-Borda O., Rahman M.A. (Eds) (1991). *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action Research*. New York: Intermediate Technology Publications/Apex Press.
Ferraro S., Ajello A.M., Chiorrini P., Ghione V. (2003). *Dispersione e dintorni: glossario*. Roma: MIUR-Sapienza Università Editrice.
Fisher K., Phelps R. (2006). Recipe or performing art? Challenging conventions for writing action research theses. *Action Research*, 4, 143-164.
Friedman V., Razer M., Sykes I. (2004). Towards a theory of inclusive practice: an action science approach. *Action Research*, 2, 183-205.
Frieling H. (1988). *Mensch und Farbe*. München: Heyne Verlag.
Jackson M. (Ed.) (2013). *Determined to Fail? Performance, Choice and Education.* Stanford University Press.
Johnson D.W., Johnson R.T. (1988). *Cooperation in the Classroom*. California University Press.
Keenan T. (1997). *Fables of Responsibility: Aberrations and Predicaments in Ethics and Politics*. Stanford University Press.
Maccarini M. (Ed.) (2021). *L'educazione socio-emotiva. Character skills, attori e processi nella scuola primaria*. Bologna: Il Mulino.
Mahnke F.H (1993). *Color and Light in Man-Made Environments.* New York: Van Nostrand Reinhold.
Mahnke F.H. (1996). *Color Environment & Human Response*. New York: Van Nostrand Reinhold.
Mezirow J. (2000). *Learning as trasformation. Critical perspectives on a theory in progress*. New York: Jossey-Bass.
Moscato M.T. (2019). Educare l'espressione artistica: nuovi compiti per la ricerca peda-

gogica? In M. Caputo, G. Pinelli (Eds.), *Pedagogia dell'espressione artistica* (pp. 13-24). Milano: FrancoAngeli.
Openpolis (2022). *Sull'abbandono scolastico pesano ancora i divari interni*. Retrieved May 21, 2024, from https://www.openpolis.it/sullabbandono-scolastico-pesano-ancora-i-divari-interni/
Reason P, Bradbury H. (Eds.) (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Thousand Oaks: SAGE.
Rossi B. (2008). *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*. Roma-Bari: Laterza.
Sacchi G.C. (2008). *Il successo formativo. Strumenti, progetti e politiche per l'orientamento*. Trento: Erickson.
Schön D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Interazione con ChatGPT: un'esperienza didattica riflessiva e trasformativa

Maila Pentucci
Professoressa Associata – Università "d'Annunzio" di Chieti - Pescara
maila.pentucci@unich.it

Manuela Fabbri
Professoressa Associata – Università degli Studi di Bologna
m.fabbri@unibo.it

1. Introduzione e background

La ricerca internazionale di ambito educativo sta esplorando il ruolo e le ripercussioni che l'intelligenza artificiale può avere nei contesti formativi, sia in termini di educazione all'approccio consapevole e responsabile, sia in termini di utilizzo efficace nella pratica didattica. Sperimentazioni e riflessioni sui risultati e sulle opportunità offerte dai LLM (Large Language Models), basati sul Natural Language Processing, sono largamente applicate sia alla scuola, sia ai contesti di open education, sia alla didattica universitaria e l'interesse dei ricercatori spazia dalle sfide relative all'innovazione delle pratiche, alle questioni etiche, alle idee e alle percezioni degli studenti, dei docenti e degli educatori. La ricognizione dei numerosi studi pubblicati (Hwang, Chang, 2021; Perera, Lankathilaka, 2023) evidenzia un'attenzione particolare verso i sistemi generativi preaddestrati tramite Machine Learning, e dunque in grado di capire e produrre testo in maniera relazionale, inferenziale e mediante algoritmi interpretativi. Vengono esplorate soprattutto le potenzialità e le sfide che tali sistemi (ChatGPT di OpenAI, Gemini di Google AI, BERT di Google AI, Midjourney di Midjourney Trademark) pongono alla didattica, ma anche gli aspetti negativi o perturbanti da considerare (Meron, Araci, 2023). Gli usi analizzati riguardano soprattutto il loro ruolo di sparring partner in attività di ricerca di informazioni e dati oppure nella produzione e nella review di testi (Davies, 2023), in quanto possono velocizzare non solo e non tanto la scrittura, quanto la revisione, la sintesi, la selezione di contenuti (Meron, Araci, 2023); in altri contesti hanno dimostrato la loro utilità per fornire supporto e suggerire idee nella fase di progettazione (Atlas, 2023). Risultano più sporadici gli impieghi nella didattica attiva, in particolare nell'ambito della higher education, contesto in cui si colloca il presente lavoro: il resoconto di una sperimentazione condotta in aula, con l'intenzione di sfruttare il potere conversazionale (Liao et alii, 2023) dell'AI utilizzando un sistema generativo, ChatGPT, con finalità riflessive, metacognitive e trasformative delle pratiche di apprendimento degli studenti.

Lo scenario digitale contemporaneo richiede infatti ai professionisti dell'Edu-

cazione di riflettere sui cambiamenti di paradigma causati dallo sviluppo della datificazione e dalla disponibilità degli strumenti basati sull'AI, rispetto alla costruzione di conoscenza (Manovich, 2023); i futuri educatori devono familiarizzare con tali strumenti e con le loro affordances (Ramos, Oliveira, 2023) considerando le opportunità di utilizzo per la didattica e la metacognizione. Sul piano della ricerca, si esplorano i presupposti per una rivisitazione della Media Education e della Media e Data Literacy (Rivoltella, 2020); sul piano della pratica, si cerca di comprendere, al di là delle già note contrapposizioni tra tecnoscettici e tecno-ottimisti, quali possibilità vi sono per un consapevole e fruttuoso impiego dell'AI (Rivoltella, 2024). L'ambito di riferimento è quello della Cultura dell'Intelligenza Artificiale delineata da Elliot (2021) entro cui esaminare i ruoli sostitutivi, interattivi e pro-attivi (Panciroli, Rivoltella, 2023) che l'AI può assumere.

2. Descrizione del contesto e impianto della ricerca

In questa sede verranno presentati i primi dati emersi da una sperimentazione condotta in modalità di co-ricerca con 62 studenti[1] universitari frequentanti due corsi di Laurea di ambito pedagogico: 31 studenti e studentesse del III anno, Laurea Triennale in Educatore sociale e culturale, Università di Chieti e 31 studenti e studentesse del II anno, Laurea Magistrale in Matematica, Università di Bologna.

L'obiettivo della sperimentazione era duplice: da un lato conoscere le potenzialità dell'Intelligenza Artificiale, in particolare dell'applicativo ChatGPT 3.5 di OpenAI, rispetto ad alcune pratiche di insegnamento-apprendimento (Hwang, Chang, 2021); dall'altro utilizzare l'Intelligenza Artificiale come strumento di revisione di artefatti progettuali, realizzati in modo collaborativo dagli studenti, per ottenere feedback trasformativi delle pratiche, implementando in questo modo la Feedback Literacy degli studenti (Carless, 2022; Laici, 2021).

L'impianto di ricerca è stato progettato attraverso diverse fasi, riportate all'interno della seguente tabella (Tab. 1).

Fasi della sperimentazione	Descrizione
1. Progettazione percorso didattico	Progettazione in piccolo gruppo di un percorso didattico su una tematica educativa o disciplinare, rivolta ad un target specifico a scelta
2. Generazione di un percorso didattico da parte di ChatGPT	Progettazione dello stesso compito da parte di ChatGPT seguendo la stessa consegna

1 D'ora in poi con i termini maschili "studente" e "studenti" si intendono sia studenti che studentesse che persone non binarie.

3. Analisi del prodotto di ChatGPT: riflessione individuale	Compilazione di un questionario in vista di: a) valutare il prodotto elaborato da ChatGPT b) confrontare il prodotto elaborato da ChatGPT con quello del proprio gruppo
4. Analisi del prodotto di ChatGPT: riflessione di gruppo	Compilazione di una 'scheda di confronto' fornita dalle docenti in vista di: a) valutare il prodotto elaborato da ChatGPT b) confrontare il prodotto elaborato da ChatGPT con quello del proprio gruppo c) individuare i punti di forza e di debolezza del prodotto elaborato da ChatGPT
5. Analisi da parte di ChatGPT della progettazione educativa realizzata dagli studenti	Correzione e valutazione del compito creato da ciascun gruppo da parte di ChatGPT, in base a un prompt che restituisse un feedback accurato sia in termini di punti di forza che di eventuali elementi da migliorare
6. Riflessione di gruppo ed eventuale revisione del proprio testo	Riflessione in gruppo rispetto al feedback ricevuto da ChatGPT attraverso la redazione di una 'scheda strutturata' fornita dalle docenti
7. Riflessione individuale ed eventuale revisione del proprio testo	Compilazione di un questionario per esplicitare metacognitivamente le riflessioni e per attivare eventuali processi trasformativi
8. Risistematizzazione della conoscenza	Lezione co-condotta dalle docenti sull'IA e su ChatGPT in ambito educativo

Tab. 1. Le fasi della sperimentazione

Attraverso la somministrazione di alcuni questionari online semistrutturati, si intendeva rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- Quali effetti trasformativi può avere l'uso di ChatGPT sulle pratiche di apprendimento e sull'attivazione dello studente? (Fuchs, 2023).
- Può l'uso di ChatGPT attivare processi di feedback riflessivi e trasformativi? (Carless, 2015; 2020; Dai et alii, 2023).

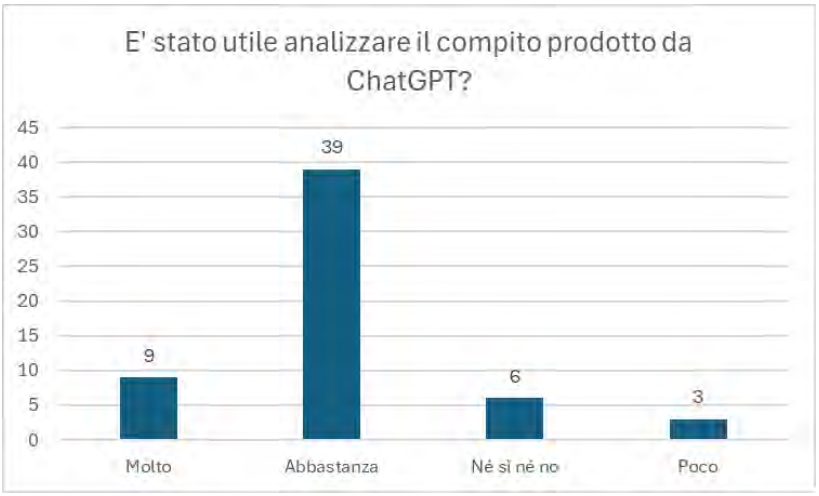
I questionari, cui hanno risposto 57 studenti (42 F e 15 M; età media 23,4 anni) erano molto ampi e articolati e hanno fornito dati significativi su aspetti differenti. In particolare, in questo studio si intendono analizzare soltanto 3 domande, ciascuna delle quali articolata in due parti: una chiusa, su scala Likert a 4 punti (1 = Per niente; 4 = Molto), una aperta, di approfondimento e motivazione. Le domande sono state selezionate in quanto inerenti la percezione degli studenti rispetto al feedback attivato tramite ChatGPT e rispetto al gradimento e all'interesse generale per l'esperienza:

1. *È stato utile analizzare il compito prodotto da ChatGPT? Motiva la risposta.*
2. *I feedback forniti da ChatGPT sono stati utili per rivedere/integrare il compito? Motiva la risposta.*
3. *Ti ha interessato l'attività di progettazione e feedback? Motiva la risposta.*

Le domande sono state analizzate quantitativamente tramite il software SPSS v. 28.0, mentre analisi testuale è stata fatta attraverso la codifica manuale da parte di due ricercatori (Braun, Clarke, 2006). L'analisi dei codici è stata realizzata tramite il software MAXQDA v. 2022 per individuare le co-occorrenze significative e la loro frequenza.

3. Risultati e discussione

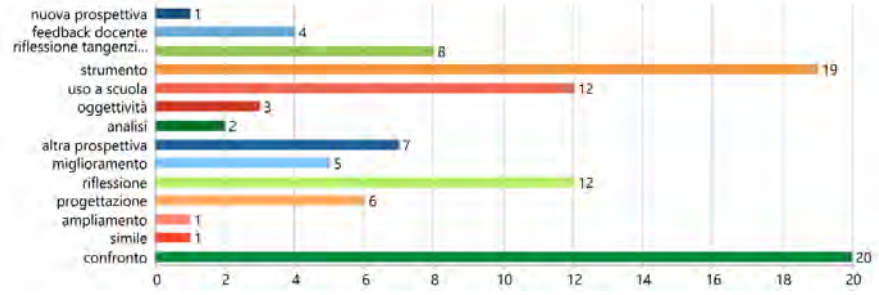
La prima domanda restituisce una percezione molto buona: l'84,2% degli studenti ritiene 'abbastanza' e 'molto' utile analizzare la progettazione didattica formulata da ChatGPT (cfr. Graf. 1).



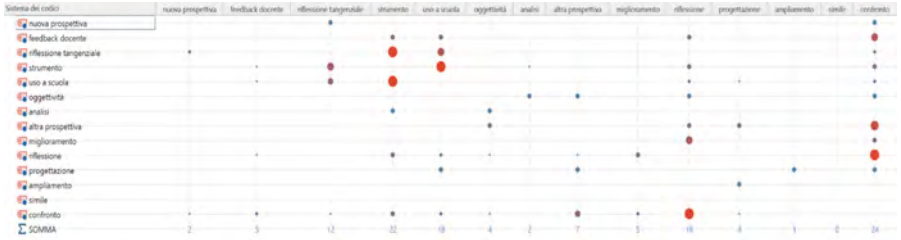
Graf. 1: Utilità dell'analisi del compito prodotto da ChatGPT

Dall'analisi della frequenza dei tag (cfr. Graf. 2) inoltre si evince che gli studenti hanno apprezzato la possibilità di confrontare il loro compito con quello di ChatGPT. Il tag "confronto" è quello più presente con 20 occorrenze. Secondo i principi del Peer Feedback, confrontare è una strategia che ha potere trasformativo, permette di attivare processi auto-riflessivi e di individuare, operando il processo di rispecchiamento, gli elementi migliorabili o modificabili, cambiando il proprio punto di vista. Infatti gli studenti commentano: "Mi ha permesso di riflettere più in profondità su alcuni aspetti della nostra attività, soprattutto focalizzandomi sulle differenze tra la nostra attività e quella di chatGPT e le mancanze di quella proposta da ChatGPT"[2].

2 Risposta dello studente nr. 10.



Graf. 2: Frequenza dei codici



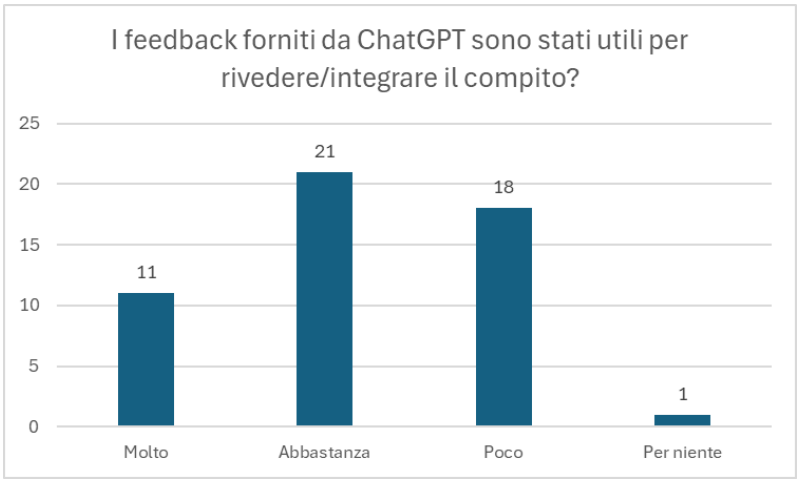
Graf. 3: Co-occorrenze tra codici

Ciò risulta evidente nel grafico 3, dove è possibile individuare co-occorrenze significative tra i codici confronto e i codici "riflessione" e "miglioramento". Le parole degli studenti confermano: "Abbiamo potuto confrontare il nostro elaborato con quello del ChatBot capendo così come potevamo renderlo più chiaro e completo"[3].

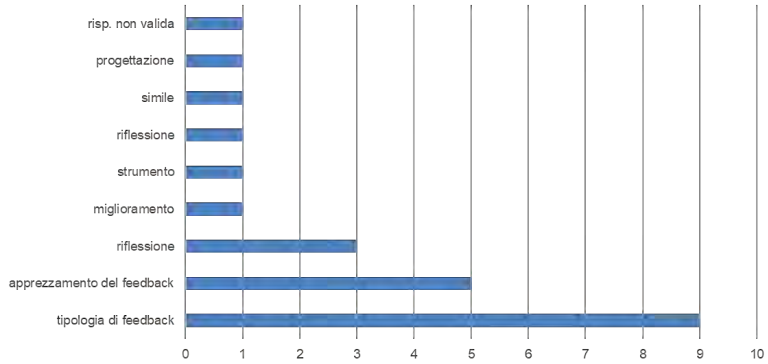
La seconda domanda è focalizzata sull'utilità del feedback fornito da ChatGPT sul compito degli studenti e parte da un presupposto proprio della Feedback Literacy dello studente: essa infatti, secondo il modello di Carless e Boud (2018), prevede tre fasi definite come "apprezzamento del feedback", "formulazione di giudizi valutativi" e "utilizzo pro-attivo del feedback ricevuto". Ci è quindi sembrato opportuno rilevare se e quanto gli studenti sono riusciti non solo a interpretare i commenti, ma anche a renderli operativi in senso trasformativo.

In realtà è emerso (cfr. Graf. 4) un quadro in base al quale l'utilità del feedback ricevuto è stata percepita come meno significativa: il 33,4% infatti ha ritenuto tale feedback per niente o poco utile. Tuttavia è stato interessante incrociare i dati quantitativi con i tag (cfr. Graf. 5), poiché da ciò emerge che questo gruppo di studenti aveva attese rispetto al feedback del Chatbot che lo strumento non avrebbe potuto dare, in quanto riguardanti aspetti latenti e non dichiarati nella loro progettazione. Ciò si connette con le competenze proprie della Feedback Literacy riguardanti l'"apprezzare il feedback", aspetto decisivo affinché si possa attivare successivamente il processo riflessivo e trasformativo.

3 Risposta dello studente nr. 34.



Graf. 4: Utilità dei feedback forniti da ChatGPT per rivedere/integrare il compito



Graf. 5: Incrocio della frequenza dei Tag con la variabile "utilità del feedback" rilevata tramite la scala Likert

A conferma di ciò, sono significative alcune risposte date dagli studenti: "Nel nostro caso spesso ci sono state delle incomprensioni da parte sua, ma in generale credo possa essere un valido alleato"[4]; "I consigli dati da ChatGPT non sono stati particolarmente utili dato che consistevano principalmente nell'approfondire meglio alcuni punti che non abbiamo potuto descrivere meglio per mancanza di tempo, ma sono aspetti di cui eravamo già a conoscenza"[5].

Si nota una tendenza a umanizzare lo strumento, in quanto si parla di "incomprensioni", che è un processo cognitivo propriamente umano e si porta a giustifi-

4 Risposta dello studente nr. 5.
5 Risposta dello studente nr. 60.

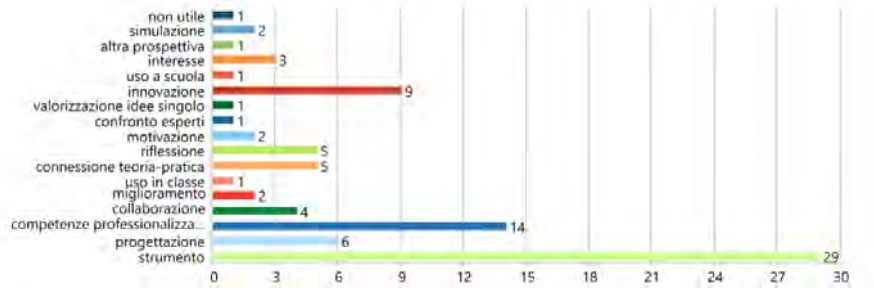
cazione un tempo troppo breve dato dal docente per progettare il compito, che ovviamente ChatGPT non poteva prendere in considerazione.

Infine, è stato chiesto agli studenti il loro interesse rispetto all'esperienza messa in atto, con l'intenzione di rilevare gli aspetti legati sia alla capacità di progettare, sia alla competenza relativa al feedback (cfr. Graf. 6). In questo caso le risposte sono state positive: il 94,7% degli studenti, infatti, ha risposto "molto" e "abbastanza".

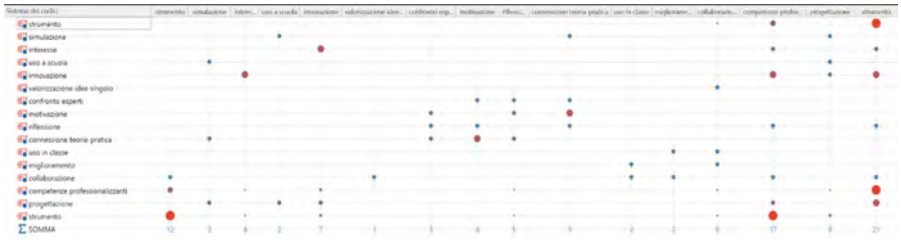
Graf. 6: Interesse per l'attività di progettazione e di feedback

Dalla codifica della risposta aperta emerge un'attenzione particolare rivolta al gradimento e all'interesse verso lo strumento ChatGPT, che risulta il tag principale (cfr. Graf. 7). Si tratta in effetti di una tecnologia per loro nuova, solo il 25% degli studenti la conosceva e solo il 7% aveva avuto modo di utilizzarla nella didattica universitaria. Per questo l'effetto "wow" tipico delle nuove tecnologie ha reso opaco il resto del processo didattico realizzato.

Tuttavia, dall'analisi delle co-occorrenze tra i codici (cfr. Graf. 8), si evidenzia che il tag "strumento" è fortemente correlato al tag "competenze professionalizzanti": gli studenti dunque sembrano aver colto la necessità per il futuro docente ed educatore di prendere in considerazione l'innovazione portata dall'AI all'interno degli ecosistemi formativi.



Graf. 7: Frequenza dei codici



Graf. 8: Co-occorrenze tra codici

Gli studenti si esprimono in merito ipotizzando un eventuale riutilizzo dell'AI in contesti didattici futuri: "Perché è importantissimo che i docenti siano al passo con le tecnologie non solo per sfruttarle ma anche per essere consapevoli di come debba cambiare la progettazione didattica a riguardo"[6] "Ho una migliore consapevolezza del funzionamento dell'intelligenza artificiale e dei risultati che può fornire nell'ambito dell'insegnamento."[7]

4. Conclusioni

Da questa prima analisi parziale dei dati, emergono alcune riflessioni che gli studenti sono arrivati a fare, analizzando e valutando l'azione del Chatbot sia come produttore di elaborati, sia come revisore e valutatore. Hanno quindi potuto criticamente prendere in esame le potenzialità dello strumento nel dare feedback, nonché le ricadute dei processi di feedback sul proprio apprendimento e sullo sviluppo di diversi aspetti della loro feedback literacy.

Inoltre, la riflessione sull'attività consente di aprire alcune prospettive di ricerca future, che potranno essere condotte sulla totalità dei dati raccolti.

In primo luogo, è possibile interrogarsi sull'utilizzo di strumenti basati sull'In-

6 Risposta dello studente nr. 1
7 Risposta dello studente nr. 33.

telligenza Artificiale per attivare il processo di feedback in contesti di large classroom, al fine di favorire la sostenibilità di tali azioni e di coinvolgere attivamente tutti gli studenti, nel momento in cui si presenti l'impossibilità pratica da parte del docente di fornire risposte individuali.

Può essere anche interessante pensare a una triangolazione di modalità differenti di feedback all'interno dello stesso ecosistema formativo: feedback del docente, peer feedback, feedback automatico. In questo modo gli studenti potrebbero avere informazioni diverse, maggiormente allineate ai loro bisogni e alle loro posture di apprendimento (Tornwall, Rusnak, 2022).

Infine, nella prospettiva ecosistemica e interazionista propria dei contesti educativi del mondo post-digitale, ChatGPT, come strumento conversazionale, si può prestare, anche grazie alle sue modalità di utilizzo e funzionamento, a diventare attore partecipante al processo di insegnamento-apprendimento (Jeladze et alii, 2017; Sarnok et alii, 2019).

Bibliografia

Atlas S. (2023). *ChatGPT for Higher Education and Professional Development: A Guide to Conversational AI*. College of Business Faculty Publication, The University of Rodhe Island. Retrieved May 22, 2024, from https://digitalcommons.uri.edu/cba_facpubs/548

Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Carless D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education, 69*, 963-976.

Carless D. (2020). Feedback loop and the longer term: towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 44*(5), 705-714.

Carless D. (2022). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, *23*(2), 143-153.

Carless D., Boud D. (2018). The development of student feedback literacy enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 43*(8), 1315-1325.

Dai W., Lin J., Jin H., Li T., Tsai Y., Gasevic D., Chen G. (2023). Can Large Language Models Provide Feedback to Students? A Case Study on ChatGPT. In *IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, Orem, UT, USA, pp. 323-325.

Davies R. (2023). Using ChatGPT as a tool for the analysis of text data, *Monitoring and Evaluation NEWS*. Retrieved May 22, 2024, from https://mande.co.uk/2023/lists/software-lists/using-chatgpt-as-a-tool-for-the-analysis-of-text-data/(ver. 27/09/2023).

Elliott A. (2021). *La cultura dell'intelligenza artificiale*. Torino: Codice.

Fawns T. (2019). Postdigital education in design and practice. *Postdigital Science and Education*, 1, 132-145.

Fuchs K. (2023). Exploring the opportunities and challenges of NLP models in higher education: is Chat GPT a blessing or a curse?. *Frontiers in Education, 8*, 1-4.

Hwang G.J., Chang C.Y. (2021). A review of opportunities and challenges of chatbots in education, *Interactive Learning Environments*, 1, 1-14.

Jeladze E., Pata K., Quaicoe J. S. (2017). Factors Determining Digital Learning Ecosystem Smartness in Schools. *Interaction Design and Architecture(s) Journal (IxD&A), 35*, 32-55.

Laici C. (2021). *Il feedback come pratica trasformativa nella didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.

Liao L, Yang G., Shah C. (2023). Proactive conversational agents in the post-ChatGPT world. *SIGIR,* 23, 23-27.

Manovich L. (2023). *Cultural Analytics. L'analisi computazionale della cultura*. Milano: Raffaello Cortina.

Meron Y., Tekmen Araci Y. (2023). Artificial intelligence in design education: Evaluating ChatGPT as a virtual colleague for post-graduate course development. *Design Science*, *9,* e30.

Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia Algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Scholè.

Perera P., Lankathilaka M. (2023). AI in higher education: A literature review of chatgpt and guidelines for responsible implementation. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, *7* (6), 306-314.

Ramos S.M., Oliveira H.R. (2023). Exploring affordances in digital tools: interaction and technology in a reading course. *Ensino e Tecnologia em Revista*, *6*(2), 18-33.

Rivoltella, P.C. (2020) *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholè.

Rivoltella P.C. (2024). Intervento e competenze per le professioni educative nella condizione postmediale. In P. Ingrosso, L. Ferrari (Eds.), *COO. DE Cooperative Digital education* (pp. 33-39). Trento: Erickson.

Sarnok K., Wannapiroon P., Nilsook P. (2019). Digital learning ecosystem by using digital storytelling for teacher profession students. *International Journal of Information and Education Technology*, *9*(1), 21-26.

Tornwall J., Rusnak S. (2022). Frameworks and Technology for Triangulation of Feedback to Support Learning. *The Nursing clinics of North America, 57*(4), 575-588.

Il *confine* come metodo di indagine interculturale: migrazione, diversità ed educazione

Isabella Pescarmona
Ricercatrice – Università degli Studi di Torino
isabella.pescarmona@unito.it

1. Attraversare i confini

Oggi, in un mondo in continuo cambiamento, dove promuovere la cultura dell'accoglienza e della pace sembra essere l'unica via per fondare una reale responsabilità eco-sociale planetaria (Morin, 2016) e per avviare forme di solidarietà civile eque e plurali (Tarozzi, 2015), può risultare di valore prendersi un tempo di riflessione e problematizzare il concetto di confine, al fine di avviare un dialogo pedagogico capace di oltrepassare i limiti della retorica dell'integrazione e della differenza e aprire nuove possibilità interculturali.

Può essere rilevante indagare quel "luogo misterioso e non abbastanza frequentato. […] dove è facile imbattersi nell'imprevisto e muoversi, spesso a tentoni, nella scomodità", come descrive Zanini, "quello strano spazio che si trova «tra» le cose, quello che mettendo in contatto separa, o, forse, separando mette in contatto, persone, cose, culture, identità, spazi tra loro differenti" (1997, pp. XIII-XIV). Si tratta, ovvero, di iniziare ad osservare il confine come uno spazio fisico e al contempo simbolico in cui accade qualcosa: attraversare un confine significa portare, spostare e negoziare cose, persone, idee e significati in un processo che cambia ciò che lo varca rendendo(ci) "stranieri, emigranti, diversi non solo per gli altri, ma talvolta anche per se stessi" (ivi, p. XIV).

Se il confine dalla storia moderna è stato trasmesso con il senso di linea di demarcazione delimitante uno spazio chiuso, di separazione tra contesti socio-ambientali e politico-culturali differenti ma omogenei al loro interno, oggi con l'affermarsi del "villaggio globale" (McLuhan, Powers, 1968) questa chiave di lettura appare una forzatura che, sebbene possa trovare un facile consenso, difficilmente riesce a rappresentare la complessità della realtà e, ancor meno, a guidare riflessioni e prassi per promuovere il dialogo e la pace. Sulla scia del pensiero del geografo citato, si può considerare, invece, il confine come un limite *comune* che separa e connette allo stesso tempo, uno spazio *condiviso* con gli altri, e con l'alterità in generale, in cui si possono generare conflitti e resistenze, ma anche possibilità creative di conoscenza e di azione.

D'altra parte, come sostengono Aime e Papotti (2024), le caratteristiche fondative del concetto di confine sono proprio la pluridimensionalità e la multifunzionalità, così come la mutevolezza nel tempo e nello spazio della sua impronta

politica, giuridica, sociale e morale, nonché psicologica. Partire da questa visione, piuttosto che dalla fissità e univocità interpretativa del confine, può permettere di decentrare il punto di vista da cui guardiamo al mondo e di rifuggire da un'idea essenzialista, immutabile e universalista dei confini e dei contesti che essi vorrebbero delimitare, rivelandone al contrario il loro carattere propriamente storico, sociale e situato. Tale consapevolezza può sollecitare a intraprendere un lavoro di decostruzione delle categorie di riferimento consuete e, conseguentemente, a darsi anche l'opportunità di liberare nuove riflessioni e di disegnare nuovi spazi di scoperta e di creatività culturale.

Attraversare un confine significa, in fondo, andare oltre il senso comune e ciò che è dato per scontato. È un invito a mettersi in viaggio e a saggiare nuovi mo(n)di per conoscersi, per apprendere e per convivere con gli altri, che forse costituisce il senso ultimo della pedagogia.

2. Migrazioni, diversità ed educazione globale

Nella prospettiva di so-stare in tale spazio comune, il progetto di ricerca interdisciplinare *Crossing borders: migration, diversity and education*[1] intende proporre piste di lettura e di analisi critica delle migrazioni attuali, attraverso la lente del "confine", al fine di promuovere la costruzione di narrazioni plurali e condivise che possano muovere verso una maggiore giustizia sociale.

La migrazione come fenomeno dinamico e fatto sociale totale (Sayad, 2002) richiede, infatti, un approccio multiprospettico e interdisciplinare, capace di rigettare letture uniche e stigmatizzanti dell'alterità e di far dialogare i contributi delle altre discipline socio-antropologiche e artistico-letterarie e pedagogici per superare alcune narrazioni divisive dominanti (dettate anche dal potere mediatico e politico) e decostruirne alcune sedimentazioni semantiche, restituendo complessità alla rappresentazione dell'alterità e condividendo nuove categorie di percezione e di lettura della realtà, su cui fondare una reale cultura dell'accoglienza, della diversità, dei diritti e della pace (Morin, 2016; Banks, 2017).

Nella convinzione che affrontare le questioni emergenti negli attuali contesti eterogenei e multiculturali richieda di sviluppare paradigmi di pensiero complessi, dinamici e non unilaterali (e.g. Bhatti et al., 2007; Ngugi, 2015; Tarozzi, 2015; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017; Zoletto, 2022; Pescarmona, Gozzelino, 2023), il progetto vuole promuovere la costruzione di percorsi interdisciplinari creativi che siano in grado sia di attivare azioni e interventi socio-pedagogici sul campo più equi e inclusivi, sia di interrogarsi sui modi stessi del fare ricerca nell'intervenire e nell'interpretare quei contesti e quelle prassi. Da un lato, esso in-

1 Il progetto è sviluppato nell'ambito dei *Research Temporary Lab 2024*, finanziati dal Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, ed è coordinato dalla sottoscritta.

tende porre sotto indagine i limiti, le distopie e le potenzialità del dibattito e del lessico contemporaneo per affrontare criticamente il razzismo, il nazionalismo metodologico, le disuguaglianze globali e sociali e le forme di violenza epistemica, dando spazio e legittimità a pensieri di confine, a paradigmi di frontiera e a voci e sguardi marginali. Dall'altro, si propone di tracciare percorsi di apprendimento e di formazione alla cittadinanza attiva, a partire da forme di cooperazione a livello locale e internazionale (e.g. Deluigi, Wright, 2013; Ormond, Vietti, 2022) che riconoscano il diritto di voce anche ai contributi provenienti dalle prospettive indigene, dalle marginalità e da tutti quei dialoghi che prendono vita sui confini.

In questa visione, la *Global Education* (COE, 2019) apre molteplici prospettive in relazione ai movimenti migratori internazionali e alle società di migrazione, problematizzando il diritto alla mobilità e i modi in cui le divisioni sociali e globali e le relazioni di potere socio-economico possano determinare le percezioni della migrazione nel contesto internazionale e nelle società di accoglienza e, di conseguenza, i progetti sociali ed educativi da attuare (Pescarmona, Gozzelino, Matera, 2024). Tale approccio può costituire un punto di partenza per: affrontare le sfide educative emergenti nei contesti di migrazione; analizzare criticamente come si sviluppano e come si riproducono le narrazioni divise dominanti sulle migrazioni, attraverso i sistemi di potere e oppressione che pervadono anche le nostre istituzioni e i nostri discorsi/pensieri (Borghi, 2020); e, infine, proporre percorsi volti a promuovere *altri* modi di pensare l'accoglienza, l'integrazione e le cittadinanze nei nostri contesti sociali ed educativi. La *Global Competence* (Ocse, 2023) può delineare, dunque, quelle capacità interculturali che possono permettere alle persone di leggere la complessità, di aprirsi alle diversità e alle differenze e di gettare le basi per politiche migratorie e di accoglienza alternative.

3. Epistemologie dei confini: confinare, ordinare e creare l'alterità

Diversi studi hanno messo in luce come le narrazioni dominanti sulle migrazioni, che sottendono alle politiche europee in ambito economico, giuridico e sociale, ripropongono relazioni di potere di tipo coloniale (Mignolo, 2017; Sayad, 2002). Tali discorsi sono prevalentemente articolati sulla "logica del controllo", che può sfociare nella repressione, oppure sulla "logica deficitaria", che si può tradurre in forme di assistenzialismo o di assimilazione culturale, relegando in entrambi i casi a una condizione di inferiorità, di subordinazione, se non di esclusione, ciò che è diverso e non aderisce al modello eurocentrico dominante (Chambers, 2018). Sono narrazioni ancorate all'idea di appartenenza a uno Stato-Nazione che è stata elaborata e che ha servito gli scopi imperiali occidentali nell'età moderna, portando a sottomettere le differenze secondo uno criterio universale di civiltà e classificando i "non-civilizzati" (di volta in volta bambini, donne, non cristiani, indigeni, africani ecc.) come privi di umanità o bisognosi di essere disciplinati. Su questa base è stata così giustificata una gerarchia sociale razzializzata (Balibar, 2004; Mignolo, 2000). Tali dinamiche si ripresentano ancora oggi, tanto che Quijano (2000) parla di

"colonialità del potere" che, attraverso l'idea di razza e il controllo del lavoro e del capitale nel mercato mondiale capitalista, riproduce e attiva nuove forme di disumanizzazione, di subalternizzazione e di discriminazione.

Per affrontare in modo equo e profondo il tema delle migrazioni e della relazione con l'alterità sembra, pertanto, di valore problematizzare il concetto di confine, mettendo in discussione le certezze e le sicurezze fornite dall'esclusivo modo di vedere il mondo della modernità, che può rendere ciechi di fronte al costante stato di divenire dell'ordine politico e sociale globale. Ciò implica, fra le tante riflessioni necessarie, ad esempio ragionare sulle modalità con cui i migranti/le migrazioni rompono le frontiere, esaminando i linguaggi e le strutture tradizionali di pensiero *di tipo binario* (interno-esterno; appartenenza-esclusione; ospitante-ospitato), e sviluppare chiavi di lettura globali e interculturali utili per confrontarci con le problematiche nazionali e di identità culturale complesse, promuovendo una narrazione più *responsabile* e *informata* sulle migrazioni.

Il confine, i territori di confine, diventano cioè quello spazio geografico, storico, culturale e simbolico da cui e necessario ripartire per comprendere le molteplici ramificazioni e interconnessioni del sistema globale e globalizzato, da cui dare luogo a nuove "*costellazioni* di autorità, diritto e territorio" (Mezzadra, 2008, p. 17, *corsivo mio*) e a nuove *ibridazioni* e concatenazioni con esiti tanto imprevisti quanto interessanti (Said, 1983). Come affermano Mignolo e Tlostanova, la sfida del ventunesimo secolo è proprio riuscire a "pensare dai confini stessi" (2006, p. 214), ovvero apprendere a studiare i confini territoriali in relazione a quei confini identitari, simbolici e mentali, criticando la posizione dominante dello Stato-Nazione come unica prospettiva da cui sviluppare la ricerca e l'analisi della realtà. Mezzadra e Neilson (2014) argomentano anch'essi come il mondo sia sempre meno comprensibile adottando le categorie perentorie del dentro-fuori, afferenza-estraneità, appartenenza-esclusione, e mettono in evidenza come sia necessario considerare la continua reciproca sovrapposizione dei tre aspetti "*dentro-fuori-confine*", specie quando si parla di migrazioni.

Si tratta di operare uno *spostamento epistemico*: ovvero, cambiare il contenuto del discorso non è sufficiente, quello che deve cambiare è anche il luogo da cui si prende la parola e si costruisce conoscenza. In tale direzione, sviluppare pensieri *di* confine, *sul* confine, *dal* confine può costituire la chiave di volta per scardinare alcuni modi di pensare consueti rispetto alle migrazioni e per progettare modi di fare ricerca più inclusivi e plurali.

4. Il *confine* come metodo d'indagine interculturale

Il confine è stato storicamente oggetto di studio da parte di discipline come la storia, la geografia e l'antropologia, ma è divenuto nel tempo anche un tema d'indagine da parte della pedagogia che, da diverse prospettive, ha discusso il confine come luogo per analizzare e per ripensare le pratiche educative in senso più equo e inclusivo.

Ad esempio, nel filone della pedagogia critica, Giroux (1991) aveva elaborato il costrutto di "pedagogia di confine" [*border pedagogy*] per sostenere la maturazione di una consapevolezza critica da parte degli studenti in merito alle diverse configurazioni che cultura, potere e sapere assumevano nelle università americane. Affermava "la necessità di creare le condizioni pedagogiche in cui gli studenti [e gli insegnanti] possano diventare attraversatori di confini [*border-crossers*] per comprendere l'alterità nei suoi stessi termini, e per creare ulteriori terre di confine in cui le diverse risorse culturali permettano la creazione di nuove identità" (Giroux, 1992, p. 28). I *cultural studies* e le *feminist theories* hanno ripreso quelle argomentazioni in chiave emancipatoria proponendo una riflessione che prendesse vita dai confini e dalle posizioni marginali, al fine di ascoltare le voci e affermare i diritti delle minoranze etniche e di genere. Fra i diversi lavori, "*Insegnare a trasgredire*" di bell hooks si propone come baluardo per sviluppare una pedagogia capace di sfidare le pratiche di insegnamento consuete, di affrontare il razzismo e il sessismo in classe e di fondarsi come pratica di libertà, individuando nel margine un luogo di resistenza alle narrazioni dominanti (bianche, borghesi e maschiliste) ma anche uno spazio di potenziale creazione di nuove possibilità. Con le medesima volontà di lottare contro le discriminazioni, gli studi decoloniali hanno discusso sul significato delle frontiere e della marginalita, individuando nei pensieri di confine [*border thinking*] (Mignolo, 2000) una via per rovesciare le tradizionali epistemologie coloniali, fondate sulla produzione egemonica della modernità occidentale, e promuovere modi alternativi di concepire i processi di costruzione di conoscenza e di azione nel mondo, includendo anche le cosmologie e le tradizioni culturali di coloro di solito ai margini o silenziati. Tali studi, basandosi sulla disobbedienza epistemica, invitano ad aprirsi a un pensiero della pluridiversità (Borghi, 2020) e a considerare molteplici visioni e punti di vista per arricchire il dibattito politico e pedagogico.

Affondando le radici in tali studi, la pedagogia interculturale oggi può trovare nutrimento per sviluppare pensieri *di-sul-dal* confine per affrontare criticamente le questioni legate alle migrazioni attuali e ai contesti di accoglienza e, più in generale, per ripensare le identita e le appartenenze nazionali e culturali nelle nostre società multiculturali.

In tal senso, il confine può essere assunto come *posizione epistemologica* e *postura metodologica d'indagine interculturale*. Passando dall'essere inteso acriticamente come linea di demarcazione, statica e priva di profondità, all'essere interpretato come un *processo* modellato dalla storia, dal potere e dalle diversità, esso può trasformarsi nel punto di partenza da cui approcciare e riconoscere la complessità e la ricchezza delle geografie, delle storie, delle culture, dei linguaggi, delle esistenze e delle pratiche delle persone e dei gruppi sociali che lo attraversano e lo abitano. Così facendo, può restituire toni cangianti e caleidoscopici ai discorsi sulle dinamiche migratorie e sui movimenti sociali globali per generare "altre parole" (cfr. Pescarmona, Gozzelino, Matera, 2024) e costruire nuove narrazioni.

Si tratta di coltivare proposte pedagogiche di ricerca e di azione che includano il confine come spazio generativo e come spazio privilegiato di dialogo intercul-

turale, in cui elaborare un orizzonte di senso condiviso e in cui accogliere il *dis*-senso come punto di incontro tra istanze culturali differenti in una cornice di equita.

Impiegare il confine come metodo può così diventare una possibilità unica di re-immaginare il potenziale trasformativo della ricerca pedagogica, dando spazio alla pluralità di sguardi, voci, lingue e linguaggi espressivi per creare nuove forme di convivialità multiculturale. Significa, ad esempio, uscire da narrazioni che ingabbiamo la nostra storia e visione in schemi precostituiti per restituire legittimità a testimonianze minori e a storie de-centrate, mettendo in discussione il nostro concetto di periferia. Vuol dire tenere in tensione la pluralità dei mondi e tra i mondi come valore creativo nella relazione con le differenze, considerando lo spaesamento sul confine come occasione di incontro e di crescita comune. Spinge a valorizzare la capacità di *s-confinare* fisicamente e simbolicamente, attraverso la moltiplicazione di sguardi, prospettive e immaginari, come modalità per generare nuove forme di pensiero e di azione.

In definitiva, parafrasando Rita Segato (2023), il compito dell'intellettuale è ricercare chiavi di lettura per decifrare e agire nella realtà, nella convinzione che quanto non è nominato non esiste nell'orizzonte mentale, ma che, al contrario, quando diviene parola può essere impiegato come strumento di comprensione e di cambiamento. E forse proprio da un cambiamento delle parole e dello spazio da cui si prende la parola si può partire per progettare società più giuste, sostenibili e plurali.

Bibliografia

Aime M., Papotti D. (2023). *Confini. Realtà e invenzioni*. Torino: GruppoAbele.

Balibar E. (2004). *Noi cittadini d'Europa? Le frontiere, lo Stato, il popolo*. Roma: Manifestolibri. (ed. or. 2001)

Banks J.A. (ed.). (2017). *Citizenship Education and Global Migration: Implications for Theory, Research, and Teaching*. Washington D.C.: AERA Publishing.

Bhatti G., Gaine C., Gobbo F., Leeman Y. (eds.) (2007). *Social Justice and Intercultural Education*. Sterling: Trentham Books.

Borghi R. (2020). *Decolonialita e privilegio*. Milano: Meltemi.

Chambers, I. (2018). *Paesaggi migratori: cultura e identita nell'epoca postcoloniale*. Milano: Meltemi (ed. or. 1994).

COE. (2019). *Global education guidelines.* North-South Centre of the Council of Europe.

De Luigi, R., Wright, S. (2013). Lampedusa oltre il confine: per una pedagogia dell'incontro. *Metis*, 3 (2), 61-70.

Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (eds.). (2017). *Gli alfabeti dell'Intercultura*. Pisa: Ets.

Giroux H. (1991). Democracy and the discourse of cultural difference: towards a politics of border pedagogy. *British Journal of Sociology of Education*, 12(4), 501-519.

Giroux H. (1992). *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.

hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà.* Milano: Meltemi. (ed. or. 1994)
McLuhan M., Powers B. (1996). *Il villaggio globale*. Milano: SugarCo. (ed. or. 1992)
Mezzadra S. (2008). *La condizione postcoloniale.* Verona: Ombre Corte. (ed. or. 2005)
Mezzadra S., Neilson B. (2014). *Border as Method, or, the Multiplication of Labor*. Durham-Londra: Duke University Press.
Mignolo W. (2017). *Coloniality Is Far from Over, and So Must Be Decoloniality.* Chicago: The University of Chicago Press.
Mignolo W.D. (2000). *Local Histories/Gobal Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
Mignolo W.D., Tlostanova M.V. (2006). Theorizing from the Borders. Shifting to Geo- and Body- Politics of Knowledge. *European Journal of Social Theory*, 9(2), 205-221.
Morin E. (2016). *Sette lezioni sul pensiero globale*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 2000).
Ngugi W. T. (2015). *Decolonizzare la mente.* Milano: Jaca book (ed. or. 1986)
OCSE. (2023). *Codebook for Global Student Learning Outcomes Companion to Successfully Educating Tomorrow's Global Citizens.* Global Cities, Inc. and President and Fellows of Harvard College.
Ormond M., Vietti F. (2022). Beyond multicultural 'tolerance': guided tours and guidebooks as transformative tools for civic learning. *Journal of Sustainable Tourism*, 30 (2-3), 533-549.
Pescarmona I., Gozzelino G. (2023). *Voci femminili, sguardi plurali. Conversazioni pedagogiche e storie interculturali.* Bari: Progedit.
Pescarmona I., Gozzelino G., Matera F. (2024). Altre parole sulla migrazione: educazione globale, pensieri di confine e pratiche creative. *Qtimes Webmagazine*, 16(1), 111-122.
Quijano A. (2000). Colonialidad del poder y clasificacion social. *Journal of World-Systems Research*, 6(2), 342-386.
Said E.W. (1983). *Traveling Theory*. In E.W. Said (ed.). *The World, the Text and The Critic*. (pp. 226-247). London: Vintage.
Sayad A. (2002). *La doppia assenza*. Milano: Raffaello Cortina. (ed. or. 1999)
Segato R. (2023). *La guerra contro le donne*. Napoli: Tamu.
Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale.* Milano: FrancoAngeli.
Zanini P. (1997). *Significati del confine. I limiti naturali, storici, mentali*. Milano: Bruno Mondadori.
Zoletto D. (Ed.). (2022). *Migrazioni, complessita, territori*. Roma: Carocci.

L'iniziazione alla ricerca e il suo potere trasformativo nelle scuole di dottorato

Andrea Porcarelli
Professore Associato – Università degli Studi di Padova
andrea.porcarelli@unipd.it

1. Evoluzione del ruolo sociale del Dottorato di ricerca

Sono trascorsi ormai quarant'anni dall'istituzione del Dottorato di ricerca in Italia (D.M. 5 giugno 1982) e in questi quattro decenni abbiamo assistito a una progressiva trasformazione del suo ruolo sociale e della sua funzione formativa che ha trovato un punto di svolta a partire dal 1999, con l'avvio del *Processo di Bologna*, per la creazione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore. In tale processo le scuole di dottorato si staccano progressivamente dall'ispirazione originaria che ne faceva solo una sorta di "tirocinio di ricerca", sotto la guida di un tutor universitario (*supervisor*), mirante principalmente a formare le nuove leve degli accademici.

I fattori di evoluzione possono essere ricondotti a tre: "la massificazione degli accessi ai dottorati, la professionalizzazione dei percorsi formativi di dottorato e lo sviluppo di vari sistemi di garanzia della qualità" (Federighi, 2018, p. 115). Tale evoluzione ha portato progressivamente ad una polarizzazione di due principali modelli organizzativi, anche in ragione delle diverse aree disciplinari: Ballarino (2021) parla di modello *tradizionale* e *moderno*. Il primo si caratterizza per un approccio che egli chiama *patrimonialista*, e concepisce il potere su base personale (la vecchia logica "baronale") con un reclutamento dei dottorandi che avviene per cooptazione, sulla base di contatti personali (salvo "transitare" attraverso il concorso). In questo modello la formazione del dottorando avviene soprattutto con modalità informali, attraverso l'affiancamento al tutor/supervisor, nella logica di formare una sorta di "accademico junior" con la creazione di relative aspettative che non sempre trovano riscontro nella realtà.

Il modello *moderno* si caratterizza invece per un approccio di tipo *burocratico*, nel senso che le norme che regolano la vita della comunità devono essere chiare e trasparenti per tutti, la selezione per concorso ha una funzione più "sostanziale" ed è orientata a selezionare i candidati migliori, generalmente tra un alto numero di concorrenti. La formazione – in questo modello – appare più strutturata come in una vera e propria *scuola di dottorato*. Rimane importante il ruolo del *supervisor*, soprattutto per l'accompagnamento nel progetto di ricerca, ma vi è un'offerta formativa ampia e codificata, mirante a promuovere competenze spendibili anche al di fuori del mondo accademico. Il primo modello può essere "sostenibile" se i dot-

tori di ricerca sono relativamente pochi e le possibilità di trovare spazio nella carriera accademica abbastanza alte, il secondo modello può avere senso se è in grado di generare competenze di altissimo livello, tali da consentire sbocchi altamente qualificati anche al di fuori del mondo accademico.

Tra i fattori sociali che premono nella direzione del modello *moderno* vi è la crescita della domanda di competenze altamente qualificate che proviene da alcuni settori dell'economia della conoscenza (*knowledge economy*), che ha portato anche a politiche pubbliche che hanno aumentato gli investimenti nell'offerta dottorale o creato forti incentivi per gli investimenti privati.

2. La nuova identità normativa delle scuole di Dottorato: orizzonti e prospettive

Negli ultimi dieci anni la normativa relativa ai dottorati ha avuto un'evoluzione che li ha sempre di più allontanati dal modello tradizionale ed avvicinati a quello moderno (Boffo, 2022). Ci riferiamo al DM n. 45 del 8/2/2013, relativo alle modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi, al DM n. 1061 del 10/8/2021 (relativo ai finanziamenti PON per dottorati innovativi e su tematiche "green") e al DM 226 del 14/12/2021[2], che apre ampie finestre per corsi dottorali con finanziamenti PNRR. Il primo effetto diretto che abbiamo potuto toccare con mano[3] dall'immissione nei corsi di dottorato di studenti con borse vincolate a temi specifici, sulla base dei finanziamenti PON e PNRR, è stato l'aumento del numero dei dottorandi e l'attenzione a tematiche di ricerca collegate a istanze sociali di particolare rilievo. Il nuovo volto delle scuole di dottorato viene definito con chiarezza nel primo articolo del DM 226/2021 che – nell'applicare i principi europei per una formazione dottorale innovativa (Curaj et al., 2015) – ne delinea gli obiettivi generali dell'offerta formativa, sottolineando in particolare l'importanza di "abilitare" i dottorandi a *concepire e progettare in autonomia* programmi di ricerca-innovazione, condurre analisi critiche e valutazioni di idee e processi, contribuendo agli obiettivi di Agenda 2030 e alla realizzazione dello *Spazio europeo* per la ricerca e *higher education* (OECD, 2014; Storey, 2016; Hasgall, Saenen, Borrell-Damian, 2019).

Per realizzare tali obiettivi il Decreto indica alcune condizioni operative, che hanno una chiara valenza pedagogica, in cui entrano diversi elementi che si configurano come leve strategiche per la formazione nei dottorati moderni. Oltre a promuovere la formazione alla ricerca – di base e applicata – la formazione dottorale "è svolta in un ambiente istituzionale attrattivo e criticamente stimolante, nel

2 Recante: *Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati*. I finanziamenti PNRR verranno definiti da successivi provvedimenti, cioè i DM n. 351 e 352, entrambi del 9/4/2022.

3 Chi scrive è Coordinatore del Dottorato in *Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione* dell'Università di Padova, per cui alcuni elementi di riflessione che vengono qui proposti sono il frutto della diretta esperienza sul campo.

quale il dottorando può acquisire autonomia e responsabilità utili al successivo percorso professionale" (DM 226/2021, art. 1.3.b). Non manca il riferimento alla necessità di una formazione interdisciplinare e transdisciplinare, al rafforzamento delle relazioni transnazionali e internazionali, ma anche alla necessaria costruzione di un sistema strutturato di valutazione della qualità, che è stato successivamente sviluppato da ANVUR secondo il modello AVA 3 (DM 1154/2021[4]) e applicato in via sperimentale ai Dottorati.

In questo scenario di forte evoluzione è necessario un contributo specifico delle discipline di area pedagogica, non solo in ordine ad una progettazione, gestione e valutazione dei corsi di dottorato che formano gli studiosi di questa area, ma anche per l'elaborazione di modelli formativi utili ai Dottorati di tutte le aree disciplinari.

3. Ripensare l'offerta formativa dei Dottorati: quali responsabilità per l'area pedagogica?

Poiché la normativa delinea chiaramente un'identità rinnovata per le scuole di dottorato, concepite in modo sempre più chiaro come terzo livello della formazione accademica, si rende necessario operare sia sulla struttura di un'offerta formativa codificata e trasparente, con corsi creditizzati (con syllabus e valutazione finale) e seminari definiti in anticipo (come richiesto dal sistema di qualità AVA 3), sia sulle modalità con cui il tirocinio alla ricerca, possa configurarsi come un percorso di *tutoring-coaching-mentoring* in senso proprio (Porcarelli, 2024).

La sintassi strutturale dell'offerta formativa dei dottorati è fisiologicamente variabile, sia per le esigenze specifiche di ogni area disciplinare, sia per le diverse configurazioni che assumono le scuole di dottorato, con diverse "alleanze interdisciplinari" che consentano loro di raggiungere un dimensionamento adeguato. La geometria di queste alleanze è a sua volta variabile, in base alle diverse configurazioni concrete che esse possono effettivamente assumere nei diversi contesti accademici. Non ci soffermeremo in modo troppo analitico su questo primo aspetto, perché il processo di definizione dell'offerta formativa nelle diverse scuole di dottorato è in fase di assestamento e i tempi non sono ancora maturi per azzardarne un'analisi di tipo pedagogico-formativo, a meno di non prendere in esame le singole scuole di dottorato, come è avvenuto – per esempio – per il caso del dottorato interdisciplinare in scienze pedagogiche e psicologiche dell'Università di Firenze (Togni, 2022), o per uno studio svoltosi all'interno del *Dottorato di Ricerca in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione* dell'Università di Torino (Milani, 2014).

4 Il modello è stato approvato con Delibera del Consiglio Direttivo dell'ANVUR, n. 183 dell'8 settembre 2022, scaricabile all'URL: https://www.anvur.it/attivita/ava/accreditamento-periodico/modello-ava3/

Sarà più interessante occuparci delle modalità con cui si potrebbe concepire, oggi, il tirocinio della ricerca (di cui approfondiremo le dinamiche nel prossimo paragrafo), tenendo conto della necessità di favorire una maggiore occupabilità di quanti acquisiranno il titolo di dottori di ricerca.

L'aumento progressivo del numero di borse di dottorato rende – infatti - sempre più evidente il diminuire delle probabilità, per il singolo dottorando, di trovare collocazione in ambito accademico. Emerge quindi la necessità di lavorare sulle competenze personali orientate all'occupabilità (*employability*), per cui "l'employability dovrebbe essere considerata una caratteristica intrinseca del percorso educativo e dell'offerta formativa" (Boffo, 2022, p. 26). Si tratta – in altri termini – di avere una "cura educativa" della persona che si forma, nel percorso di Dottorato, in tutta la sua globalità, cercando di offrire occasioni di incontro e confronto con realtà professionali potenzialmente interessanti, ma anche di accompagnare il percorso formativo con un approccio di tipo "orientativo", in modo che ciascuna persona possa progressivamente scoprire la propria vocazione professionale più autentica, che potrebbe avere tra le sue prospettive anche la carriera accademica, ma non necessariamente, non solo e non soprattutto. Da questo punto di vista è chiaro che la situazione nelle diverse aree disciplinari è differente, per cui possiamo immaginare che a un giovane che svolga un "dottorato industriale" in Ingegneria meccanica si aprano interessanti opportunità di lavoro in quel settore, mentre è più complesso per i Dottorati di area umanistica, dove pure è possibile immaginare delle "professionalità apicali" per cui le competenze acquisite grazie alla scuola di dottorato divengano fattore strategico determinante per l'occupabilità dei nostri dottori.

4. Il potere trasformativo della formazione alla ricerca: note a margine di un incontro interuniversitario

Torniamo dunque al tema principale del nostro scritto, ovvero le modalità con cui – nel rinnovato contesto delineato dalle norme e dalle istanze sociali sopra esposte – si può configurare la formazione alla ricerca ed il suo effetto nell'ottica di un *transformative learning* (O'Sullivan, 2001; King, 2009) sulle menti professionali dei dottorandi. Essi sono, per lo più, giovani adulti che affrontano una transizione dalla condizione già consolidata di studenti (generalmente capaci e brillanti) a quella di persone che iniziano a muovere i primi passi sulla via della ricerca e che saranno chiamati a delineare – a partire da essi – la propria vocazione professionale autentica.

Il primo passo è quello di aiutare queste persone a mettere a fuoco un tema di ricerca (in genere si parte dalla proposta che hanno presentato al concorso), esplorare la letteratura di riferimento, chiarire a sé stessi le domande di ricerca, scegliere l'approccio metodologico e gli strumenti con cui lavorare, procurarsi le competenze necessarie per utilizzare tali strumenti, realizzare l'indagine e stendere una solida e ben argomentata tesi di dottorato. A questo percorso "classico" si aggiunge

oggi una maggiore attenzione alla necessità che i dottorandi possano realizzare delle pubblicazioni "in itinere", presentare comunicazioni a convegni, coltivare rapporti internazionali con colleghi che abbiano interessi di ricerca convergenti con il proprio. Tutto questo crea stimoli orientati a una postura di ricerca centrata su un tema (*topic*) molto preciso e circoscritto ed è uno degli elementi che aiutano i dottorandi ad entrare nel territorio di una ricerca sistematica e rigorosa, di livello accademico, condotta con una guida sicura (quella del tutor-supervisor) e potendo contare sul supporto di tutti i membri del Collegio docenti.

Vi è però un secondo aspetto della postura mentale di un ricercatore maturo che prevede altri ingredienti che si muovono nella direzione dell'interdisciplinarità e della transdisciplinarità, ovvero della capacità di saper guardare oltre l'orizzonte micrologico del proprio progetto di ricerca e interagire sulle grandi tematiche della ricerca in modo più trasversale. Il rischio di coltivare solo la prima postura mentale è quello di formare un "perfetto specialista", capace di argomentare – anche con passione e motivata convinzione – sul piccolo tema specialistico su cui ha acquisito una competenza specifica, ma che si troverebbe in difficoltà in tutti i contesti in cui servono competenze culturali più ampie e trasversali.

Per ovviare a tale rischio si può lavorare su due leve formative principali. La prima riguarda l'ampiezza dell'offerta formativa, con la possibilità di "personalizzarla" sulla base dei propri interessi, ma anche con un certo margine di stabilità nella proposta, in modo che almeno i capisaldi delle principali aree di ricerca coinvolte nel Dottorato vengano esplorate dal dottorando, quanto meno sul piano formativo. La seconda leva formativa riguarda la necessità di generare occasioni di "tirocinio formativo" anche sul fronte della trasversalità, che consentano un "apprendimento dall'esperienza" anche in ordine a questa postura mentale. Le attività di Terza missione / *Public engagement* rientrano certamente in questa linea formativa, perché "costringono" il dottorando a mettersi nei panni di un interlocutore non-specialista, a cui non potrà limitarsi a raccontare il proprio progetto di ricerca. Un'altra esperienza che può avere risvolti interessanti è quella che realizziamo con il Dottorato in *Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione* dell'Università di Padova, dove si crea uno spazio strutturato di presentazione dei progetti di ricerca di tutti i dottorandi, in cui non solo i docenti, ma anche gli altri dottorandi sono chiamati a svolgere il ruolo di "discussant". Questo tipo di attività, in qualche modo, "costringe" i dottorandi a mettersi nei panni dei propri colleghi, interagire attivamente sulle loro ricerche, prendere coscienza dell'intero patrimonio di percorsi di ricerca presente nella propria comunità dottorale.

Un altro esempio di "buona prassi" è stato realizzato il 30 maggio 2024, tramite un seminario interuniversitario che ha coinvolto due Dottorati[5]: quello in *Scienze della formazione e psicologia*, dell'Università di Firenze, e quello in *Scienze pedago-*

5 La direzione scientifica dell'evento è stata dei Coordinatori dei rispettivi Dottorati, prof.ssa Vanna Boffo e prof. Andrea Porcarelli, la segreteria scientifica è stata egregiamente sostenuta dal prof. Fabio Togni, dell'Università di Firenze (sede ospitante).

giche, dell'educazione e della formazione, dell'Università *di Padova*. Il workshop inter-dottorale è stato organizzato per gruppi di lavoro costruiti attorno ad alcuni "catalizzatori tematici" trasversali: 1) Metodi misti per la ricerca in educazione e psicologia; 2) Mixed Methods for Research in Education and Psychology (svolto in lingua inglese); 3) La ricerca in educazione e psicologia negli ambiti formali e informali; 4) La ricerca in educazione e psicologia nei contesti del disagio e della fragilità; 5) La ricerca in educazione e psicologia e le Nuove Tecnologie di Comunicazione. Si tratta di *cluster* tematici molto ampi, nei quali si sono distribuiti le dottorande e i dottorandi di entrambe le scuole, sotto la guida di alcuni docenti – di entrambi i Collegi dei docenti – chiamati a svolgere il ruolo di facilitatori. Il confronto si è svolto in tre fasi: a) esplicitazione dei temi di ricerca che ciascuna delle persone partecipanti al gruppo ha individuato nel cluster tematico, anche per circoscrivere un territorio che – altresì – sarebbe stato troppo ampio; b) analisi dei punti di contatto tra i temi appena focalizzati ed il ruolo che essi giocano nel percorso di ricerca di ciascuno; c) elaborazione di una sintesi condivisa delle consapevolezze acquisite (o dei problemi aperti) in vista della loro presentazione in un poster, da realizzare durante il lavoro di gruppo e presentare in plenaria.

I feedback dell'iniziativa sono stati veramente positivi e le persone che hanno partecipato hanno potuto toccare con mano come sia davvero possibile e scientificamente proficuo creare percorsi di dialogo di tipo interdisciplinare e trasversale, che in qualche modo aiutino a guardare sia dentro al proprio percorso di ricerca con altri occhi, sia oltre i ristretti confini di quel percorso, per allargare i propri orizzonti ed acquisire nuovi punti di vista. Si tratta solo di una prima esperienza, che i diretti interessati si ripropongono di replicare certamente in futuro, magari allargandola anche al di là dei confini del proprio Paese, in una prospettiva internazionale.

Bibliografia

Ballarino G. (2021). Come cambia il dottorato di ricerca. Organizzazione e sbocchi professionali. In G. Ballarino, A.F. De Toni, M. Regini (eds.), La *riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato* (pp. 10-42). Milano: Milano University Press.

Boffo V. (2022), Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia. In Boffo V., Togni F. (eds.), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche per la formazione* (pp. 17-35) Firenze: Firenze University Press.

Curaj A., Matei L., Pricopie R., Salmi J., Scott P. (eds.) (2015). *The European Higher Education Area Between Critical Reflections and Future Policies*. London UK: Springer.

Elmgren M., Forsberg E., Lindberg-Sand Å., A. Sonesson (2016). *The Formation of Doctoral Education*. Lund: Lund University Publication.

Federighi P. (2018). Il Dottorato di ricerca di ambito pedagogico come oggetto della ricerca educativa. *Nuova Secondaria Ricerca* 10, 115-122.

Hasgall A., Saenen B., Borrell-Damian L. (2019). *Doctoral Education in Europe Today: Approaches and Institutional structures.* Brussels: European Universities Association.

King K.P. (2009). *Handbook of the Evolving Research of Transformative Learnin. Based on the Learning Activities Survey*. Charlotte NC, Information Age Publishing.

Kovačević M., Bitušíková A., Dagen T. (2022). Emergence of current European thinking and policies on doctoral education. *European Journal of Education*, *57*(3), 381-394.

Milani L. (2014). Dottorato e formazione alla ricerca in educazione tra responsabilità e competenza. Uno studio di caso. *METIS*, (1), 182-192.

OECD (2014). Who Are the Doctorate Holders and Where Do Their Qualifications

Lead Them? *Education Indicators in Focus* 25. Paris: OECD Publishing

O'Sullivan E. (2001), *Transformative Learning. Educational Vision for the 21st Century*, Toronto, University of Toronto Press.

Porcarelli A. (2021). *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*. Roma: Studium.

Porcarelli A. (2024). Ipotesi pedagogiche sul ruolo di Virgilio come guida di Dante. *Nuova Secondaria Ricerca*. 5 (XLI), pp. 195-2015.

Storey, V. A. (2016). *International Perspectives on Designing Professional Practice Doctorates: Applying the Critical Friends Approach to the EdD and Beyond*. New York: Palgrave Macmillan US.

Togni F. (2022), Costruire offerta formativa in Higher Education: la sfida di accompagnare la ricerca. In Boffo V., Togni F. (eds.), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche per la formazione*, (pp. 37-52) Firenze: Firenze University Press.

Cambiamenti climatici e ricerca pedagogica. Il valore progettuale delle collaborazioni interdisciplinari

Simona Sandrini
Ricercatrice – Università Cattolica del Sacro Cuore
simona.sandrini@unicatt.it

1. La scienza dell'educazione, insostituibilità di una presenza

Il contributo intende condividere alcune meta-riflessioni di natura progettuale emerse grazie a collaborazioni interdisciplinari universitarie compiute nell'ambito di ricerche sul tema dell'adattamento ai cambiamenti climatici.

Per avviare questa breve riflessione si prenda come punto di partenza ciò che scriveva John Dewey (1929/1967) in *The sources of a science of education*:

> la realtà ultima della scienza dell'educazione non si trova nei libri, ne nei laboratori sperimentali, ne nelle aule scolastiche dove viene insegnata, ma nelle menti degli individui impegnati nella direzione delle attività educative; che senza la presenza attiva negli atteggiamenti e nelle abitudini di osservazione, di giudizio e progettazione di coloro che sono impegnati nell'attività educativa si potranno ottenere dei risultati scientifici, ma in tal caso non ci troveremo dinanzi alla scienza educativa, bensì alla psicologia, alla sociologia, alla statistica e via dicendo. […] Lumi, chiarezza e progresso possono ottenersi soltanto ricordando che tali risultati rappresentano delle fonti da utilizzare, tramite le menti degli educatori, per fornire alle funzioni educative una maggior forza intellettuale (p. 23).

Interrogarsi su tale affermazione porta a soffermarsi su alcuni punti di analisi.

Il primo è quanto sia importante riconoscere e affermare la significatività della presenza della pedagogia all'interno di articolate collaborazioni interdisciplinari, non solo per la specificità contenutistica di questa scienza dell'educazione ma anche nella veste prossimale dei volti che la rivestono, che, come spiega Dewey, possono fare la differenza nella ricerca. Un volto, indicava Scurati (1996, p. 7), "vuol dire un'identità personale, il segno di un passaggio significativo, l'equivalente di una necessità, l'insostituibilità di una presenza".

Tale presenza, con una sua propria competenza, aiuta a non disperdere "il materiale" interpretato criticamente nel confronto con le altre scienze e ad orientare tali contenuti verso la *precisazione di problemi e finalità educativi*. Dialogo con le altre forme disciplinari, rigorosità del procedere metodologico e razionalità critica conducono la pedagogia ad oltrepassare con intenzionalità la chiusura segnica degli apporti disciplinari (Malavasi, 1992) alla ricerca della "costruzione di un sapere

dell'educazione significativo per i pratici, cioè capace di fornire utili spunti di riflessione e di lavoro per migliorare i contesti educativi, per poterli rendere sempre più rispondenti al compito di promuovere la fioritura delle diverse dimensioni dell'esistenza" (Mortari, Valbusa, Ubbiali, 2020, p. 53).

Assumendo questo sguardo di valore rispetto alla presenza della pedagogia in progetti interdisciplinari, dal 2016 un gruppo di pedagogisti dell'Università Cattolica sono impegnati in ricerche sulla questione dei *cambiamenti climatici* e della connessa *transizione ecologica,* nell'intenzione di tracciare orizzonti educativi proprio a partire da alcune evidenze espresse in campi disciplinari altri. Il progetto triennale da cui ha avuto avvio il lavoro è denominato CLIC PLAN ed ha indagato come costruire un piano di adattamento partecipato con le comunità locali di un ecosistema geografico specifico. Consecutivo il progetto PMI RISK ADAPT, che ha analizzato come accompagnare le piccole e medie imprese nella prevenzione dei rischi climatici come forma di adattamento.

Per offrire una sintetica panoramica sulla tipologia di ricerche interdisciplinari che hanno avuto luogo, la Facoltà di Scienze della Formazione ha collaborato con gruppi di lavoro appartenenti ad altre quattro Facoltà: Scienze Agrarie, alimentari e ambientali, Scienze Bancarie, Finanziarie e Assicurative, Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali e Scienze Politiche e sociali. Tra i temi trattati: la percezione della popolazione sui cambiamenti climatici, gli impatti ambientali locali, l'individuazione di *soft solution* per l'adattamento climatico, i pericoli fisici con eventi atmosferici violenti, il rischio nella produzione agroalimentare, i rischi di transizione energetica, il mercato assicurativo legato ai cambiamenti climatici, la formazione delle risorse umane nelle comunità e nelle imprese. Le ricerche in oggetto hanno beneficiato di un'ampia pluralità metodologica, tra cui la realizzazione di una batimetria, alcune modellizzazioni numeriche, questionari quali-quantitativi, *focus group* e interviste.

2. Nell'interdisciplinarietà, il potenziale della ricerca pedagogica

Volendo compiere alcune riflessioni sulla questione del *potere trasformativo della ricerca interdisciplinare*, essa assume valore quando è partecipativa e collaborativa, quando educa i ricercatori al confronto e produce apprendimento nel pluralismo disciplinare, quando il "tra" viene riconosciuto come una parte significativa del processo di indagine. Prendendo a prestito alcune espressioni tipiche della pedagogia interculturale (Nanni, 2006), per i ricercatori si tratta di un lavoro di *decentramento*, per assumere il punto di vista dell'altro e dell'altra disciplina; un lavoro *comparativo*, che affronta il tema indagato da diverse prospettive di analisi anche molto distanti; apre a un lavoro *decostruttivo*, nella capacità di cambiare il proprio punto di vista e a un lavoro *narrativo*, nella competenza di ascoltare e raccontarsi e di riconoscere la diversità e specificità dell'altro; è un lavoro *cooperativo*, nel saper cogliere insieme le opportunità di indagine.

Giocarsi nell'interdisciplinarietà aiuta a sviluppare un modo di pensare com-

plesso, poiché aperto e libero. Un articolo scientifico efficace nella spiegazione, apparso nella rivista *Nature* del 2015, attribuiva il successo delle collaborazioni interdisciplinari alla capacità dei ricercatori di assumere una forma di T, ossia di coltivare la propria disciplina e di saper guardare oltre essa, acquisendo ampiezza e profondità dello sguardo, che sono fondamentali nella ricerca. "In our experience, interdisciplinary collaborations have the greatest chance of success when researchers are 'T-shaped' - able to cultivate both their own discipline, and to look beyond it. Breadth and depth are key" (Brown, Deletic, Wong, 2015, p. 316).

Rispetto al potenziale della pedagogia nell'interdisciplinarietà, esso è strettamente connesso alla capacità di questa disciplina e dei suoi rappresentanti di "trasformare i dati" in *questioni e problemi educativi* e, così facendo, in *situazioni educative emancipative* per un progetto condiviso di civiltà. Se "ogni scienza e disciplina è in tensione verso le sue dimensioni educative rivolte ai soggetti da educare, e inevitabile che tra la pedagogia e le altre scienze e, in senso ancora più ampio con gli altri saperi e reti disciplinari, si sviluppino rapporti di ibridazione feconda" (Spadafora, 2017, p. 38): per dirla con F. Cambi (2017, p. 409) la pedagogia si nutre di fonti scientifiche "che coordina all'educazione".

Ciò che la ricerca pedagogica può offrire sono *ipotesi esplicative,* ossia interpretazioni o rilevazioni di caratteristiche situazioni esistenziali, di originali circostanze di convivenza, che possono aiutare a chiarire, confermare, ridefinire e correggere il quadro teorico di riferimento che ispira l'indagine empirica. Inoltre, dai dati rilevati, la pedagogia e in grado di ricavare la definizione di proprie categorie per l'interpretazione del fatto "educativo" (Pati, 2017, p. 143).

La ricerca pedagogica può addivenire, altresì, ad *ipotesi progettuali*, ossia ad indicazioni circa il modo di educare in particolari contesti e situazioni, per azioni trasformative da compiere. Così la pedagogia studia i problemi per "spostare l'attenzione da un obiettivo di conoscenza a uno di ricerca di possibilità di azione" (Fabbri L., 2017, p. 87), con un fare orientativo. "Ben s'intende che fini, ideali, scopi sono da costituirsi come espressione di bisogni che la storica condizione di esistenza degli uomini esprime; come anticipazione o rappresentazione anticipata di un complesso di problemi che quei bisogni sollecitano storicamente e che devono essere soddisfatti. Tale teleologismo rimanda e comprende il rapporto tra l'educazione e l'etica" (Criscenti, 2018, p. 154).

"La progettazione di una pratica educativa implica non solo la definizione dei suoi obiettivi, come prospettiva verso la quale far convergere le varie azioni e interazioni, ma anche una organizzazione sufficientemente articolata di *percorso formativo*" (Elia, 2017, p. 95).

Ossia

> Si tratta di scegliere, in primo luogo, le varie attività educative, le loro caratteristiche e motivazioni, la loro successione, chi ne dovrà essere responsabile e partecipante, ambienti e spazi di vita e di presenza implicati, il clima educativo da promuovere, le modalità di raccolta delle informazioni di ritorno che possono aiutare a regolare o pilotare lo svolgimento del progetto,

> il modo di valutare se le nostre azioni sono coerenti con gli obiettivi assunti e con le esigenze degli educandi che via via emergono nel corso dell'azione, se esse sono anche efficaci, cioè portano effettivamente ai risultati intesi (Ivi, p. 96).

Sebbene, in sintesi, possa offrire ipotesi esplicative, ipotesi progettuali e percorsi formativi, nondimeno è utile ricordare che il punto debole della ricerca pedagogica e costituito dalla difficolta di produrre regole valide per sempre, essendo una scienza empirica situazionale e non essendo controllabili tutte le molteplici variabili che interferiscono nell'esperienza educativa. Tale debolezza, tuttavia, diviene una leva progettuale per promuovere l'interdisciplinarietà, almeno per due ragioni tra loro connesse.

In primis, *la ricerca pedagogica ha bisogno di ricerca interdisciplinare* che gli permetta di procedere in direzione di *universalità,* toccando "contesti altri d'esperienza che consentano di verificare se quanto e stato appurato nei contesti sin li indagati sia sufficiente a contrassegnare i fenomeni dell'educazione o sia espressione di una verità parziale, storicamente situata, smentibile e/o relativizzabile" (Fabbri M., 2017, p. 68). In secondo luogo, *la ricerca interdisciplinare ha bisogno di pedagogia* per evitare una concezione del rigore scientifico sterile, che non si lega a concezioni d'impegno etico, in grado di far emergere il volto politico, pedagogico e progettuale della ricerca, l'impatto col contesto educativo e sociale. "La conoscenza e rigorosa, se e in grado di contemperare al proprio interno i fattori soggettivi e oggettuali, insieme a quelli che ne ampliano il quadro di riferimento in relazione ai contesti, allo sfondo e alle intenzioni etico-progettuali. Per questo il rigore non può non essere letto in termini di complessità e di significatività" (p. 69).

3. Cambiamenti climatici, una traccia educativa progettuale

Riprendendo la riflessione sui percorsi di ricerca compiuti sull'argomento di indagine dei cambiamenti climatici, di seguito sono presentate in modo sintetico alcune risultanti educative del lavoro interdisciplinare intrapreso.

Il tema del *climate change* denota una sempre più diffusa *sensibilità tra la popolazione*, soprattutto giovanile, che è facilmente coinvolgibile in progetti implicanti la sua analisi e la ricerca di strategie di mitigazione e di adattamento. Tuttavia, il fenomeno dei cambiamenti climatici, spesso, non è capito nella sua complessità e soprattutto nella stretta e diretta connessione con la quotidianità, a meno che non se ne abbiano già subito gli impatti diretti. È necessaria quindi una *alfabetizzazione educativo-climatica* che aiuti a comprendere quanto gli stimoli di natura climatica impressionino la vita di ognuno e ciascuno, dal singolo alle istituzioni.

Non sembra bastare un approccio *cognitivo* alla questione, serve sviluppare tra le persone altre competenze per il clima, di carattere *socio-emotivo*, *di azione* e *collaborative*. Poiché il *climate change* è un *wicked problem*, è resistente ad una unica soluzione, implica punti di vista divergenti, a volte conflittuali, e azioni plurime

di diversa natura. In particolar modo, il processo *bottom-up* dell'adattamento, per essere trasformativo nel paradigma, richiede una motivata *conversione creativa e immaginativa* di tutti, che si riappropri anche della familiarità con le innumerevoli forme di fragilità e ingiustizie che si stanno generando proprio a causa del cambiamento climatico. L'approccio collaborativo in educazione, che va ben oltre la partecipazione e la condivisione, implica il coinvolgere persone e comunità nel prendere in esame le varie problematiche connesse con il clima, nel condividere sensibilità, idee e competenze, dubbi e conoscenze, al fine di scegliere insieme soluzioni nella prospettiva "di giustizia", aiutandosi reciprocamente.

Serve *moltiplicare luoghi educativi di incontro*, dove i contenuti scientifici sul tema vengano messi in connessione con i dati di contesto, dove si provino a integrare prospettive di analisi, ambiguità e incongruenze. Modelli di *embedded learning* per il clima possono essere utili, perché gravitanti sulle motivazioni intrinseche delle persone coinvolte, occasioni di apprendimento significative nei luoghi di vita e di lavoro, "coinvolgenti e calibrate sui bisogni e sulle caratteristiche dei destinatari, al fine di delinearne profili culturali e sociali più forti ed emergenti" (Boffo, Iavarone, Nosari, Nuzzaci, 2023). La formazione di consapevolezza *(awareness)*, conoscenza *(understanding)* e azione *(action)* è un viatico importante per sviluppare competenze di vita per il clima (Sala, Punie, Garkov, Cabrera Giraldez, 2020).

La premessa è *formare le professioni pedagogiche ai cambiamenti climatici* – insegnanti, educatori, formatori, pedagogisti, ricercatori – perché si facciano agenti e promotori di educazione per il clima in ogni dove, dalla scuola alle imprese. Significa migliorare le loro conoscenze sulle questioni socio-scientifiche legate al clima; sviluppare competenze sull'educazione ai cambiamenti climatici utilizzando approcci di apprendimento trasformativo; integrare visioni glocali e transdisciplinari, pensiero critico e risoluzione dei problemi.

Questo compito educativo e formativo per il clima si iscrive, oggi, tra gli impegni di politica sociale delle professioni pedagogiche, responsabilità che si chiariscono nell'urgenza e si rafforzano nella consapevolezza anche grazie al lavoro collaborativo nella ricerca interdisciplinare, in grado di sottolineare il carattere emergenziale della questione e la complessità degli scenari. Alcune pagine dell'introduzione dell'opera "Ecologia dello sviluppo umano" di U. Bronfenbrenner (1979/2003) spiegano in modo vivido e personale l'importanza di concepire l'impegno sociale del lavoro di ricerca, in un discorso in cui lo psicologo sta proprio riflettendo su quanto potere trasformativo abbia avuto l'ibridazione culturale per la sua carriera di ricercatore "transculturale". Si esprime così:

> La seconda lezione che ho appreso lavorando in società diverse consiste nella constatazione che la politica sociale ha il potere di influenzare il benessere e lo sviluppo degli esseri umani in quanto determina le loro condizioni di vita. L'aver realizzato questo mi ha indotto ad un notevole coinvolgimento, negli ultimi quindici anni, teso a far sì che la politica sociale del mio paese si modificasse, si sviluppasse fosse dotata dei mezzi adatti

> in modo da influire sulla vita dei bambini e delle loro famiglie. L'aver partecipato […], mi ha portato ad una conclusione inaspettata, che è un tema ricorrente nelle pagine che seguono: l'interesse dei ricercatori per la politica sociale è essenziale per il progresso dello studio scientifico dello sviluppo umano (p. 23).

Come spiegava G. M. Bertin già nel 1976 (2023), se la ricerca interdisciplinare presenta indubbiamente alcune fatiche di reciproca comunicazione, perché divenga un'opportunità per l'educazione, essa comporta la capacità dei pedagogisti di spiegare la natura specifica del proprio linguaggio e, quindi, del proprio apporto nel lavoro collaborativo.

Un linguaggio, continua Bertin, che si caratterizza per il suo *principio intenzionale* nel processo formativo della personalità, assunta come idea trascendentale e non come realtà psicologica o sociale; *orientato al futuro* del singolo e della società; centrato sull'idea di *possibilità* in educazione, oltre l'idea di addestramento; costituito da un *imperativo di carattere ipotetico* per quanto riguarda la formulazione sia degli obiettivi educativi, sia delle metodologie e delle tecniche concernenti la sua prassi concreta. Gli obiettivi educativi costituiscono, anche nel lavoro interdisciplinare, delle proposte di maturazione socioculturale e di sviluppo dell'umanità che emergono nel confronto con le altre discipline, la cui scelta va esplicitata nella giustificazione e di cui vanno definiti i criteri in rapporto al processo trasformativo.

> La ricerca interdisciplinare esige, pregiudizialmente, oltre a una corretta disposizione degli studiosi interessati alla problematica educativa per il lavoro in collaborazione, una preparazione adeguata da cominciare al più presto, e comunque non oltre l'inizio degli studi universitari […] mediante inchieste su campo, esercitazioni di seminario, tesi di laurea orientate effettivamente in direzione interdisciplinare. In questa direzione […] dovrà trovare attuazione il principio pedagogico che 'si apprende a ricercare soltanto ricercando' (pp. 182-183).

Bibliografia

Bertin G.M. (1976/2023), *Educazione al cambiamento*. Milano: Babalibri.

Boffo V., Iavarone M.L., Nosari S., Nuzzaci A. (2023). Il modello europeo LifeComp tra Embedded Learning e Adult Education. *Form@re*, *23*(1), 1-4.

Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design.* Cambridge: Harvard University Press (tr. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 2003).

Brown R. R., Deletic A., Wong T. H. F. (2015). How to catalyse collaboration. Turn the fraught flirtation between the social and biophysical sciences into fruitful partnerships with these five principles, urge. *Nature*, 525, 315-317.

Cambi F. (2017). La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo. *Studi sulla Formazione*, 2, 409-413.

Criscenti A. (2018). Le scienze umane, l'interdisciplinarità, lo specifico pedagogico. Una questione ancora aperta. *Studi sulla Formazione*, 2, 147-157.
Dewey J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Livering Publishing Corporation (tr. it. Le fonti di una scienza dell'educazione, Firenze, La Nuova Italia, 1967).
Elia G. (2017). Il potenziale trasformativo della ricerca educativa. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9, 93-96.
Fabbri L. (2017). Il potenziale trasformativo della ricerca educativa. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9, 83-87.
Fabbri M. (2017). Sconfinamenti e Integrazioni. Dalle antinomie alle connessioni, attraversando l'olismo. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9, 63-89.
Malavasi P. (1992). *Tra ermeneutica e pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
Mortari L., Valbusa F., Ubbiali M. (2020). La metodologia della ricerca educativa. Un esempio di ricerca per i bambini. *Pedagogia più Didattica*, *6*(2), 51-62.
Nanni A. (2006). Metodi didattici per educare all'interculturalità. IRRE Toscana.
Pati L. (2017). Considerazioni generali sulla ricerca educativa. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9, 142-143.
Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: European Union.
Scurati C. (Ed.). (1996). *Volti dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
Spadafora (2017). Possibili nuove tendenze della ricerca pedagogica nel dibattito culturale contemporaneo. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9, 36-46.

Il modello multidimensionale del "Mondo della bambina e del bambino" come strumento di co-ricerca con operatori e famiglie in P.I.P.P.I. Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione: le *Mappe per esplorare lo 0-3*

Sara Serbati
Ricercatrice – Università degli Studi di Padova
Sara.serbati@unipd.it

Daniela Moreno Boudon
Tecnologa di ricerca – Università degli Studi di Padova
Daniela.morenoboudon@unipd.it

1. Introduzione

Il contributo presenta lo strumento "Il mondo del bambino e della bambina: le mappe per esplorare lo 0-3" (in seguito, Mappe03; Serbati et al., 2023), creato dal Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF) dell'Università di Padova, volto a supportare l'accompagnamento socioeducativo delle famiglie vulnerabili con figli tra 0 e 3 anni nel Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.).

Questo lavoro riporta gli apprendimenti e le considerazioni derivanti dai contesti in cui è nato, unitamente alle riflessioni teoriche sulla partecipazione dei bambini, che complessivamente hanno dato forma alla costruzione dello strumento, valorizzando la natura di co-ricerca nel suo utilizzo.

2. Apprendimenti da due contesti di accompagnamento alla genitorialità e allo sviluppo dei bambini tra 0-3 anni in famiglie in situazione di vulnerabilità

Lo strumento "Il Mondo della Bambina e del Bambino: mappe per esplorare lo 03" nasce come risposta al bisogno rilevato nei servizi sociali di costruire percorsi socio-educativi partecipati per famiglie vulnerabili con bambini tra 0 e 3 anni, capaci di rappresentare e intercettare adeguatamente i bisogni di sviluppo dei bambini di questa fascia d'età.

Tale bisogno è stato evidenziato sia nei percorsi di accompagnamento alla genitorialità cosiddetta negligente[1] nel contesto del P.I.P.P.I., sia nei percorsi di ac-

1 Si parla della negligenza familiare intesa come *"una carenza significativa o una mancata risposta*

compagnamento alle famiglie beneficiarie del Reddito di Cittadinanza, come tracciato dalla ricerca RdC03 "Interrelazioni tra reddito, genitorialità e sviluppo infantile 0-3" (Moreno et al., 2021, 2022; Serbati et al., 2022; Tracchi et al., 2021).

2.1 *P.I.P.P.I*

Nel contesto di P.I.P.P.I, un'analisi retrospettiva ha consentito di rilevare una sottorappresentazione dei progetti di intervento rivolti specificamente ai bambini nella fascia 0-2 e i loro bisogni (Milani et al., 2021), solo il 9% dei bambini partecipanti al programma tra gli anni 2011 e 2021 apparteneva a questa fascia di età. Questa limitata rappresentazione dei bambini tra 0 e 2 anni suggerisce che le situazioni di vulnerabilità familiare non vengono intercettate tempestivamente, indicando una forma di trascuratezza rispetto dei loro diritti.

D'altra parte, un confronto tra gli interventi per bambini tra 0-2 anni e quelli tra 3-10 anni ha evidenziato che, nel primo gruppo, gli interventi sono stati incentrati principalmente sui bisogni delle famiglie e dei genitori, piuttosto che distribuiti equilibratamente tra le diverse aree comprendenti anche quelli legati direttamente ai bambini. L'attenzione dei professionisti concentrata, in questo caso, sulle vulnerabilità presenti delle famiglie e niente sugli aspetti legati alla prevenzione precoce del disagio infantile, suggerisce un'ulteriore trascuratezza nel garantire i loro diritti.

Queste due forme di trascuratezza, relative alla frequenza di partecipazione al Programma e alla caratterizzazione dei bisogni per la definizione degli interventi, rappresenta una "doppia invisibilità" dei bambini nei primi 1000 giorni di vita e testimonia la necessità di migliorare i processi di identificazione precoce e di intervento specifico al fine di garantire uno sviluppo sano e un benessere a lungo termine (ibidem).

2.2 *Ricerca RdC03*

Nel contesto della ricerca RdC03 sul Reddito di Cittadinanza, focalizzata sull'impatto dei progetti personalizzati di inclusione sociale e sostegno economico (PaIS) sullo sviluppo dei bambini tra 0 e 3 anni e sulla genitorialità, si sono riscontrate ulteriori evidenze di questa "invisibilità".

Nella fase pilota della ricerca, è emerso che i professionisti del sociale, che di fatto si trovano quotidianamente coinvolti nell'elaborazione di progetti di intervento per bambini e le loro famiglie, hanno una conoscenza limitata riguardo ai bisogni di sviluppo infantile e alle modalità di intervento appropriate (Moreno et

ai bisogni di un bambino riconosciuti come fondamentali sulla base delle attuali conoscenze scientifiche» (Lacharité, Éthier, Nolin, 2006)

al., 2021). Questo gap di conoscenza è attribuibile all'assenza di una formazione specifica in materia di sviluppo infantile nei loro percorsi professionali (ibidem).

In questo contesto, la ricerca RdC03 ha proposto un percorso formativo ai professionisti del sociale, così come strumenti specifici di *assessment* per l'analisi dei bisogni da utilizzare all'interno delle pratiche del servizio, configurando una strategia di ricerca-formazione-azione (Bove, 2009; Milani, 2018; Pastori, 2017; per maggiori dettagli sulla ricerca RdC03, si rimanda a Serbati et al., 2022) per accompagnare, da una parte, l'agire dei servizi sociali nel realizzare gli interventi multidimensionali indicati dalla politica del RdC e, dall'altra, valutare l'impatto della politica stessa sullo sviluppo infantile, in coerenza con la definizione inserita nel Piano Sociale per l'attenzione prioritaria ai nuclei con bambini in questa fascia di età.

Gli strumenti di *assessment* proposti in questo contesto, specifici per la fascia 0-3, sono stati scelti per la loro affinità alla logica della valutazione partecipativa e trasformativa, in cui la valutazione dell'intervento non è una fase separata, ma è integrata in tutte le attività e le famiglie non sono solo beneficiarie dei servizi, ma partecipano al processo di valutazione: la loro esperienza e i loro feedback sono essenziali per comprendere l'efficacia degli interventi. La valutazione è ritenuta un'opportunità di formazione e apprendimento per tutte le persone che ne prendono parte, così come uno spazio riflessivo di co-costruzione dei significati attraverso le voci di tutti gli interessati (Serbati, Milani, 2013).

L'utilizzo di tali strumenti da parte dei diversi professionisti che operano con le famiglie, quali assistenti sociali, educatori professionali e psicologi, ha rappresentato un'innovazione nei servizi che ha portato a diversi apprendimenti.

In primo luogo, è emersa l'importanza e l'utilità di avere strumenti di valutazione mirati per accompagnare gli operatori sociali e i genitori nella comprensione dei bisogni evolutivi dei bambini nella fascia di età 0-3 anni. Questa importanza si basa sia sull'esplicitazione del modo in cui vengono concepiti i bisogni di sviluppo dei bambini e sulle risposte di cura che contribuiscono allo sviluppo, sia sull'esecuzione di compiti condivisi di osservazione dei bambini e del rapporto tra genitore e bambino. Complessivamente, entrambi gli strumenti hanno fornito una base di informazioni scientificamente validate, ovvero, culturalmente rilevanti all'interno della comunità di riferimento in cui si svolge l'azione di accompagnamento. Ciò ha permesso di confrontare credenze e pratiche in un contesto di dialogo riflessivo, svolgendo così una funzione di co-ricerca partecipativa nella costruzione dei progetti di intervento, favorendo la loro pertinenza.

I compiti condivisi di osservazione, svolti da operatore e genitore, hanno nutrito i processi di valutazione in un'ottica di co-ricerca, nel senso di mirare non solo a comprendere meglio le realtà dei bambini e delle famiglie, ma anche a promuovere cambiamenti positivi attraverso la riflessione e l'adattamento continuo delle pratiche di intervento.

Ulteriori evidenze emerse dalla ricerca RdC03 indicano che i processi di riflessività in questo contesto sono più significativi quando collegati all'esperienza quotidiana delle famiglie. In questo modo, la riflessione si configura come l'attuazione

del pensiero critico per la costruzione delle motivazioni del proprio agire genitoriale, processo che conferisce un significato particolare all'idea di decisionalità genitoriale promossa dal programma (Serbati e Moreno, 2023).

Tutte queste considerazioni sono state integrate nel Programma P.I.P.P.I. per potenziare i processi di accompagnamento per la fascia d'età 0-3, attraverso un percorso formativo denominato Speciale03 e la creazione dello strumento Mappe 0-3.

3. I bambini tra 0-3 anni e la partecipazione

Nella creazione delle Mappe per esplorare lo 03, ci si è concentrati sull'importanza di mantenere la coerenza con la prospettiva dei diritti insita nel Modello Multidimensionale del Mondo del Bambino (Milani, 2022) nella sua versione originale, nonché con il metodo della valutazione partecipativa e trasformativa. Questo approccio si concentra sulla partecipazione dei bambini, offrendo loro la possibilità di esprimere le proprie opinioni sulle questioni che li riguardano, in linea con il quarto principio generale della CRC. Tale esigenza ha sollevato alcune considerazioni riguardo alla traduzione pratica di questo diritto nella prima infanzia e saranno discusse di seguito, in quanto hanno guidato la costruzione dello strumento.

Sebbene il rispetto dei diritti dei bambini e degli adolescenti sia un principio fondamentale di molte normative internazionali in materia di sviluppo infantile precoce, la CRC non menziona specificamente il diritto del bambino allo sviluppo delle proprie capacità durante i primi anni di vita. Tale declinazione dei diritti per questa fascia di età è stata successivamente elaborata a partire dalle attività di monitoraggio della CRC e formalmente stabilita nel Commento Generale 7 "Implementing Child Rights in Early Childhood" (UN Committee on the Rights of the Child, 2005), il quale ha dato maggiore attenzione ai risultati della ricerca che evidenziano l'importanza delle esperienze precoci per lo sviluppo del cervello e per l'apprendimento nella vita (Lee et al., 2015).

Queste osservazioni hanno enfatizzato il senso di processo e di progressiva padronanza e autodeterminazione nel rispetto del diritto del bambino di essere ascoltato e di tenere conto delle sue opinioni (CRC art. 12), in linea con le sue capacità in evoluzione. Questo principio implica che la realizzazione del diritto non dipende dalle capacità del bambino, ma costituisce un principio abilitante.

Una premessa psicopedagogica ampiamente accettata è che molti dei comportamenti dei bambini, fin da piccoli, non siano disorganizzati e casuali, ma abbiano le caratteristiche di azioni intenzionali (Murray, 2015). Tuttavia, è importante notare che questi comportamenti non rappresentano ancora la manifestazione di una capacità volitiva matura e richiedono molti apprendimenti per essere definiti tali. Uno dei primi e più importanti di questi apprendimenti è la regolazione dell'attenzione, che costituisce il primo stadio nello sviluppo cognitivo (*ibidem*). Questo processo è fortemente dipendente dalla relazione tra il bambino e il caregiver: il bambino regola la propria attenzione in base alle attenzioni che riceve.

In questo modo, ascoltare, accompagnare e sostenere l'espressione degli interessi, delle intenzioni e delle proposte dei bambini è un atto educativo in sé, che favorisce lo sviluppo delle loro capacità espressive; la capacità dei *caregivers* di interpretare le intenzioni e i segnali del bambino e rispondere in modo appropriato è un fattore fondamentale per sostenere la sua intenzionalità e la sua capacità di partecipazione. Questa capacità di interpretare il bambino, insieme ad altri elementi, è definita dalla letteratura come sensibilità genitoriale (Murray, 2015; Riva Crugnola, 2012). Si configura così la tesi secondo la quale *la partecipazione dei bambini tra 0-3 anni si realizza nella compartecipazione in interazioni con caregiver sensibili*, capaci di osservare e interpretare in maniera appropriata i loro segnali.

4. Il mondo del bambino e la bambina: le mappe per esplorare lo 0-3

Le Mappe03 è uno strumento descrittivo dei bisogni infantili, concepito come estensione del "Mondo del Bambino". Esso intende offrire a operatori e famiglie una guida teorica e metodologica sui bisogni evolutivi dei bambini da 0 a 3 anni, evidenziando le interazioni necessarie per soddisfare tali bisogni.

Lo strumento identifica 17 bisogni infantili, ciascuno legato a specifici aspetti dell'ecologia dello sviluppo: dal singolo all'ambiente immediato (risposte di cura dei caregiver) al contesto più ampio dei fattori ambientali che impattano il funzionamento familiare. Ogni bisogno è rappresentato da una mappa che comprende:

a. Descrizione panoramica: La sezione "Cos'è – Perché è importante" descrive in termini semplici le manifestazioni del bisogno e il contributo delle risposte adulte. Include anche riferimenti al rapporto reciproco dell'area in questione con gli altri bisogni.
b. Aree di osservazione (in numero variabile), integrate da:
    a. Una descrizione del bisogno in termini dell'esperienza del bambino (come ad esempio "Ti capisco quando mi parli!" per descrivere il bisogno a essere coinvolti in ambienti ricchi di scambi comunicativi).
    b. Guida all'osservazione: Fornisce un elenco di domande aperte per esplorare l'esperienza del bambino, come "Quali sono le piccole istruzioni che la bambina/o è capace di portare a termine?".
    c. Attività ed esperienze che aiutano a osservare: Propone esempi di attività, giochi e interazioni positive da svolgere con il bambino. Esse hanno un valore nella promozione dello sviluppo, ma sono state inserite con lo scopo di creare contesti di interazione che favoriscano un atteggiamento di curiosità rispetto dell'esperienza del bambino, di osservazione e di disponibilità alla riflessione sul valore dell'esperienza per lo sviluppo del bambino.

L'obiettivo principale di questo strumento è promuovere il pensiero riflessivo attraverso la condivisione dell'osservazione tra professionisti e genitori. In questo

senso, l'insieme di contenuti è orientato, appunto, più all'osservazione e meno alla performatività, in cui i genitori, accompagnati dai professionisti, possano 'portare alla luce i fatti' quotidiani riguardanti il bambino e loro stessi, da leggere attraverso gli spunti offerti dallo strumento, che collegano ciò che è osservabile con i processi di sviluppo sottesi, contribuendo così a un processo di comprensione nuova o più chiara su ciò che è importante per il bambino e a orientare future scelte di esperienze educative, che saranno incorporate al progetto di intervento.

Come avviene in genere per le carte geografiche, la mappa può essere usata per orientarsi in uno spazio allargato, dove lo sguardo e l'attenzione possono spostarsi dal generale al particolare, dalla teoria alla pratica, dalle esperienze in atto alle teorie che le sostengono, da eventuali dubbi a possibili risposte e viceversa; e in seguito, soffermarsi in una parte o un dettaglio, per mettere a fuoco un aspetto particolare, e tracciare un percorso da un punto di partenza, verso un punto di arrivo.

L'osservazione promossa dallo strumento è, in questo modo, "l'equivalente dell'ascolto nel dialogo fra parlanti; senza la nostra osservazione, senza il nostro ascolto, il nostro interlocutore non è soggetto nello scambio" (Cocever, 2017, p. 58). Evidentemente, l'osservazione non è l'unico componente della sensibilità genitoriale, tuttavia un'attenta osservazione e la possibilità di renderla un'attività condivisa, favorisce uno spazio di scambio, di riflessione e di co-costruzione di significati sull'essere e il fare dei bambini, così come delle risposte adulte, che si configura come uno spazio di co-ricerca e, allo stesso tempo, di partecipazione per i bambini piccoli.

Lo strumento, in fase di sperimentazione, è attualmente utilizzato nell'undicesima implementazione di P.I.P.P.I.; attraverso un disegno di ricerca con metodologia mista si sta testando la portata della sua utilità.

Bibliografia

Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione: Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.

Cocever E. (2017). Osservazione e professionalità. In L. Balduzzi, T. Pironi (eds.), *L'osservazione al nido: Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo*. Milano: FrancoAngeli.

Lacharité C., Ethier L., Nolin P. (2006) Vers une théorie écosystemique de la negligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, 59, 4, 381-394.

Mezirow J. (1991). *Transformative Dimension of Adult Learning*. Michigan: Whiley (trad. it. *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano 2003).

Lee Y., Krappmann L., Akosua Aidoo A. (2015). Early childhood care and education is a right. In P. T. M. Marope, Y. Kaga (eds.), *Investing against evidence: The global state of early childhood care and education* (pp. 37-53). UNESCO Publishing. Recuperato da https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368198

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2021). *Piano Nazionale degli interventi e*

dei servizi sociali 2021-2023. https://www.lavoro.gov.it/priorita/Documents/Piano-Nazionale-degli-Interventi-e-dei-Servizi-Sociali-2021-2023.pdf

Milani P. (2018). *Educazione e famiglie: Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.

Milani P., Santello F., Bello A., Ius M., Serbati S., Petrella A. (2021). La double invisibilité des enfants dans les 1000 premiers jours de vie: Résultats et défis de l'intervention avec des familles d'enfants de 0 à 2 ans impliquées dans le programme P.I.P.P.I. en Italie. *Les cahiers du CEIDEF - Vulnérabilités et familles*, *8*, 245–269.

Milani P. (ed.) (2022). Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare.

Moreno Boudon D., Serbati S., Milani P. (2022). *Formare al lavoro in Equipe Multidisciplinare per rispondere alla povertà educativa: L'esperienza della ricerca RdC03*. La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte. Sessioni parallele. https://www.pensamultimedia.it/libro-/9788867609444

Murray L. (2015). *Le prime relazioni del bambino: Dalla nascita a due anni, i legami fondamentali per lo sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.

Pastori G. (2017). *In ricerca:prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Parma: Junior Spaggiari.

Riva Crugnola C. (2012). *La relazione genitore-bambino. Tra adeguatezza e rischio* (pp. 9–265). Bologna: Società editrice il Mulino, Spa. https://doi.org/10.978.8815/308863

Serbati S., Moreno Boudon D. (2023). Let's reflect together: Building capabilities through participative assessment of the child's needs. In *International Perspectives on Parenting Support and Parental Participation in Children and Family Services*. London: Routledge.

Serbati S., Moreno Boudon D., Salvò A., Bello A., Bugno A., Rizzo F. (2023). *Il Mondo della Bambina e del Bambino: Mappe per esplorare lo 0-3. Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF)*. Università degli Studi di Padova.

Serbati S., Moreno Boudon D., Salvò A., Bello A., Milani P. (2022). Leggere la multidimensionalità degli interventi con le famiglie con bambini tra 0-3 anni in situazione di povertà. Voci e esperienze delle operatrici partecipanti alla ricerca RdC03. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *21*(2), 7–21. https://doi.org/10.36253/rief-12247

Tracchi M., Serbati S., Bolelli K., Moreno D., Zanon O., Milani P. (2020). La formazione dei professionisti che accompagnano famiglie e bambini nei percorsi di inclusione sociale: La specificità dell'educativo in un terreno condiviso di competenze relazionali e comunicative. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, *17*(2), Articolo 2. https://doi.org/10.13128/rief-9436

La ricerca-azione dinanzi alla sfida educativa delle *non-cognitive skills*

Roberto Travaglini
Professore Associato – Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
e-mail: roberto.travaglini@uniurb.it

1. Flessibilità e dinamismo della ricerca-azione

I termini flessibilità e dinamismo, impiegati all'interno dei contesti della ricerca educativa, sono oggetto di un crescente interesse da parte degli attuali orientamenti pedagogici: non ci si può esimere dal constatare, in effetti, la necessità di strumenti teoretici e operativi in grado di mantenere un legame concreto con le tante potenzialità celate dal complesso gioco delle disamine educative, dalle più generali alle più particolari, dalle più astratte e allargate alle più circostanziate e specifiche

Le *qualità modellari e metodologiche dalla ricerca-azione* contraddistinguono questo metodo di ricerca per una particolare spiccata flessibilità che offre a tutti i protagonisti del processo di insegnamento-apprendimento la possibilità di affrontare la complessità dei processi del comprendere, sia dalla prospettiva del mondo discente sia da quella del mondo educante.

Grazie a questo metodo flessibile è forse possibile progettare e creare un anello curriculare tra teoria, azione e contesto (ovvero un processo ricorsivo tra educazione attiva/cognitiva, metodo adeguato di ricerca e costruzione del sapere e cultura, atto a generare *metacognizione*), facendo leva sul basilare principio ecologico della mente (Bateson, 1976) incentrato sulla *interconnessione* delle più pregnanti idee dell'ambiente socioculturale di appartenenza – che abilitano e danno senso alle azioni – con i fondamenti teorici di una scienza della comunicazione didattica insita nel rapporto tra educatore ed educando, tra insegnante e alunno, che consenta di produrre co-scienza e co-noscenza (ed emancipazione rispetto alle originarie credenze culturali) nel complesso procedurale – reciproco e ricorsivo – di un'attiva e creativa relazione didattica.

Il modello della ricerca-azione offre, inoltre, una considerevole libertà nelle scelte da compiersi circa l'approccio metodologico ritenuto più idoneo per un dato ambiente fisico e relazionale o una specifica situazione problematica, il che pone questa forma di ricerca educativa in una posizione pressoché antitetica al modello sperimentale classico al quale, tuttavia, non si esclude che possa essa stessa far riferimento, se la situazione lo dovesse richiedere. La distanza tra i due approcci di ricerca è data dal fatto che la sperimentazione a sfondo neopositivista presenta una metodologia precostituita, definita con precisione in ogni dettaglio prima ancora di conoscere il problema che si dovrà affrontare, tanto che si può parlare di

una sua *esteriorità* e *anteriorità* rispetto all'oggetto d'indagine (Trombetta, 1988, p. 10), mentre il suo scopo è rappresentato dalla formulazione di leggi universalmente valide e dunque applicabili a situazioni lontane, realizzabili attraverso quadri sperimentali che permettono di controllare tutte le variabili, per poi elaborare, attraverso il calcolo statistico, i dati raccolti dal ricercatore il quale, a sua volta, rimane totalmente distante dal procedimento, per evitare d'interferire sulle variabili isolate.

Il profilo metodologico delineato dalla ricerca-azione mostra, al contrario del metodo sperimentale, una prospettiva opposta, perché la riflessione che è condotta al suo interno è presente contemporaneamente all'azione e questo crea un rapporto processuale con l'oggetto che la porta ad assumere un carattere *pluri-metodologico* consentendole di operare nel contesto divenuto oggetto del comprendere. Per farlo, il ricercatore si lascia coinvolgere personalmente, affinché, attraverso validi strumenti osservativi, possa conoscere in maniera più esauriente le dinamiche presenti allo scopo di trarne *principi teorico-empirici* (Mastromarino, 1991, p. 63): come sostiene Elliott, Giordan e Scurati (1993, p. 97), «nella ricerca-azione le "teorie" non sono convalidate indipendentemente e poi applicate alla pratica. Esse sono convalidate attraverso la pratica».

In genere, si può sostenere che non sia tanto recondito il rischio di portare avanti *progetti di ricerca* dalle modalità statiche (ciò che appare come un paradosso in termini) o di una ricerca svolta con un metodo poco funzionale e poco motivante, in quanto tesa a un'implicita operazione riduzionista: nel caso della "ricerca statica" osserviamo la tendenza a una passiva ripetizione di stili metodologici dati *a priori*; potremmo affermare che la ricerca in questo caso rimane a un punto zero, non mobilitando/motivando nulla, in quanto chi cerca opera in vece di qualcun altro o qualcos'altro, non rapportandosi concretamente ai problemi oggettivi. L'operatore non è attento alla realtà contestuale, né tanto meno attivo (in senso pragmatico-deweyano). D'altro canto, nel caso della ricerca "poco funzionale" osserviamo tentativi non adeguatamente orientati, in quanto non inerenti né interconnessi alle molteplici sfaccettature della realtà educativa, di cui cercare/risolvere le effettive situazioni problemiche a partire da un'ottica metadisciplinare e insieme modulare.

Molte delle prioritarie componenti cognitive della motivazione all'apprendere sembrano propriamente adattarsi a certe tipiche "aperture" e "possibilità" implicite nel modello della ricerca-azione, un modello di ricerca ampiamente discusso e sperimentato soprattutto in questi ultimi decenni, anche se è stato oggetto di non poche critiche proprio per la troppa apertura e, se vogliamo, per la proposta di «divergenza metodologica» rispetto al classico e «più accademico» (cfr. Canevaro, 1990) modello di ricerca quantitativo-sperimentale, a causa del possibile scadimento nell'empiria e nella scarsa probabilità di validare le ipotesi formulate con un percorso procedurale davvero efficace sul fronte delle attese scientifiche.

È anche vero però che la letteratura al riguardo appare sempre più propensa a ritenere quanto mai utile e, perché no, efficace (con i dovuti e contingenti aggiustamenti e controlli teorici e operativi) questo modello di ricerca: pur non essendo

questa la sede per addentrarci in una questione metodologica tanto dibattuta, ci limitiamo comunque a rilevare alcune possibili convergenze tra il teorema educativo-cognitivo e alcune linee guida della ricerca-azione, durante la quale sappiamo bene che il ruolo dell'insegnante (come quello degli altri protagonisti delle scene educative) assume una centralità e allo stesso tempo un dinamismo qualitativo che rendono questo ruolo un cardine fondamentale della ricerca didattica.

Se il docente collabora con il ricercatore o nientemeno vi si identifica sostituendosi ad esso (ipotesi già sostenuta con convinzione da Stenhouse negli anni Settanta del secolo scorso), facendo proprie alcune delle precipue caratteristiche della ricerca-azione come sono individuate da Pourtois (come l'analisi delle problematiche oggettive, il circolo dinamico e processuale tra analisi e azione, l'emancipazione degli "attori"), egli si trova a possedere gli strumenti abilitanti a costruirsi una conoscenza della realtà-classe e a produrre conseguenti informazioni-conoscenze grazie a un costante lavoro (metacognitvio, oltre che socioeducativo) di discussione, ricerca e azione *in collaborazione con* gli alunni e, più in generale, con gli epifenomeni oggettuali che si creano di volta in volta nel contesto relazionale e simbolico-culturale di interazione. L'insegnante non "insegna" più nel senso tradizionale e desueto del termine, ma divenendo attore di un suo programma di ricerca e sviluppo si orienta e orienta, (si) conosce e permette di conoscere (e conoscersi), trasformando l'idea statica e fissa di *curriculum* in un elemento ipotetico (e fluido) di cui verificare, con flessibilità e apertura cognitiva – e *in itinere* –, l'efficacia educativo-didattica.

In particolare, la ricerca educativa può calarsi in modo quanto mai funzionale nella complessità educativa e ottimizzare la qualità dei processi di insegnamento e apprendimento, qualora si tenti un *raccordo funzionale tra modularismo e ricerca-azione*, implementando le possibilità di una ricerca/costruzione automotivata e autoriflettente della conoscenza da parte di tutti gli attori delle scene educative.

Il piano teorico si fa duttile grazie a un'interazione delle singole competenze settoriali: si tratta di un'interazione di natura metadisciplinare volta a costruire una unità cognitiva delle discipline. Il piano teorico può a sua volta fondersi in modo efficace con il piano concreto delle operazioni di ricerca, se il ricercatore procede sul campo avvalendosi di un impianto metodologico – come quello per l'appunto contemplato dalla ricerca-azione – che sia esso stesso al contempo molteplice e flessibile dinanzi alle concrete esigenze educative, e sinergico rispetto ai diversi protagonisti della dimensione educativa.

2. Le competenze cognitive e non-cognitive: nuovi orizzonti pedagogici

Non troppo tempo fa sono state prese in seria considerazione dal legislatore italiano le competenze "non cognitive" (*non-cognitive skills*), così denominate dal progetto di legge approvato dalla Camera dei deputati l'11 gennaio 2022 e finalizzato ad abilitarle "nelle attività educative e didattiche delle istituzioni scolastiche statali e paritarie di ogni ordine e grado".

Nel domandarci criticamente, in ordine a una certa visione pedagogica, se l'espressione "non cognitive" attribuita al concetto di "competenze" sia pertinente, ci dovremmo innanzitutto interrogare in cosa possano consistere simili abilità, anche se forse sarebbe lecito chiedersi, prima ancora, che cosa siano in senso lato le competenze a scuola, consci che l'introduzione del concetto di "competenza" nella pedagogia scolastica, essendo piuttosto recente, ci induce a prendere atto che ad oggi non esiste una sua specifica e condivisa definizione (Baldacci, 2010). È però ormai trasversalmente accettata un'idea curricolare di competenza scolastica secondo cui gli aspetti "cognitivi" si coniugano ineludibilmente con quelli "affettivi", trattandosi di un processo formativo coinvolgente elementi esistenziali complessi dell'intera personalità, come atteggiamenti, emozioni e motivazioni.

Se l'acquisizione delle competenze comporta un complesso processo formativo coinvolgente componenti cognitive e affettive insieme, il piano teorico e quello pratico, le istanze razionali e quelle intuitive, va da sé che le competenze siano al contempo cognitive e non cognitive: si possono distinguere queste ultime dalle prime solo attraverso una forzata operazione razionalista ascrivibile a una certa cultura storico-filosofica e scolastica tradizionalmente divisiva, abituata da secoli a separare il mentale dal corporeo, il teorico dal pratico, la ragione – di cartesiana memoria – dal mondo sensibile, il razionale dall'immaginativo.

È pertanto non accettabile, pedagogicamente, che le competenze, cosiddette cognitive, siano distinte in modo così netto da quelle considerate non cognitive, quando queste ultime – consistenti in creatività, motivazione, autorealizzazione, emozioni, caratteristiche di personalità, benessere psicofisico – non solo sono integrative alle prime, ma addirittura si possono considerare, per molti aspetti, sovrapponibili, interscambiabili e per lo più (se non sempre) intrecciate alle stesse abilità cognitive, finendo per divenire la medesima realtà.

Anche le competenze umane e più nello specifico quelle scolastiche fanno parte della complessità del sistema-uomo e come tali non possono subire teoreticamente e operativamente un'arbitraria scotomizzazione pedagogica e scolastico-curricolare. È accettabile che, «al fine di promuovere la cultura della competenza» a scuola, si integrino i saperi disciplinari e le relative abilità fondamentali con saperi e abilità trasversali (che qui non potremo più chiamare "non cognitivi") per «migliorare il successo formativo prevenendo analfabetismi funzionali, povertà educativa e dispersione scolastica» (come recita l'articolo 1 del citato disegno di legge).

È quanto mai auspicabile, quindi, che il curricolo sia integrato, aperto ai diversi saperi e in grado di spaziare nell'ampio arco delle *formae mentis* possibili, quali talenti innati dei singoli da coltivare: la scuola, dunque, non dovrebbe concentrare i suoi processi didattici quasi solo su materie del campo strettamente intellettuale, quale l'ambito linguistico e matematico, ma, come afferma Aldo Visalberghi (1988, p. 76), non si dovrebbero neppure trascurare altre discipline parimenti formative «come il disegno, il canto o il lavoro manuale» e altre ancora linguistiche e non-linguistiche.

È necessario rendere sempre più auspicabile la costruzione di un efficace *curricolo integrato* (Martini e Michelini, 2020) tra discipline e, al contempo, tra isti-

tuzioni educative distribuite nel territorio, un curricolo in grado di mettere insieme e "complessificare" le molteplici e possibili attività formative, e superare l'ormai anacronistica divisione teorica e prassica fra competenze cognitive e non cognitive.

3. La ricerca-azione per formare i docenti: verso una professionalizzazione integrata

Lo strumento metodologico e conoscitivo-formativo della *ricerca-azione*, una forma indagatoria che, come abbiamo visto, è particolarmente flessibile e notevolmente pragmatica, potrebbe ben adattarsi a una progettazione curricolare intenta a sviluppare processi formativi in classe nell'ottica della vasta gamma delle potenzialità cognitive presenti (qui da intendersi in senso lato: cognitive e non cognitive) e della loro integrazione didattico-curricolare. Sviluppare un progetto di ricerca-azione mirata alla messa a punto e alla sperimentazione di strumenti teorici, metodologici e operativo-didattici che consentano di individuare e potenziare le competenze tanto cognitive quanto non-cognitive (in modo integrato) consente di sviluppare un percorso di formazione rivolto sia ai docenti sia agli studenti (ed eventualmente anche ai loro familiari). Si potrebbe ipotizzare che percorsi di formazione-aggiornamento realizzati con la ricerca-azione, prevedendo una fase iniziale di formazione con esperti e processi di auto-formazione finalizzati a un'adeguata conoscenza metodologica e operativa dello "strumento conoscitivo", consentano di acquisire non solo maggiori conoscenze rispetto ai contenuti specifici relativi alle soluzioni adottate durante l'esperienza indagatoria, ma anche, e forse soprattutto, di acquisire in maniera permanente un «atteggiamento investigativo» (Baldacci, 2001, p. 27) e di modificare, in questo modo, un approccio troppo poco rigoroso, per quanto ancora piuttosto diffuso.

Anima portante di questo modello di ricerca è il *processo* più che il prodotto, l'*azione* più che un fine atteso o comunque preformato nelle ipotesi programmatiche di partenza. Nel rispetto dell'integrità dell'oggetto dell'investigazione, è impegno del ricercatore non frammentare la realtà; anzi, il suo inserirsi in modo partecipato nel mutevole flusso degli eventi processuali in atto li potenzia proprio nella loro espressione fattuale, piuttosto che inibirli con un fare troppo critico, distaccato e prevenuto, magari "tradendoli" con forzature speculative oltremodo concettuali e astratte.

Il docente-ricercatore immerso nel processo della ricerca-azione è in genere invitato a "regredire" (creativamente) alle fasi primarie dell'esperienza ludico-immaginativa: non solo i bambini quando giocano si trovano in una naturale condizione esplorativa e auto-formativa, ma in certi casi è auspicabile che anche l'adulto che insegna e intenda fare ricerca vi si trovi per tornare a uno stato mentale e affettivo di originaria purezza e sana curiosità. Se un simile metodo investigativo riesce nello scopo, si produce una sorta di "sintesi magica", un "processo terziario" –come ama descriverlo Silvano Arieti (1979) –, una sintesi creativa e funzionale tra

le operazioni logico-formali e quelle ludico-immaginative, tra pensiero convergente e divergente (Guilford, 1971), fra tensioni cognitive e non cognitive. L'interazione con il mondo della classe – delle giovani menti degli allievi, in particolare – dovrebbe sollecitare, se non facilitare nelle menti adulte (in particolare del docente-ricercatore) l'attivazione degli stati immaginativi e la conseguente operazione emancipativa dal carattere ludiforme di sintesi ordinatrice tra ragione e sentimenti.

La ricerca-azione è inoltre in grado di potenziare le relazioni orizzontali sia interpersonali sia cognitive: da una parte, la relazione tra gli attori della ricerca, essendo una relazione democratica per cui ognuno si mette in gioco con chiari intenti intersoggettivi, consente di attingere materiale comunicativo dalle rispettive risorse cognitive, emotivo-affettive ed esistenziali; dall'altra, gli attori entrano in dialettica transattiva con gli oggetti conoscitivi in un circolo di reciproco coinvolgimento pragmaticamente ricorsivo: l'oggetto cognitivo osservato e adeguatamente manipolato diviene parte integrante dell'esperienza conoscitiva e formativa, consentendo all'Io osservante di fondersi con l'oggetto stesso, in modo che la barriera tra soggetto e oggetto, tra mente indagatoria e informazione oggettuale cada. Il conflitto duale tra soggetto e oggetto traslittera in una unitaria realtà sintetica di integrata rappresentazione della realtà indagata.

In questo modo si favorisce un *incremento del sentimento di cooperazione e, insieme, del generale livello cognitivo-metacognitivo come pure di quello metaemotivo-fantacognitivo*, per cui il primo tende a nutrire l'altro e viceversa, e gli oggetti cognitivi nelle loro plurali dimensioni si incontrano con le menti osservanti corroborandosi ricorsivamente, quanto potrebbe costituire la proposta formativa per un'aumentata professionalizzazione dell'universo didattico.

Bibliografia

Arieti S. (1979). *Creatività. La sintesi magica*. Roma: Il Pensiero Scientifico.

Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.

Baldacci M. (2010), *Curricolo e competenze*. Milano: Bruno Mondadori.

Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (ed. orig. 1972).

Canevaro A. (1990). La «Ricerca-azione». In V. Telmon, G. Balcuzzi (eds.), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*. Bologna: CLUEB, pp. 299-303.

Elliott J., Giordan A., Scurati C. (1993). *La ricerca–azione. Metodiche, strumenti, casi*. A cura di G. Pozzo e L. Zappi. Torino: Bollati Boringhieri.

Guilford G.P. (1971). *The Analysis of Intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Martini B., Michelini M.C. (eds.) (2020). *Il curricolo integrato*. Milano: FrancoAngeli.

Mastromarino R. (1991). *L'azione didattica. Qualità ed efficacia nella classe*. Roma: Armando.

Pourtois J.P. (1983). La ricerca-azione in pedagogia. In E. Becchi e B. Vertecchi. *Manuale Critico della Sperimentazione e della Ricerca Educativa* (pp. 134-155). Milano: FrancoAngeli.

Stenhouse L. (1975). *Dal programma al curricolo. Politica, burocrazia e professionalità*. Tr. It. Roma: Armando, 1977.
Trombetta C. (ed.) (1988). *Ricerca- azione e psicologia dell'educazione. Un esperimento per l'orientamento educativo*. Roma: Armando.
Visalberghi A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.

Panel 3
Pedagogie dell'incertezza e dell'emergenza. Nuove professioni educative e formazione continua degli insegnanti

Angela Arsena
Mirca Benetton
Enrico Bocciolesi
Lisa Bugno
Giorgio Crescenza
Filippo Dettori
Anna Salerni, Nicoletta Di Genova
Francesco Fabbro
Cristina Lisimberti
Elisabetta Madriz
Maria Rita Mancaniello
Raffaela Marigliano
Serena Mazzoli
Valentina Meneghel
Elena Mignosi
Marisa Musaio, Monica Crotti
Anna Paola Paiano, Silvia Nanni
Maddalena Sottocorno
Elena Zizioli

Il paradosso fecondo dell'incertezza nell'educazione contemporanea

Angela Arsena
Professoressa Associata – Università Telematica Pegaso
angela.arsena@unipegaso.it

1. Pedagogia dell'incertezza

La proposta di una pedagogia dell'incertezza emerge da un'analisi critica e dialettica del concetto di rischio e da un interrogativo sul modello epistemico e corrente di contemporaneità. Essa mira dunque a esplorare una visione alternativa, sebbene integrativa alla pedagogia del rischio educativo (Pesci, 2007) e della cura (Palmieri, 2003), basando l'introduzione della pedagogia dell'incertezza sulla critica ai principi che fondano i modelli operati mediante il determinismo causale (Lalatta Costerbosa, 2017).

Ora, se questo è già pacifico per l'economia e le normative di mercato (Catanzariti, 2024) che dopo aver fondamentalmente puntato sul presupposto della crescita illimitata osannando la prevedibilità come conseguenza logica e necessaria dell'applicazione di risultati matematici supportati da modelli e da paradigmi che ipotizzavano l'automatismo come una condizione confermata empiricamente, hanno dovuto ricredersi (anche in seguito all'impossibilità teoretica di rispondere all'imperiosa domanda di sicurezza e prosperità sollevata dalla pandemia di Covid-19), rimettendo così in discussione i principi normativi delle società moderne che hanno rivelato paradossi, principalmente legati al mito dell'errore di calcolo e della vulnerabilità, ebbene nella curvatura pedagogica il dibattito epistemico e concettuale ha sfumature più ampie e forse orizzonti più vasti, dovendo confrontarsi con la complessità dell'umano e in particolare con il cuore dell'umano che già Pascal definiva "abisso imperscrutabile e imprevedibile" (Pascal, 1909)[1].

L'epistemologia dell'incertezza in pedagogia non può non confrontarsi con l'opportunità di un dialogo fecondo tra vulnerabilità, fragilità e prevedibilità, e non può non derivare dalla rivalutazione dell'errore, già "Signor Errore", come amava dire Maria Montessori (1952). L'errore che scompagina, rimette in discussione le cose e talvolta ci costringe a cambiare prospettiva in maniera opportuna e propositiva. L'incertezza e le sue imprevedibilità si presentano insomma come un tema intrigante per le scienze sociali e la pedagogia, imponendo la necessità di un nuovo approccio alla realtà, laddove il migliore sembra risiedere nella visione

1 Pascal B., *Pensieri*, B 420. Seguo la numerazione proposta da Brenschvicg (B) alla fine dell'Ottocento.

di Popper secondo il quale "la nostra conoscenza si accresce nella misura in cui impariamo dagli errori" (Popper, 1972, p. 4). Partendo dalla nozione di fallibilismo, l'epistemologo argomenta che l'unica certezza conoscitiva possibile sia quella ottenuta per esclusione. La missione della scienza è la ricerca della verità, ma non si può mai affermare con sicurezza di averla definitivamente catturata, a meno di non farlo senza rendersene conto. Ogni teoria scientifica formulata è soltanto una congettura che può avvicinarsi alla verità in modi vari; ciò che si può determinare è se l'ipotesi recentemente avanzata sia superiore e più valida rispetto a quella precedente. Secondo Popper, sono gli errori a indicarci quanto ci siamo avvicinati alla verità. Utilizzando una metafora, paragona il ricercatore di verità a un alpinista che scala una montagna avvolta nelle nubi. È quasi impossibile notare di aver raggiunto la vetta, dato che la visibilità è compromessa dalle nuvole. L'alpinista può solo essere certo dei momenti in cui non arriva in cima, proprio come lo scienziato è consapevole di non aver trovato la verità. L'unico modo per validare una teoria è quindi confutarla.

L'epistemologia di Popper ha rivalutato l'importanza dell'errore e il suo ruolo positivo anche nei processi di apprendimento. L'umanità avanza nella conoscenza attraverso tentativi ed errori, adottando un approccio critico verso l'errore: lo identifica, lo supera e successivamente formula nuove ipotesi.

Anche lo scienziato procede tramite supposizioni e congetture, soggette a rigorosi controlli critici. Se un'ipotesi non regge al confronto come le altre, viene scartata. Tale processo è cruciale poiché, mettendo in luce gli errori tramite la critica, si evidenzia la complessità del problema in esame, aumentando la consapevolezza e stimolando la proposta di soluzioni più efficaci. La falsificazione di un'ipotesi non è un fallimento, ma un progresso verso una soluzione più vicina alla verità.

Questa stessa consapevolezza appartiene a Bachelard che ha esplorato in chiave positiva i meccanismi dell'errore: qui l'esperienza fallimentare non dovrebbe essere contrapposta a quella di successo e l'errore non dovrebbe essere considerato come contrario alla verità. Come Popper, Bachelard vede l'errore come un elemento che arricchisce significativamente l'esperienza. Abbandonare le certezze, dunque, è essenziale per progredire, mostrando i loro limiti attraverso un approccio critico, il che apre la via a una comprensione più profonda della realtà, oltre la superficialità (Bonicalzi, 2007).

Con Bachelard possiamo estendere la questione all'apprendimento riflettendo sulla questione da una prospettiva pedagogica. Del resto l'insegnante, seguendo già Bachelard, dovrebbe aiutare gli studenti a comprendere che l'errore non è un fallimento, ma un motore del progresso scientifico e educativo, in cui la ricerca di significati utili per una consapevolezza creativa e per un'interpretazione costruttiva della realtà diventa essenziale.

Allora proprio su questa base, la ricerca di nuovi strumenti dell'immaginazione pedagogica permette alla pedagogia dell'incertezza di suggerire modelli di comportamento globale e, principalmente, una metodologia che faciliti una lettura

esplicativa dei fenomeni sociali per modellare il reale e, contemporaneamente, offrire direttive per la progettazione di futuri scenari.

In un cotesto più ampio e sociologico, dunque, e adottando l'insegnamento di Charles Wright Mills (1962), che vedeva nell'empirismo astratto e nelle grandi teorie le debolezze e la progressiva marginalizzazione delle scienze sociali, la pedagogia dell'incertezza si può addentrare nei dettagli dell'epistemologia contemporanea per esporne i limiti e mostrare, ad esempio, come l'ossessione per i dati quantitativi permetta a molte discipline di presentare informazioni e teorie nonostante la mancanza di rigore metodologico. In realtà, come la 'scarsità sul campo' rimane cruciale per validare la funzione e il valore delle analisi pedagogiche, soltanto l'interdisciplinarità può ora soddisfare le necessità epistemologiche attuali. Infatti, credendo che il valore del sapere pedagogico risieda principalmente nella capacità di generare interdisciplinarità epistemologica, il carattere distintivo della pedagogia dell'incertezza nasce da un approccio alla ricerca che integra il problema della formulazione delle domande di ricerca con la scelta del metodo di indagine. Questo approccio, ancor prima di focalizzarsi sull'identificazione di nuovi paradigmi, valuta come le interazioni tra discipline possano arricchire i risultati delle analisi con un significato completo e condiviso, creando un legame tra ricerca e cultura della ricerca che trasforma i risultati scientifici in apprendimento collettivo e in pratiche di educazione alla partecipazione, definendo così il logos pedagogico e riconquistando lo spazio pubblico. Di conseguenza, permettono alla pedagogia dell'incertezza di narrare la realtà con quella qualità della mente che sembra promettere in modo estremamente puntuale la comprensione delle realtà più intime del nostro io in rapporto con le realtà sociali più vaste.

Con l'intento di una conoscenza immaginativa per trovare risposte ai cambiamenti delle società globali, la pedagogia dell'incertezza parte dal confronto tra certezza e vulnerabilità per proporre un modello culturale alternativo a quello basato su dati numerici e proiezioni algoritmiche. Mettendo in discussione anche il valore dei sistemi di intelligenza artificiale e della delega incondizionata all'algoritmo (Arsena, 2023), la pedagogia dell'incertezza procede senza necessariamente operare variabili né elevare a principi ordinatori solo e soltanto mere evidenze empiriche, ma addentrandosi nel labirinto dell'umano vivere e patire con curvatura ermeneutica e sapiente, ovvero con quella sapienza del cuore (Salmo 89) che sa intendere il cuore dell'altro da sé

2. Il valore dell'incertezza nel confronto disciplinare

Nell'epistemologia contemporanea è nota la constatazione che a discutere di incertezza, insieme alle scienze dell'educazione e alla pedagogia, è anche la matematica (Hosni, 2027), la linguistica (Makuhin, Petr, 2015), l'ermeneutica (Maffettone, 1992) e in ultimo le scienze dell'intelligenza artificiale (Castaldo, 2020), all'interno della quale sono stati pensati, implementati, costruiti, realizzati algoritmi specializzati e fortemente efficaci per ridurre lo spazio dell'incertezza.

Nel corpo a corpo e nel negoziato tra opinioni, posizioni, verità o presunte verità, a trionfare è il senso del limite, della rottura della zona di comfort, dello straripamento o, addirittura, del naufragio.

La mia tesi è, alla fine, una tesi che non rinuncia a uno degli scopi tradizionali e naturalmente irraggiungibili dell'epistemologia filosofica e pedagogica: quello di fornire immagini significative, importanti e rivedibili, perfettibili della situazione umana nel mondo. E la postura plausibile nel nostro stare al mondo si riassume, come scriveva Salvatore Veca (1997), nel fatto che siamo animali parlanti, pensanti, agenti e pazienti, corpi che hanno una mente, con tutta la nostra storia, cultura, memoria e la nostra biologia.

La mia tesi è su ciò che per noi è importante.

E l'importanza, come cercherò di mostrare nel corso di questo contributo, è connessa all'incertezza, o più precisamente, alla partizione provvisoria tra certezza e incertezza, che vige nel nostro ordinario paesaggio concettuale e relazionale. E questa incertezza, lungi dall'essere un limite da superare anche solo meccanicamente, con software efficaci, è una risorsa nella nostra contemporaneità.

Bauman (1999), nella sua disamina sulla società odierna a partire dalla riflessione di Freud e quindi più di settanta anni dopo la pubblicazione de *Il disagio della civiltà*, di Freud, l'incertezza è portatrice di messaggi differenti: ai perdenti dice che non tutto è ancora perduto, e quindi spalanca le porte di una speranza che tuttavia potrebbe rivelarsi sempre mal riposta, mentre ai vincenti sussurra (ed è molto bello questo termine quasi shakespeariano: l'incertezza sussurra, insinua, come Iago ad Otello…) che ogni trionfo tende a essere precario.

L'esperienza dunque di coloro che sono coinvolti nel duplice gioco dell'incertezza è l'esperienza della contingenza senza fine che attraversa come una trama il *telos* della propria vita e il *telos i*l tessuto del mondo.

Ciò, diceva ancora Bauman, genera e implica gioia e dolore, solidarietà ed egoismo, promuove passioni e al contempo, cito ancora, conduce all'odio verso il mutamento, in quanto il mutamento è ciò che spalanca le braccia all'incertezza e la sposa.

L'ambivalenza della sorte e gli atteggiamenti contraddittori che l'incertezza alimenta spingono molti osservatori a parlare di "crisi di intelligibilità"; le radici dell'ambivalenza esperienziale sono riconducibili al collasso dell'ordine avvenuto a tutti i livelli, globale, nazionale, istituzionale, ambientale, e all'assenza di una visione della buona società in grado di controllare il consenso universale o quasi universale e nell'incapacità di far convivere pacificamente consenso e dissenso, come accade o dovrebbe accadere nella democrazia quando il consenso della maggioranza non può tradursi in dittatura della maggioranza e in limitazioni ai diritti della minoranza. Sembrano mancare, secondo molti osservatori, gli strumenti concettuali per risistemare un quadro contorto e frammentato, per immaginare un modello coerente e integrato che emerga da un'esperienza confusa e incoerente, per legare e tenere insieme gli eventi disseminati.

In realtà, per ricondurci alla logica delle cose, cioè aristotelicamente per ricondurci alle cause determinanti, alle finalità a priori, alla certezza dell'esito finale

prima che le cose accadano, ovvero per ricondurci ad una forma plausibile di causa-effetto) abbiamo creduto o ci siamo aggrappati a molte zattere di salvataggio: alle leggi incontrovertibili del mercato o alle leggi incontrovertibili della storia o del progresso o della natura, per accorgerci dell'esigenza di dover decostruire le une e le altre.

Come educatori, qui intesi non alla maniera professionalizzante ma alla maniera agostiniana, ovvero come portatori di un pensiero capace, secondo il mandato agostiniano, di imprimere segni *in interiore homine*, ovvero capaci di efficienza ed efficacia nel porgere responsabilmente il gesto educativo sul versante teoretico e pratico, siamo dinanzi ad un bivio o ad una domanda che rischia di rimanere in sospeso.

Ovvero siamo dinanzi alla scelta se ritornare dall'esilio della certezza come nostalgici di un paradiso perduto, e proporre formule, soluzioni, individuate sin nel dettaglio, per scongiurare il rischio dell'incertezza e della sua imprevedibilità, oppure se curvare, piegare l'incertezza nell'arco dell'esperienza relazionale e della convivenza democratica e accorgerci che essa in fondo attiene alla fallibilità dell'umano.

Secondo Popper (1971, p. 29) la nostra fallibilità e la nostra ignoranza aprono la strada al dialogo al pluralismo alla tolleranza reciproca alla libertà degli altri di avanzare le loro proposte e fare le loro critiche. Né ci può essere una conoscenza epistemica o filosofica o pedagogica di quella che dovrebbe essere la società perfetta. In breve: la non fondabilità razionale dei nostri valori ultimi e la fallibilità della conoscenza umana – e la dispersione di questa conoscenza tra milioni e milioni di uomini – sono le due chiavi che aprono la società: la aprono a più valori, a più visioni del mondo filosofiche o religiose, a più proposte politiche, e quindi a più partiti, alle critiche più severe dei diversi punti di vista e delle differenti proposte. "È questa la società aperta" – per Popper, e poi continuava – "La società aperta è aperta a tutti ma è chiusa solo agli intolleranti o a coloro che pretendono di avere certezze e verità […]. La società chiusa è chiusa dalla pretesa di essere possessori di verità ultime, totali e razionali, magari incontrovertibili, e portatori di valori assoluti razionalmente dimostrati e comunque da imporre agli altri". E ciò mentre i due pilastri su cui si erge la società aperta sono la fallibilità della conoscenza umana e l'inderivabilità logica delle norme dai fatti (e quindi: il politeismo dei valori).

Si tratta pertanto del paradosso fecondo dell'incertezza soprattutto se riversato nella contemporaneità analogica e digitale, dove imperversa il paradigma dell'efficientismo intelligente e incontrovertibile naturale e artificiale.

Da parte mia se potessi scegliere tra la certezza e il rischio o la scommessa della relazione e il rischio insito nella nostra fallibilità, sceglierei quest'ultima come luogo di uno dei privilegi più grandi, laddove le cose importanti e fondamentali sono state da sempre "nascoste ai sapienti e agli intelligenti" (Mt 11, 25-27) e invece sono state "rivelate ai piccoli".

Bibliografia

Arsena A. (2023). Orientamento: dall'artificialismo all'algoretica. In M. Fabbri, P. Malavasi, Rosa, I. Vannini (eds.). *Sistemi Educativi, Orientamento, Lavoro.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: ilMulino.

Castaldo F. (2020). Efficacia e limiti dell'intelligenza artificiale nell'era delle incertezze. *Sviluppo & Organizzazione*, 296, 62-66.

Bonicalzi F. (2007). *Leggere Bachelard. Le ragioni del sapere.* Milano: Jaca Book.

Catanzariti M. (2024). La critica al determinismo economico come spazio ermeneutico per le scienze sociali. *Indiscipline-rivista di scienze sociali,* 4(1), 118-128.

Lalatta Costerbosa M. (2017). Contesti, passioni, responsabilità: per una ricerca non deterministica. *Seme e l'albero: rivista di scienze sociali, psicologia applicata e politiche di comunità,* III, 1, 20-23.

Hosni H. (2017). Rischio Incertezza e probabilità. *Lettera Matematica Pristem*, 100, 94-99.

Maffettone S. (1992). *Ermeneutica e scelta collettiva.* Napoli: Guida.

Makuhin P. G., Petr G. M. (2015). Il problema di incertezza e ambiguità della filosofia linguistica nell'ambito delle conoscenze scientifiche filosofiche. *Italian Science Review*, 10(31), 175-178.

Montessori M. (1952). *La mente del bambino.* Milano: Garzanti.

Palmieri C. (2003). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli

Pascal B. (1909). *Pensieri* (Secondo l'edizione di L. Brunschvicg). Lanciano: Carabba.

Pesci F. (2007). *Rischio educativo e ricerca di senso.* Roma: Aracne.

Popper K.R. (1972). *Congetture e confutazioni.* Bologna: ilMulino.

Popper K.R. (1971). *La società aperta e i suoi nemici*. Roma: Armando.

Veca S. (1997). *Dell'incertezza. Tre meditazioni filosofiche.* Milano: Feltrinelli.

Wright Mills C. (1962). *L'immaginazione sociologica.* Milano: Il Saggiatore.

Emergenze sostenibili. Professioni educative per la cura della crisi

Mirca Benetton
Professoressa Associata – Università degli Studi di Padova
mirca.benetton@unipd.it

1. Disambiguare i termini

Il mondo odierno, complesso e incerto, frenetico e individualista, porta con sé, nella fluidità che lo caratterizza, sempre nuove emergenze, che richiedono nuovi approcci resilienti, ma soprattutto nuove visioni educative, nuove assunzioni di responsabilità e un nuovo senso etico.

Nel periodo delle "grandi recessioni" si sente ripetere costantemente che ci si trova in emergenza educativa e che la scuola, in primis, deve riappropriarsi della sua mission educativa. Si evoca la stessa scuola che, però, nel tempo è stata espropriata della sua valenza educativa e ora sembra assurgere nuovamente a contesto formativo privilegiato… ma solo quando ci si trovi in condizioni emergenziali, per l'appunto. Si dimentica al contempo che nel recente passato, mentre si svuotava la scuola di responsabilità educativa, si andava estendendo la rete dell'educazione non formale e informale e si allargava, almeno in teoria, l'idea di comunità educante. Su quest'ultima, in tempo di crisi pare non si possa tuttavia contare, in quanto è la stessa idea di comunità e di democrazia partecipata ad essere misconosciuta.

Il presente contributo non approfondisce i costrutti pedagogici che indagano il significato dell'espressione "situazione emergenziale", che si può trasformare anche in emarginazione (Isidori, 2010; Vaccarelli, 2016, 2017; Annacontini, 2008). Si intende invece qui riflettere sulla congiuntura odierna, che sembra delimitare e collocare, anche se molto genericamente, la situazione emergenziale quasi esclusivamente in ambito educativo, mentre in realtà essa riguarda un processo allargato di disumanizzazione totale, con delle punte di iceberg rappresentate dai ricorrenti episodi di violenza, di varia natura, di una persona su un'altra, in cui i giovani sono anch'essi attori di rilievo. Tali situazioni critiche danno spesso vita a un'indignazione momentanea da fenomeno "emotivo" virale, che conduce, dal punto di vista metodologico, a preoccuparsi di risolvere *hic et nunc* il problema educativo, isolandolo in maniera funzionale, cioè economicamente produttiva e, soprattutto, rapida (vedi l'esempio delle 20 ore di educazione affettiva a scuola ritenute la soluzione al dilagante problema della violenza di genere).

Ma si evita accuratamente di interrogarsi sul senso profondo e complesso di crisi e di emergenza educative come crisi dell'umano. Tanto meno ci si chiede che

cosa significhi oggi saper abitare la crisi e l'emergenza come fattori facenti parte del divenire stesso dell'uomo. Pedagogicamente è, infatti, forse acquisita l'idea che vivere l'incertezza e attraversare la crisi possa incentivare processi euristici di ristrutturazione del sé. Ma deve essere altrettanto chiaro che ciò può avvenire nel momento in cui vi siano un supporto, un contesto e una visione etico-educativa e politico-sociale che consentano di attraversare gli elementi distonici, come afferma Erikson (1999), per volgersi sintonicamente alla costruzione di un progetto di vita umanizzante.

Oggi, invece, si assume la categoria dell'incertezza come giustificazione per sostenere azioni adattative, però spesso antidemocratiche, che avallano situazioni in cui alcuni individui possono stazionare e assuefarsi alla crisi e all'"emergenza costante" mentre altri, i detentori di poteri e ideologie forti (soggetti e/o enti), possono collocarsi in contesti diversi e vivere altre esperienze di vita più appaganti o di benessere. Potremmo inquadrare la situazione all'interno di una condizione di *demagonia*, usando il termine coniato da Monti (2024) per indicare la situazione di una società fondata su una democrazia di stampo liberal-democratico ormai in crisi profonda, in agonia. E così, apparentemente, ci si scandalizza rispetto a certe crisi per il cui superamento non si predispone un adeguato percorso educativo. Al tempo stesso, però, si considerano l'incertezza e la crisi come connotazioni normali, ma solo per alcuni individui, del vivere umano, in una situazione di vuoto valoriale e di scarso riconoscimento dei diritti umani. Ciò può giustificare la mancanza di assunzione di responsabilità per un'azione di cura educativa eticamente connotata che salvaguardi l'autentica generatività umana, personale e collettiva. Sorge il dubbio che il richiamo odierno alla crisi e all'emergenza educativa si riduca a una formula tipica del populismo imperante, temporalmente ristretta, che cela l'individualismo della ricerca di consolidamento di benessere/benavere di pochi.

Comprendere e rispondere all'emergenza dal punto di vista educativo vuol dire invece attribuire primariamente il giusto significato all'espressione, da interpretare non ingenuamente, ripensando alla condizione umana e ai suoi rinnovati desideri di costruzione di un progetto umano. Attivare un percorso di resilienza richiede quindi di effettuare un'analisi delle possibilità di rinascita non solo a livello individuale ma attraverso un approccio ecologico, specificando luoghi, contesti e persone che promuovono occasioni di crescita umana per tutti.

2. Emergenza e resilienza

Evitare di coltivare illusioni e agire con l'intenzione di "riparare il futuro" (Mucci, 2024), sviluppando resilienza intergenerazionale, sociale, avviando buone pratiche di convivenza civile, umana, conduce anche a disambiguare l'espressione "emergenza educativa", al pari del termine "resilienza" a cui spesso si associa. Anche il processo di resilienza e di cura va reinterpretato e riaggiornato in nuove cornici di senso in cui le stesse emergenze possono presentarsi in modo differente rispetto a tempi, luoghi e valori (Malaguti, 2020; Scardicchio, 2020). Di conseguenza, la

cura educativa, e dunque l'intervento dell'educatore, richiedono assunzioni di consapevolezze ad ampio raggio, percorsi di chiarimento e di riadattamento continuo, oltre il singolo intervento, la specifica emergenza e la particolare situazione. L'espressione di tale intenzionalità presuppone la necessità fondamentale e prioritaria di scardinare l'idea che si possa concepire il benessere in solitaria o, ancor peggio, a spese di altri. Percezione quest'ultima che sembra invece pervadere la società attuale, rendendo poco proficuo, o forse quasi impossibile, l'intervento educativo stesso, per sua natura relazionale e solidale.

Oggi tutto si gioca sulla competitività, sulla concorrenzialità, sull'emergere del singolo a scapito dei diritti di cui l'altro è portatore, sulla svalorizzazione del principio stesso di legalità nella sua universalità, fino ad arrivare a ritenere ammissibile la stessa possibile mancanza di coscienza. Occorre allora, prima di tutto, ritrovare il giusto valore dell'umano, anzi di tutti gli umani, nelle loro diversità, differenze e potenzialità, come prerequisito per individuare soluzioni educative resilienti rispetto alle emergenze. Va assunta una visione multidimensionale che implica sguardi larghi per indagare la complessità del mondo (Ceruti, 2018; Morin 2024), di cui ogni educatore deve prendere coscienza.

Proprio a partire dal convincimento che ci si trova ad operare e a gestire la complessità, diviene possibile costruire un percorso educativo e formativo in risposta all'emergenza e alle sfide attuali. L'interpretazione ecologica dell'espressione emergenza educativa ci rivela come essa venga allocata in un certo contesto culturale e politico, per cui le possibilità di attivare comportamenti resilienti non derivano solo dalle capacità e responsabilità individuali ma da una serie di transazioni e interazioni di fattori ambientali, valoriali, genetici, comportamentali che devono spingere ogni educatore-ricercatore ad operare mosso dalla ricerca del senso della verità, oltre illusioni e chimere.

L'apporto educativo a favore del superamento di quanto viene definito come emergenza e crisi può consistere, in un'ottica sistemica, nel supportare ogni persona a ritrovare la propria coscienza e la capacità di *pensare* in maniera complessa e critica per predisporre le azioni che danna vita all'avventura umana (Morin, 2021, p. 116). In tale contesto va certo assunta l'idea che la nostra identità, una e molteplice, si presenti anche come un intreccio di imprevisti e incertezza, di sfortune che generano anche fortune.

> La vita per ogni essere umano è a partire dalla nascita imprevedibile, poiché nessuno sa cosa ne sarà della sua vita affettiva, della sua salute, del suo lavoro, delle sue scelte politiche, della durata della sua vita, dell'ora della sua morte. Ciò che non dobbiamo mai dimenticare è che, se siamo macchine, siamo soprattutto macchine non banali. La macchina banale è la macchina artificiale, quella che noi fabbrichiamo, della quale conosciamo il comportamento a partire dai programmi che la comandano. L'essere umano, invece, non agisce sempre in modo prevedibile, specialmente nella sua capacità di innovare, di creare e, tramite ciò, di apportare dell'inatteso (Morin, 2021, p. 48).

Ma tutti questi intrecci diversi vanno presidiati, resi sostenibili, in quanto vanno assunti consapevolmente e vanno educati, affinché emergenza e crisi non siano gestiti e manipolati da *lobby* politiche, culturali, economiche che impediscono di fatto la rigenerazione umana in quanto volti solo al mantenimento del proprio tornaconto, liberi di agire nell'ottundimento generale delle coscienze civiche e democratiche, paghe dell'effimero, delle menzogne e delle chimere spacciate come benessere.

3. L'investimento educativo sociale per l'emergenza

In un'epoca di grande trasformazione politica, sociale, economica e valoriale la pedagogia deve affinare e aggiornare i propri strumenti interpretativi per effettuare proposte educative contestualizzate e reali a sostegno del progetto di vita umano. La pedagogia necessita quindi di fare chiarezza sul significato di emergenza, sia per identificare le caratteristiche delle situazioni individuabili come "stati emergenziali" che riportano a interventi in campo formativo e educativo, sia in considerazione di azioni di prevenzione capaci di sondare e prevenire situazioni a rischio. Di fatto, la pedagogia dell'emergenza dovrebbe connotarsi, secondo quanto già evidenziato, soprattutto come una pedagogia sociale emancipativa per intercettare situazioni critiche che appartengono alla società, non solo al singolo, e operare per un cambio d'azione. Quindi, l'attivare pedagogicamente una cultura del rischio e della prevenzione (Isidori, Vaccarelli, 2013, p. 77 e seg.) si associa anche al "lavorare sulla cittadinanza", portando alla luce certe azioni dissimulatrici che ritengono di far tacere la coscienza nella responsabilità della cura dell'altro con interventi *spot*. Pedagogia critica e trasformativa è allora anche una pedagogia politica, nell'utilizzo del termine fattone a suo tempo da don Milani (2017).

Di conseguenza, oggi ci si accorge che il progetto educativo/formativo che operi sull'emergenza e sulla crisi per sviluppare resilienza non può prescindere dal considerare i mutamenti in atto riguardanti l'obsolescenza delle risorse, la mancanza di sicurezza di occupazione e reddito stabili, i cedimenti del sistema del *welfare* rispetto ai bisogni dei cittadini, la visione, modificata rispetto al passato, delle *chances* di vita – quindi sociali – delle persone. Le possibilità e le occasioni di sviluppo del progetto di vita sembrano oggi collegate ad un aumento e a una pluralizzazione dei fattori di rischio e di disagio.

Proprio la necessità e l'opportunità di saper "attendersi l'inatteso" fra crisi e incertezze diventa una sorta di orientamento educativo, in una educazione che non si ponga come meta solo la "sopravvivenza", ma che intenda creare le condizioni perché ogni persona possa vivere autenticamente, osteggiando il consolidamento della civiltà dell'interesse e del calcolo. Vivere significa anche riconoscere e vedere concretizzate le possibilità di realizzazione personale e sociale in rapporto ai diritti di esseri umani, offrendo occasioni di realizzazione a tutti e non solo ad alcuni.

Si tratta quindi di garantire il diritto al riconoscimento, al vivere una "vera vita", come risposta al diritto oltre che a un bisogno di ciascuno di realizzare le

proprie aspirazioni (Morin, 2021, p. 71) all'interno di relazioni permanenti io-noi. Dal punto di vista educativo, si debbono rilevare tali aspirazioni e concepire il superamento delle emergenze attraverso l'educare al saper vivere autentico, oltre l'ipocrisia e la falsità.

Assumere tale paradigma di fondo permetterebbe di andare di là della sola evocazione della crisi. Per riprendere le illuminanti riflessioni di Mancuso, è come se ci trovassimo nella "trappola" (Mancuso, 2023, p. 13) della crisi e dell'emergenza, perché viviamo una condizione in cui tali situazioni sono presenti e disseminate. Ci troviamo in una sorta di trauma generalizzato, condiviso, ma di cui siamo poco coscienti. Non possiamo fare a meno di evocare le crisi, ma non riusciamo a modificarne la struttura, la cornice in cui esse sono inserite. Ci si rifugia, e si finisce per crederci, nel potere e nel valore ritenuto assoluto dell'io privato, con derive educative alquanto pericolose.

E quindi la scuola potrebbe certamente divenire un attore significativo di cambiamento e superamento di tale situazione, così come la rete degli educatori, presenti nei diversi contesti sociali, potrebbe offrire un adeguato supporto. Il prerequisito fondamentale perché ciò accada è che tali educatori siano adeguatamente formati a leggere la realtà, a pensare criticamente e a progettare il cambiamento. Ma attualmente la percezione da parte di tali attori educativi è di costituire loro stessi degli strumenti spesso isolati, per non dire manipolati da decisori/burattinai che hanno altra *mission* e una visione semplificatoria rispetto a una cura comunitaria, relazionale, accogliente e solidaristica, oggi necessaria per aiutare ogni persona-cittadino a realizzare il proprio progetto di vita assieme agli altri, come diritto che le spetta.

E così, in una forma *politically correct* più o meno convincente, si declina la responsabilità educativa, si permette che la democrazia da sostanziale diventi formale, che la tecnologia surclassi la coscienza, che la propaganda offuschi il pensiero pensante umano, che la banalizzazione conduca alla fuga dalla complessità, dall'utilizzo del pensiero complesso.

L'emergenza educativa si trasforma in indifferenza e, peggio ancora, nella non consapevolezza di vivere fatalmente un irrimediabile declino dell'umano.

4. L'approccio educativo sistemico alla crisi

Nella lettura complessa e critica, utile a costruire progetti educativi resilienti, ci si accorge che la vulnerabilità odierna è spesso in rapporto con la mancanza di una giustizia distributiva e di equità nell'offerta di garanzie di sviluppo in senso democratico a tutti (Ferrera, 2019, p. 97). Agire sull'emergenza comporta allora anche operare sulla possibilità di ricomporre una certa forma di *Welfare State* sostenibile, fondato su un riformismo garante di opportunità di sviluppo, di individuazione di *chances* e di distribuzione equa delle risorse (Balzano, 2017). Se, ad esempio, sul piano politico-sociale-economico si suddivide la popolazione per possesso di ricchezza, emerge come i rischi e le crisi involutive si concentrino mag-

giormente sui poveri mentre la possibilità che esse si trasformino in opportunità riguarda i ricchi, in una pericolosa carenza di ascensori sociali (Ferrera, 2019, p. 106). Vanno, dunque, ri-analizzate quelle che oggi sono considerate opportunità di sviluppo e di benessere allo scopo di capire perché in realtà non funzionino rispetto all'obiettivo di coltivare lo sviluppo di tutte le persone, o, di contro, vanno esternate le giustificazioni per cui si può accettare che possano funzionare solo a favore di alcuni (e a quale prezzo per gli altri…). Allo stesso modo, in una logica distributiva di equità e di diritti universali, l'economia di mercato di stampo neoliberista non può essere assunta a modello da trasferire anche in ambito educativo, visto che crea i cosiddetti "colli di bottiglia". Soprattutto si deve considerare che "se è diventato sempre più difficile dedurre o estrapolare i pacchetti di rischi e opportunità delle persone dalla loro posizione di classe e, in misura crescente, anche da quella del sistema del welfare" (Ferrera, 2019, p. 102), è altrettanto vero che vanno presidiate a livello di politiche sociali "le opportunità di avere opportunità" rispetto a situazioni di svantaggio, a condizionamenti immeritati, a modalità diverse di presa in carico di rischi e emergenze, così da trasformarle appunto in *chances* di vita. Tale percorso di modifica del progetto di vita non va generalizzato, in quanto non avviene per tutti in maniera univoca, dato che oltre alle capacità individuali e alla presenza di situazioni fortuite e casuali va considerata anche la presenza di supporti differenziati, reti sociali e politiche che perseguano l'obiettivo di mettere tutte le persone nelle condizioni di affrontare e superare le crisi.

Perciò, quando ci si riferisce a politiche sociali e educative a contrasto dell'emergenza, dei disagi e delle devianze è necessario porre particolare attenzione a non individuarle sulla base di requisiti superati o viziati in partenza da dis-equità, o rispetto a una situazione di contesto ormai superata. Esse risulterebbero infatti inefficaci in relazione all'obiettivo di fornire a tutti *skills per l'umano* (Nosari, Guarcello, 2024).

Per lo stesso motivo, è da valutare pedagogicamente la convinzione che si possano superare le emergenze educative attraverso un intervento educativo scolastico fondato sulla meritocrazia. La meritocrazia sembra apparentemente l'arma di salvezza a livello individuale e sociale per esaltare le capacità dell'uomo, la sua autodeterminazione. Ma va tenuto conto che la meritocrazia spesso sviluppa le sue tesi rifacendosi al modello economico che in definitiva esalta l'uomo produttore di sé stesso e porta all'egoismo e all'autoreferenzialità. La parola meritocrazia sembra avere un potere salvifico (Codello, 2024), ma spesso si fonda su premesse false, per cui si dà per scontata la parità delle condizioni di partenza e si rielabora la disuguaglianza di posizione sociale, il successo o l'insuccesso del progetto di vita come conseguenza della specificazione naturale della persona. In tal modo, però, anche la meritocrazia diviene una vera e propria trappola per l'accettazione di disagi, rischi, crisi, vulnerabilità e difficoltà. Si dovrebbe invece discutere su un nuovo impianto del *welfare* sociale con un'analisi meno approssimativa e di parte rispetto a quella odierna.

5. Gli educatori nella trasformazione della crisi

Come possono agire gli educatori per contribuire a superare l'emergenza educativa che coinvolge soprattutto la *società del Quinto Stato* (Ferrera, 2019)? Probabilmente, tali professionisti debbono assumere lo sguardo competente e ampio sulle pratiche, approfondendo il significato stesso di pedagogia dell'emergenza e analizzando nello specifico "il fronte della prevenzione e dunque dell'educazione al rischio, decisamente ancora poco esplorato" (Vaccarelli, 2017, p. 348). Si tratta, cioè, di dotare insegnanti e educatori non di semplici protocolli che conducano a interventi parcellizzati e generici ma della capacità di pensare a loro volta, in maniera critica e complessa, alla persona umana inserita in un contesto politico-sociale complesso e ai suoi diritti, alla sua necessità di mettere in atto un *habitus* cognitivo, emotivo ed etico sostenibile che le consenta di presidiare la crisi, il cambiamento e la crescita con un ancoraggio all'umano pur nella "liquidità" di azioni e contesti.

"Bisogna non essere realisti nel senso banale (adattarsi all'immediato) né irrealisti nel senso banale (sottrarsi ai vincoli della realtà), bisogna essere realisti ma nel senso complesso: comprendere l'incertezza del reale, sapere che c'è del possibile ancora invisibile" (Morin, 2021, p. 145). Lo stesso Morin sollecita dunque all'acquisizione di competenze di cura da parte di educatori e formatori che consentano di far "imparare a vivere con la crisi", in una logica di accettazione intesa però non passivamente, ma come offerta di informazioni, sapere (Morin, 2024), presa di consapevolezza e attivazione di azioni di cambiamento, riannodando i fili tra politica, società e educazione per una democrazia dell'umano.

Costruire una rete di professionisti della cura educativa e formativa in un nuovo *welfare* sostenibile significa rispondere "alle dinamiche di sclerosi istituzionale, di manipolazione opportunistica, di cattura particolaristica" (Ferrera, 1998, p. 141). E per fare ciò è necessario che educatori e docenti non ricadano essi stessi per primi "nella trappola più insidiosa: quella che porta a pensare di non essere affatto in trappola" (Mancuso, 2023, p. 58). Una situazione che li potrebbe riguardare personalmente, ma che ha anche ricadute sul percorso di cura che mettono in atto, presentandosi costoro, di fatto, come professionisti che finiscono con l'educare a loro volta "prigionieri incatenati e felici nella caverna" (Mancuso, 2023, p. 59). Ancora una volta si evince la necessità di attrezzare educatori, formatori e docenti con un apparato di *skills per l'umano* che possano metterli in grado di saperle sviluppare nei soggetti di cui si prendono cura, consapevolizzando il significato che nel progetto di corso di vita debbono assumere i concetti di adattamento e di resistenza.

Bibliografia

Annacontini G. (2008). *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*. Pisa: ETS.

Balzano V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.

Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità. Conversazione con Walter Mariotti*. Milano: Raffaello Cortina.

Codello F. (2024). *L'illusione meritocratica*. Milano: Elèuthera.

Erikson E.H. (1999). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando.

Ferrera M. (2019). *La società del Quinto Stato*. Bari-Roma: Laterza.

Ferrera M. (1998). *Le trappole del welfare*. Il Mulino: Bologna.

Isidori M.V. (2010). Principali criticità della pedagogia e della didattica dell'emergenza. *Studi sulla formazione*, 13(1), 133-142.

Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.

Mancuso V. (2023). *Non ti manchi mai la gioia. Breve itinerario di liberazione*. Milano: Garzanti.

Morin E. (2021). *Lezioni da un secolo di vita*. Milano-Udine: Mimesis.

Monti M. (2024). *Demagonia. Dove porta la politica delle illusioni*. Milano: Solferino.

Mucci C. (2024). *Riparare il futuro. Come creare resilienza tra le generazioni*. Milano: Raffaello Cortina.

Nosari A., Guarcello E. (2024). *Quali skills per l'umano? Un contributo al dibattito non cognitivo/cognitivo*. Milano: Mondadori education.

Scardicchio A.M. (2020). *Metabolè. Speranza, resilienza, complessità*. Milano: FrancoAngeli.

Scuola di Barbiana (2017). Lettera a una professoressa. In Don Lorenzo Milani, *Tutte le opere* (pp. 683-925). Milano: Mondadori.

Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Vaccarelli A. (2017). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia oggi*, XV(2), 341-355.

Educazione al rumore e responsabilità sociale come occasione di emancipazione. Agire per arginare l'ostacolo del pregiudizio

Enrico Bocciolesi
Professore Associato – Università degli Studi di Urbino 'Carlo Bo'
Enrico.bocciolesi@uniurb.it

1. Premessa: educare per emancipare

La responsabilità sociale è un aspetto, una tematica, un movimento accademico che recentemente, a partire dal contesto messicano è tornato al centro delle questioni legate alla sua attuazione e al suo sviluppo, ma anche all'estensione che esiste dall'università alla società e viceversa. La necessità di educare al rumore e per questo procedere verso il recupero di aspetti che, oggigiorno, caratterizzano quella che viene appunto a essere rinominata come e con responsabilità sociale veicola una pluralità di aspetti richieste di intervento educativo. In un apparente stato di benessere contestuale, quello che emerge è un substrato di assenze, di mancanze, di solipsismi che condizionano l'esistenza di molti e l'appartenenza a contesti educativi di coloro che dovrebbero poterne gioire. Un contesto sociale che si manifesta in una continua spettacolarizzazione del quotidiano, secondo una chiara visione capitalistica. Convertire in denaro la vita di ciascun cittadino, con o senza il consenso, convertire chiunque in un attore di un grande programma ipermedializzato. Cosificare e svuotare completamente le persone di qualsivoglia aspetto caratterizzante. Tutti con lo stesso filtro, la medesima visione di una realtà che non viene compresa nelle sue differenze, caratteristiche e possibilità, mentre invece si scompone, come scrisse Morin nel 1999, si frammenta. L'incapacità di riuscire a discernere, comprendere e agire in una spazialità che è privata della consistenza, della corporeità e del senso che le persone capaci di un operare critico dovrebbero poterle attribuire. Questo vuoto sociale è il prodotto, ma anche la richiesta di un insieme di individui che abbagliati da un sistema alienante tendono a confluire nelle dimensioni del commercio proprio di un orientamento egemonico. Educazione e apprendimento che si mercificano svuotandosi dei loro significati, si suddividono in pillole di sapere a cui ricorrere al bisogno.

> La grande anormale o disadattata, a parer nostro, e dunque l'istituzione, sia familiare che scolastica. La famiglia che va riducendosi sempre più a struttura nucleare, che sempre meno è un campo di relazioni e di esperienze sociali, riverbera sul figlio le proprie frustrazioni (subite a livello di competizione sociale), esigendo da lui una maggiore ricchezza di strumenti competitivi, di affermazioni (Ciari, 1972, p. 50).

Disadattata è il termine con cui Ciari ci riporta alla perdita di un senso educativo, comunicativo, di relazione e responsabilità, ma soprattutto di consapevolezza che subdolamente è stata offuscata e svenduta. Certamente, dobbiamo porci degli obiettivi concreti per poter intervenire sulle questioni che stanno alla base di questo problema che è egemonico e sistematizzato.

> La varietà e la differenziazione degli individui alimenta la varietà dei ruoli e degli *status*, mantenendo la domanda sociale di capi, servi, devianti ed emarginati; essa non si abbandona al caso (che disorganizzerebbe la società attraverso l'entropia), ma si integra nella gerarchia e nei ruoli in modo semicasuale, il che produce una certa flessibilità auto organizzatrice (ordine/disordine) (Morin, 2020, p. 42).

La prima difficoltà risiede nell'interpretazione stessa della responsabilità sociale, delle istituzioni dedicate agli aspetti formali dell'educazione come anche all'informale delle sue caratteristiche. Secondo una lettura filosofico-educativa, la questione sociale ha costantemente caratterizzato i fondamenti teorici delle diverse prospettive disciplinari, così come le configurazioni sistemiche, strutturali, delle forme del pensiero e del pensare.

> Quindi società e individualità ci appaiono come due realtà complementari e nello stesso tempo antagonistiche. La società tormenta l'individualità imponendole i suoi schemi e le sue costrizioni, e nello stesso tempo le offre le strutture che le permettono di esprimersi. […] In altre parole, e ciò è fondamentale, società e individualità non sono due realtà separate che si giustappongono, ma esiste un doppio sistema dove in modo complementare e contraddittorio individuo e società diventano parte integrante l'uno dell'altra in un rapporto di simbiosi (Morin, 2020, p. 43).

Quindi una proposta interagente fra le componenti, che costituiscono il contesto e caratterizzano la visione educativa in una dinamica di interazione. Nonostante il filosofo parigino abbia rilevato la dimensione simbiotica delle parti, queste risultano ancora oggi essere governate dall'agire egemonico. Con le parole di Gramsci dobbiamo rileggere le cause che hanno portato ad una assenza di rumore e diminuzione di responsabilità sociale. Come approfondisce lo stesso Baldacci (2022), le relazioni di dominio si manifestano soprattutto a livello comunicativo e linguistico, cosicché la relazione dialogica si converte in dinamica egemonica. Nell'opera di Gramsci è essenziale la considerazione della subordinazione che verticalizza le relazioni, ma che implica anche un diverso uso dello stesso registro o dimensione linguistica. Gramsci dedica, all'interno dei Quaderni, una parte nota per il suo riferimento alle grammatiche. L'aspetto che, il filosofo di Ales mette in luce è proprio il mancato superamento di una proposta popolare per chi, non ancora consapevole, si trova saldato alle dinamiche della subordinazione.

La vicinanza delle proposte educative e sociali di autori come Gramsci, Freire, Russell e Ciari per giungere poi al centenario, Morin, ci riportano ai temi del-

l'alienazione e delle questioni egocentriche. Queste suddivisioni ci impongono di soffermarci sulle modalità stesse con cui stiamo, oggi, promuovendo l'inclusione e la comprensione dell'altra e dell'altro nei differenti livelli dell'educazione obbligatoria e non solo. I differenti apporti teorici, che in numerosi casi, tra quelli citati sono stati accompagnati da esperienze di vita dedicate all'esempio, alla rumorosità dell'agire. Nel caso moriniano il termine potrebbe divergere, e orientarsi al rumore come manifestazione di 'disordine e dispersione', secondo una lettura vicina alla prospettiva economica che ha approfondito anche Kahneman nel testo titolato 'rumore', ove quest'ultimo ne parla come di un'azione entropica. Mentre per il pedagogista Freire, la medesima rumorosità fin qui esposta è manifestazione di una consapevolezza sociale, di un apprendimento critico, profondo e cosciente. La visione freiriana è orientata alla liberazione delle persone, alla consapevolezza della propria condizione per protendere al ribaltamento della dimensione di subalternità. Solo l'affievolimento dell'omertà della ragione porterà alla coscientizzazione della persona.

2. Responsabilità sociale e pregiudizio

In merito alla proposta di responsabilità sociale, oggi spesso richiamata con il termine *Citizen sciences,* questa si inserisce nella diffusione di studi e ricerche condotte per l'intervento diretto conoscenza delle scienze, di ogni afferenza e dunque un tentativo concreto di consapevolezza cittadina. Questi ultimi aspetti sono stati divulgati nella ricerca promossa da colleghi venezuelani, argentini e americani proprio in riferimento alla funzione sociale delle scienze (Vela, Bocciolesi, Lombardi e Urquhart, 2017). Con l'orientamento di Ordoñez-Vela, già collaboratore per le attività ministeriali del governo della Repubblica Bolivariana del Venezuela legate alla promozione di una scienza per la cittadinanza, non riducibile alle discipline STEM, ma orientata alla consapevolezza sociale, in relazione alle dinamiche di liberazione. Come una stella polare che guida il cammino degli studi scientifici, l'interazione tra cittadinanza, responsabilità sociale, scienze umane e non, favoriscono l'esplicitazione di un orizzonte educativo e comunitario. Queste sono alcune delle considerazioni che ci rimandano a letture diversificate, dove viene schematizzata la relazione comunitaria su base concettuale. Uno dei rischi sempre presenti nelle pratiche socialmente orientate è proprio quello dell'iniquità, ovvero dell'impossibilità di raggiungere obiettivi riconducibili a una visione orizzontale della popolazione. Il ricorso alla responsabilità sociale non è solo un *leitmotiv*, ma una priorità per poter cercare di andare oltre l'ostacolo del pregiudizio e favorire l'emancipazione di ogni persona.

> Se è vero che sono invalidi i valori, l'enorme, i parametri, le aspettative della istituzione, e quindi sono invalidi gli strumenti di misurazione che si riferiscono ad essa, si tratta di fare due cose: elaborare in primo luogo una nostra ipotesi istituzionale antagonistica e alternativa, con diversi valori,

> parametri e aspettative (che riguardi sia la scuola che la famiglia, in un processo di trasformazione congiunta dei due istituti, come si realizza nelle esperienze di gestione comunitaria di alcune scuole a Bologna e altrove, in cui non c'era rapporto solo di reciproca informazione, ma effettiva gestione del tempo totale del bambino da parte del collettivo di genitori, insegnanti, psicologi e pedagogisti, cittadini…). In secondo luogo, si tratta di costruire nuovi mezzi di controllo pedagogico sulla istituzione, sull'opera degli adulti educatori, e infine sullo sviluppo del fanciullo (Ciari, 1972, p. 51).

Quindi, la grande disadattata deve recuperare un orientamento e un'apertura necessari per poter favorire il raggiungimento degli obiettivi educativi propri dell'ambito pedagogico e fondanti della comunità educativa. L'inclusione come l'integrazione, l'uguaglianza e l'equità, la comprensione e l'aiuto devono riappropriarsi della loro priorità all'interno di un contesto che se ne priva con frequenza a discapito del prevalere egemonico. La prospettiva propria di un sistema fondato sulla capitalizzazione del sapere, dunque la mercificazione dell'apprendere rende limitata e debole la comprensione della realtà.

L'esodo dei popoli, oltre a rappresentare una necessità a seguito delle numerose guerre in atto, è parte di una crescita globale, è un momento di riappropriazione di sé all'interno di luoghi non vissuti, spazi inesplorati e conferme come quelle che si riferiscono alla teorica coesistenza dell'uomo nel suo equilibrio con il mondo e viceversa. Quella fiumana di persone che per motivi di sopravvivenza, problematiche lavorative, pessime dinamiche sociali si ritrovano improvvisamente a dover abbandonare quando hanno costruito fino a quel momento per dedicarsi all'incertezza del vivere. In contrapposizione al malessere di alcuni popoli, si sposta si ritrova con frequenza a dover interagire concittadini incapaci di comprendere le difficoltà di un simile viaggio. Quelle stesse comunità che coraggiosamente decidono di lasciare i propri legami sociali, storici e culturali per dirigersi verso altri luoghi, sconosciuti, lontani e spesso escludenti vanno a conformare e popolare cospicuamente i contemporanei contesti educativi. La elevata numerosità di persone provenienti da altri stati, consapevoli della necessità di dover apprendere nuove e sconosciute lingue, votati e votate a ricominciare la propria vita in città e contesti dove spesso vengono ad essere marginati per le loro origini, questi individui arricchiscono il nostro territorio e ci impongono di riflettere sulla nostra 'cecità'. Questi da altri aspetti hanno caratterizzato le riflessioni di autori come Bateson, il quale affrontò la dimensione della vita e dell'essere vivente in una dimensione ecologica, quando non anche cibernetica, ma soprattutto legata ha delle questioni di grande rilievo sociale come accadde nel suo ultimo testo. In "Dove gli angeli esitano" è riuscito a offrire un ultimo viaggio verso la dimensionalità dell'essere umano, che può allo stesso tempo essere custodita e approfondita attraverso il ricorso ai metaloghi.

In *How we think* (Dewey, 1910), il pensatore americano richiamava l'attenzione sui docenti e il processo di formazione:

> Ogni insegnante è sempre tentato di fissare la sua attenzione su un campo limitato dell'attività dello scolaro: l'allievo fa progressi nella particolare materia di aritmetica, storia, geografia, che viene trattata? Quando l'insegnante fissa la sua attenzione esclusivamente su questo punto, finisce inevitabilmente per trascurare il processo sottostante di formazione di strutture, atteggiamenti e interessi permanenti. Eppure, sono questi ultimi che contano di più per il futuro.

Questo aspetto evidenziato da Dewey nel 1910 e oggi alla base di quella limitazione di visuale che la società ah nel guardarsi attorno. Quegli studenti pensati dall'educatore statunitense sono oggi gli adulti che non comprendono il processo di formazione di questi sistemi che portano prevalentemente all'esclusione degli altri. La dimensione tecnologica non ha favorito nessun tipo di integrazione, oltre a quello rappresentato dalla limitazione delle distanze per la comunicazione, ma anche questo banalmente ridotto ad una funzione di relazione egocentrica, disinteressata alla comunicazione dell'altra o dell'altro.

Uno dei compiti principali della pedagogia è quello di ricostruire lo spazio del senso comune educativo. Da un lato, il senso comune si riflette nelle strutture del linguaggio ordinario; dall'altro, il linguaggio stesso della pedagogia, che presenta numerosi termini presi in prestito dal linguaggio comune. Non si tratta solo di stabilire un significato più stabile, ma di esaminare le condizioni in cui usiamo i differenti termini per poterli ricondurre a una significazione critica.

Quanto detto finora è necessario per arrivare alla comprensione di una responsabilità sociale orientata al superamento delle dimensioni proprie del pregiudizio e che permetta il raggiungimento di obiettivi di consolidamento della persona in uno spazio, purtroppo, ibridato nei suoi aspetti contestuali. Le direzioni che si possono intraprendere nell'organizzazione e nello sviluppo teorico di questo percorso filosofico educativo e pragmatico, nel suo consolidamento pedagogico, sono riconducibili a un comune punto di partenza, quest'ultimo riflessivo e critico. Il principio proposto nel contesto proprio della ricerca filosofica è da collocare nell'originaria questione antinomica tra due istanze principali quali i bisogni dell'io e del mondo, sostituendo quest'ultimo agli altri.

Queste ragioni ci riportano al problema dell'esperienza morale che nasce "dalla tensione tra questi poli opposti, e il suo criterio regolativo è quello del superamento di questa opposizione verso una qualche forma di conciliazione. Quest'ultima, però, non può mai essere assoluta: rimane sempre relativa, così che l'assoluzione dell'antinomia sembra un compito aperto e senza fine" (Baldacci, 2021, p. 6).

Sebbene gli stessi contesti educativi presuppongano la volontà di integrarsi con il contesto, oggi in molti casi ciò non avviene. Infatti, siamo circondati da tanti piccoli arcipelaghi di istituzioni educative che non dialogano tra loro e talvolta tendono a evitare la collaborazione. Come già accennato, questa assenza di relazioni porta a una diminuzione del benessere sociale e penalizza l'apprendimento e le attività correlate per raggiungere questo obiettivo critico.

3. Conclusione

Dal punto di vista della pedagogia generale e sociale, tali considerazioni e riconoscimenti ripongono l'accento sull'aspetto del miglioramento della posizione sociale determinato connesso alla partecipazione attiva e alla comprensione delle dinamiche penalizzanti del pregiudizio. Emancipazione come libertà, per quanto riguarda la dimensione pedagogica, si ha la necessità di favorire, ripensare e per questo promuovere azioni anche curricolari che possano portare a una comprensione delle relazioni egemoniche e di come queste facciano leva sulla definizione del pregiudizio per frammentare il contesto.

In questo panorama sociale condizionato dal dominio culturale, dalla verticalizzazione dei ruoli e dalla continuità della relazione egemonica docente-studente, vi è la evidente impellenza ad agire per coscientizzare. Superare quella dimensione bancaria dei saperi per raggiungere una visione condivisa e critica della comunità sociale, contribuendo così alla rumorosità dell'apprendimento per la liberazione e l'emancipazione della popolazione.

Bibliografia

Baldacci M. (2022). *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.

Baldacci M. (2017). *Oltre la subalternità*. Roma: Carocci.

Bateson G., Bateson M. C. (1989). *Dove gli angeli esitano*. Adelphi.

Bocciolesi E. (2020). *Pedagogia tra metaloghi e alfabetizzazione: conquiste e sfide narrative. Pedagogia tra metaloghi e alfabetizzazione*. Ledizioni-RIUL.

Bocciolesi E., Melacarne C., Ernesto Lopez G. (2017). Formacion permanente desde la perspectiva reflexiva: un estudio desde Italia y Espana. In *Educación y Universidad ante el Horizonte 2020. Inclusión y cultura colaborativa entre empresa y sociedad* (pp. 173-183). Qartuppi, S. de RL de CV.

Ciari B. (1972). *La grande disadattata*. Editori riuniti.

Dewey J. (1910). *How we think*. Boston. D.C.: Heath & Co. edition.

Freire P. (1970). *Pedagogia dell'Oppresso*. Paz e Terra.

Morin E. (2020). *Il paradigma perduto: che cos'è la natura umana?* Mimesis.

Vela L. A. O., Bocciolesi E., Lombardi G., Urquhart R. M. (2017). La funzione sociale della citizen science: sviluppare ricercatori, sviluppare cittadini. In *Analyzing the Role of Citizen Science in Modern Research* (pp. 89-116). IGI Global.

In punta di penna. Un'analisi delle concezioni di future insegnanti sulla diversità culturale

Lisa Bugno
Ricercatrice e tempo determinato di tipo A – Università degli Studi di Padova
lisa.bugno@unipd.it

1. Il quadro teorico

Il contributo si propone di illustrare un'indagine pilota tutt'ora in corso sul tema delle concezioni degli insegnanti attraverso l'analisi della trasposizione grafica e verbale delle loro rappresentazioni di diversità culturale. Dal punto di vista teorico, lo studio affonda le proprie radici nel fertile terreno dell'intercultura, un campo d'indagine di fondamentale importanza, soprattutto se si considera l'attuale scenario sociale caratterizzato da un'elevata eterogeneità socio-culturale (Zoletto, 2019)

Per delimitare il quadro teorico, precisiamo di intendere l'intercultura come un progetto pedagogico teso a interpretare ed abbracciare la realtà multiculturale (Agostinetto, 2022), massimizzandone le potenzialità e rendendo superabili eventuali sfide ad essa connesse. Nello specifico, si tratta di un progetto che incarna un'essenziale disposizione per affrontare le sfide e le occasioni generate dalle trasformazioni sociali in atto (Pinto Minerva, 2002; Milan, 2007; Silva, 2013; Portera, Catarci, La Marca, 2015, Fiorucci, 2020), investendo su decentramento (Fiorucci, 2020), giustizia sociale (Tarozzi, 2015), dialogo e mediazione (De Luigi, 2015) al fine ultimo di educare all'alterità, ai diritti umani (Macinai, 2015) e a una cittadinanza cosmopolita e globale (Santerini, 2017).

In questo articolato scenario, a nostro avviso, un tassello particolarmente interessante è quello delle concezioni degli insegnanti. Esse, lungi dall'essere riducibili a mere e generiche visioni della realtà, si configurano come l'assunzione di quest'ultima in una prospettiva teleologica (Agostinetto, 2013), poiché ogni prospettiva educativa implica necessariamente un cambiamento di tipo finalistico (Agostinetto, Bugno, 2017). Lo studio delle concezioni riveste, infatti, un valore cruciale, dal momento che ciò che i docenti credono si rivela determinante per tre ragioni fondanti: agisce da filtro per la conoscenza, influenza la definizione stessa dei problemi e guida le intenzioni e le azioni dell'insegnante (Bugno, 2022; Civitillo, Juang, 2020).

Come anticipato, il focus specifico dell'indagine verte sulla diversità culturale, intesa non come una dimensione statica e monolitica, bensì come un costrutto dinamico, intersezionale e multisfaccettato, intimamente connesso agli aspetti personali e sociali dell'esistenza umana (Geertz, 1973; Hannertz, 2001; Vertovec,

2007). In altre parole, dichiariamo di adottare un approccio che considera la cultura come un processo caleidoscopico, ovvero in continua evoluzione, grazie all'incessante interazione tra variabili contestuali e molteplici dimensioni dell'identità individuale, oltre che collettiva, per creare innumerevoli ed inedite combinazioni.

2. Domanda e processo di ricerca

L'indagine in oggetto si colloca nel solco delle ricerche che abbiamo condotto in precedenza che hanno affrontato la domanda di ricerca "Quali sono le concezioni degli insegnanti sulla diversità culturale?" (Bugno, xxxx). Tuttavia, questa volta, lo studio si caratterizza per l'adozione di una originale prospettiva multimodale, al fine di cogliere ed individuare elementi che altrimenti sarebbero difficili da determinare attraverso modalità di indagine tradizionali, sulla scorta di quanto afferma Kunter (2020).

Nello specifico, è stato messo a punto un preciso protocollo di ricerca attraverso cui chiedere alle future insegnanti di disegnare la loro idea di diversità culturale e di elaborare una didascalia per la loro rappresentazione grafica. Le persone coinvolte nello studio sono state le studentesse dell'insegnamento di pedagogia interculturale del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova ed il pilota è iniziato nell'anno accademico 2023-2024, per poi continuare nel corrente, ampliando così la raccolta dei dati. Più precisamente, 200 persone sono state coinvolte nella prima somministrazione, durante la quale hanno appunto rappresentato in 20 minuti e con i materiali traccianti a loro disposizione la loro comprensione della diversità culturale in un disegno corredato di breve didascalia.

Dopo questa primo step, le studentesse hanno seguito le 30 ore del corso di pedagogia interculturale, finalizzate a farle familiarizzare con i concetti fondamentali della disciplina (Agostinetto, 2022). Al temine delle lezioni, è stata eseguita la seconda somministrazione del protocollo.

3. L'analisi dei dati

Per l'analisi dei dati raccolti, si è optato per un adattamento dell'Analisi Visuo-Testuale Sistematica di Brown e Collins (2021). Questi autori propongono un quadro metodologico innovativo per l'analisi dei dati visivi e testuali nelle ricerche qualitative, evidenziando come spesso i materiali visivi prodotti durante le ricerche qualitative vengano utilizzati più per stimolare conversazioni che come veri e propri dati. Il loro approccio sistematico mira a colmare questa lacuna, fornendo linee guida dettagliate per trattare questi materiali come dati significativi, ossia come l'oggetto della conversazione stessa, conferendo loro un ruolo centrale e determinante nell'interpretazione dei significati emersi (Brownn, Collins, 2021). Nello

specifico, il quadro di *Systematic Visuo-Textual Analysis* sviluppato dai ricercatori prevede due diversi livelli interpretativi, che spaziano dall'osservazione degli elementi descrittivi e linguistici fino allo sviluppo di temi concettuali. Questo approccio consente di analizzare i dataset visivi e testuali sia separatamente, che di integrarli, offrendo così una comprensione più completa delle esperienze e delle percezioni dei partecipanti alla ricerca. A questa impostazione abbiamo ritenuto opportuno aggiungere un livello *meta*, che ci consentisse anche di collegare alla teoria, oltre che di analizzare: nel dettaglio, le connessioni tra gli elementi visivi e testuali vengono considerate alla luce della definizione di diversità culturale. In altre parole, si esamina come le rappresentazioni visive e testuali riflettono o si allontanano dalle prospettive sulla diversità culturale precedentemente richiamate. Altresì detto, il meta-livello adotta una prospettiva critica, ponendo le connessioni visivo-testuali dei primi due livelli in dialogo con i concetti chiave della disciplina relativi alla diversità culturale per comprenderne i significati e le implicazioni più profondi.

Tutto ciò è stato tradotto in un'articolata struttura di analisi sulle cui basi abbiamo costruito il libro dei codici impiegato per analizzare i materiali raccolti nelle due fasi di somministrazione dello studio attraverso il software Atlas.ti. Coerentemente con quanto considerato finora, tale impalcatura organizzativa si sviluppa su tre distinti livelli di indagine e codifica.

Il primo livello è quello descrittivo, attraverso cui si sono definiti e classificati i contenuti espliciti rappresentati graficamente nei disegni prodotti dalle studentesse. A questo livello, i codici assegnati delineano gli elementi concreti raffigurati, come ad esempio "Pianeta Terra" o "Cibo".

Il secondo piano è quello interpretativo, volto ad intercettare i significati più astratti e le simbologie sottese alle rappresentazioni visive e alle relative didascalie. In questa fase, i codici attribuiti mirano a cogliere visioni e concetti più sfumati, come l'idealizzazione romantica della natura ("Visione idealistica")

Il terzo ed ultimo livello è quello meta-interpretativo, in cui viene operata una definizione della rappresentazione della diversità culturale emergente dai materiali analizzati in relazione al concetto di diversità culturale espresso. Ovvero, in questo contesto, i codici assegnati rappresentano concezioni di diversità culturale in termini statici/rigidi, neutri o dinamici e in divenire.

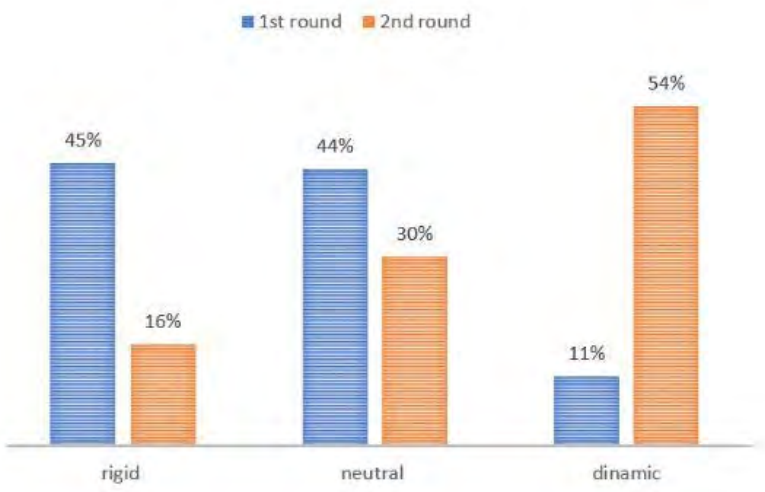
Questa articolata struttura di analisi a più livelli ha consentito un approfondimento capillare e una comprensione olistica delle concezioni della diversità culturale veicolate dalle studentesse attraverso i loro elaborati, spaziando dall'oggettivo al soggettivo e dal particolare al generale.

4. Primi risultati, limiti e prospettive future

La ricerca illustrata in questo contributo rappresenta un work in progress, in cui la messa a punto e il perfezionamento della struttura di analisi multilivello stanno avvenendo parallelamente all'ampliamento della raccolta dati effettuata in questo

anno accademico e che continuerà nel prossimo. Tale processo iterativo di affinamento dell'impianto teorico-metodologico e di incremento del corpus empirico sottende la volontà di consolidare ulteriormente le basi conoscitive e la solidità dell'indagine. Pertanto, in questa fase, non è possibile parlare di esiti conclusivi, quanto piuttosto di primi risultati parziali, da considerarsi come tappa iniziale di un percorso di ricerca più ampio e articolato. Ciononostante, quanto emerso sino ad ora appare degno di nota e lascia intravedere interessanti spunti di riflessione e prospettive di approfondimento.

Come accennato in precedenza, il processo di codifica è lungo e richiede un attento controllo intersoggettivo, soprattutto per quanto riguarda il secondo e il terzo piano di analisi, più complessi e interpretativi. La Figura 1 mostra i risultati preliminari relativi al terzo livello di analisi delle rappresentazioni multimodali prodotte dalle studentesse, ovvero la qualità rigida, neutra o dinamica della raffigurazione della loro concezione di diversità culturale.



Tra la prima e la seconda somministrazione, è possibile notare una differenza significativa nelle frequenze delle codifiche Rigid, Neutral e Dinamic riferita alla concezione di diversità culturale emergente da ciascun disegno. Infatti, nel primo round, il 45% delle rappresentazioni è stato codificato come "rigido", mentre il 44% come "neutro" e l'11% come "dinamico". Nel secondo round, ovvero dopo l'esposizione al corso di educazione interculturale, la percentuale di rappresentazioni "dinamiche" è aumentata al 54%, mentre quelle "neutre" sono scese al 30% e quelle "rigide" al 16%. Sebbene questo primo dato appaia positivo, siamo consapevoli dei limiti di questa trattazione preliminare. Innanzitutto, essa necessita di essere consolidata dagli esiti delle codifiche dei primi due livelli di analisi, che dovrebbero porsi in linea con il terzo. In più, siamo consapevoli della necessità di

raccogliere ulteriori dati per confermarne la significatività, anche attraverso accurate analisi statistiche.

Inoltre, riteniamo importante sottolineare che l'intento di questo studio pilota, come peraltro dell'intera ricerca, non è quello di valutare l'andamento dell'insegnamento, bensì di rilevare eventuali cambiamenti nelle concezioni delle giovani studentesse che si preparano a diventare insegnanti dovuti all'esposizione e alla proposta di riflessioni e approfondimenti sui temi legati all'intercultura, che probabilmente non erano stati considerati in precedenza dalle partecipanti.

Un ulteriore limite ha a che fare con il tempo intercorso tra la prima e la seconda somministrazione: si tratta di un intervallo molto breve legato al corso delle lezioni. Per superare questa seconda problematicità, l'intenzione è quella di proporre una terza somministrazione a distanza di due o tre anni, quando le studentesse saranno al termine del loro percorso universitario.

In sintesi, nonostante gli aggiustamenti necessari evidenziati, i risultati preliminari rappresentano un primo passo incoraggiante nella comprensione di come le concezioni sulla diversità culturale delle future insegnanti possano evolversi grazie a un'adeguata formazione interculturale.

È possibile quindi affermare che questo studio si configura quindi come un piccolo tassello di un mosaico conoscitivo in divenire, il cui valore risiede nel suo contributo incrementale alla comprensione delle complessità legate alle concezioni degli insegnanti sulla diversità culturale attraverso le loro rappresentazioni multimodali.

Bibliografia

Agostinetto L., Alleman-Ghionda C., Bugno L. (2021). L'intercultura forma la scuola. Dalla teoria alla formazione in servizio come ricerca-azione. In L. Stillo (Ed.), *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel master FAMI Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali* (pp. 69-86). Roma TrE-Press.

Agostinetto L., Bugno L. (2017). L'intercultura in pratica. Una ricerca sulle concezioni degli insegnanti e del loro peso in classe. *Ricerche Pedagogiche 202*, 33-42.

Agostinetto L., Bugno L. (2020). Towards congruence between teachers' intentions and practice in intercultural education. First results of qualitative research in the Italian context. *Intercultural Education*.

Brown N., Collins J. (2021). Systematic Visuo-Textual Analysis: A Framework for Analysing Visual and Textual Data. *The Qualitative Report*, 26(4), 1275-1290. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4838.

Bugno L. (2021). Le credenze degli insegnanti sulla diversità culturale: una revisione della letteratura ed alcune riflessioni in chiave pedagogica. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 10-18). Lecce: Pensa MultiMedia.

Bugno L. (2018). Clues to The Winds Directions: Sailing on Teachers' Beliefs About Cultural Diversity. Results from A Semi-Structured Interview in The Italian Context. *Studia Paedagogica*, 4, 129-144.

Causey A. (2017). *Drawn to see: Drawing as an ethnographic method*. University of Toronto Press.

Civitillo S., Juang L. (2020). How to best prepare teachers for multicultural schools: Challenges and perspectives. In P. F. Titzmann, P. Jugert (Eds.). *Youth in superdiverse societies: Growing up with globalization, diversity, and acculturation* (pp. 285-301). London: Routledge.

De Luigi R. (2015). Dialogo. Forme di prossimità d-istanti. In Catarci M., Macinai E., *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp. 113-130). Pisa: ETS.

Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.

Fives H., Barnes N.C., Chiavola C., SaizdeLaMora K., Oliveros E., Mabrouk-Hattab S. (2019). *Reviews of Teachers' Beliefs*. Oxford Research Encyclopedia of Education.

Geertz C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

Kuttner P. J., Weaver-Hightower M. B., Sousanis N. (2021). Comics-based research: The affordances of comics for research across disciplines. *Qualitative Research*, 21(2), 195-214.

Lewis D. (2012). *Reading contemporary picturebooks: Picturing text*. Routledge.

Macinai E. (2015). Diritti Umani. Fondamento e orizzonte dell'educazione interculturale. In Catarci M., Macinai E., *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp. 13-30). Pisa: ETS

Milan G. (2007). *Comprendere e costruire l'intercultura*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Bari: Laterza.

Portera A., Catarci M., La Marca A. (2015). *Pedagogia interculturale*. Brescia: La Scuola.

Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Mondadori Education spa.

Silva C. (2013). *Pedagogia, intercultura, diritti umani*. Roma: Carocci.

Vertovec S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30(6), 1024-1054.

Zoletto D. (2019). *A partire dai punti di forza. Popolar culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Preservare l'umanità nell'emergenza. Giustizia sociale, etica ed impegno pedagogico per contrastare le radicalizzazioni

Giorgio Crescenza
Ricercatore – Università degli Studi della Tuscia
giorgio.crescenza@unitus.it

Premessa

La radicalizzazione violenta è un problema sociale attuale che ha un impatto negativo sulla società, un dilemma che ci pone di fronte al diritto e dovere di cambiare il mondo (Freire, 2021). È importante comprendere le ragioni per cui alcune persone si comportano al di fuori delle norme sociali stabilite ed esplorare gli aspetti chiave di questo concetto complesso. In genere si ritiene che la motivazione principale di questo comportamento sia la promozione di un'ideologia, di un progetto politico o di una causa con mezzi violenti, fondendo tale ideologia con l'azione violenta. L'uso della violenza è un'alternativa nel processo di radicalizzazione. Inoltre, alcuni episodi di odio possono essere scatenati da diversi motivi, come il genere, l'origine etnica o nazionale, la lingua, il colore della pelle, la religione, l'età, la disabilità mentale o fisica o l'orientamento sessuale, e possono essere una causa importante di radicalizzazione che può portare alla violenza (Faloppa, 2020; Santerini, 2021). Questa violenza può manifestarsi in varie forme, dall'estremismo, violento o non violento, alla radicalizzazione cognitiva e violenta, fino al terrorismo (Butler, 2004). Le strategie di prevenzione comprendono azioni di sensibilizzazione rivolte all'intera popolazione, l'individuazione dei segnali di radicalizzazione e la promozione della coesione sociale. A tal fine la scuola diviene il luogo privilegiato per costruire una postura etica che possa contrastare questa "umanità interrotta" ed in questa prospettiva è necessario, nell'ambito della formazione degli insegnanti, riflettere e approfondire sulle condizioni di diseguaglianza e di diversità, così come sull'*escalation* delle diverse forme di odio e violenza, per non perdere l'umanità e l'umanizzazione dei contesti e degli spazi educativi, siano essi concreti o virtuali (Volpato, 2011). Perché, l'efficacia della scuola non si misura solo nei contenuti appresi, ma nel modo in cui forma cittadini consapevoli e inclusivi (Scuola di Barbiana, 1967). Il fallimento non sta solo nell'insegnare "contenuti", ma nell'omissione nell'affrontare e contrastare pregiudizi e discriminazioni, poiché questi vengono trasferiti nel tessuto sociale. Per tutte queste ragioni tali tematiche sono diventante una vera e proprio emergenza e basta guardare ai dati. Nelle emergenze siffatti fenomeni si acutizzano; è noto, infatti, che durante un evento che sconvolge le nostre vite (come una catastrofe o un terremoto) le radicalizzazioni si accentuano, i sentimenti di odio prendono il soprav-

vento anche per gli episodi di *shock economy* (Klein,2008) e la scuola rimane uno dei presidi di resilienza. L'educatore, infatti, non può solo trasmettere conoscenze, ma deve incarnare valori di responsabilità, impegno civico e lotta per l'equità. Eppure, oggi i tempi della formazione non coincidono affatto con quelli dello sviluppo sociale, nonostante siano impostati per creare professioni che producono un reddito in funzione dei consumi (Caligiuri, 2020).

1. La formazione come pilastro della società: promuovere l'accoglienza e il dialogo contro le incertezze sociali

La scuola, quale pilastro fondamentale della società, rappresenta un terreno cruciale per l'analisi e la promozione dell'accoglienza delle diversità in un contesto di dialogo attivo. Queste riflessioni si propongono di esplorare non solo il ruolo vitale della scuola come laboratorio pedagogico, ma anche di porre l'attenzione sulla necessità pressante di umanizzazione in risposta alle attuali incertezze sociali, politiche e culturali. Infatti, attraverso l'esplorazione di valori e principi è possibile investigare le possibilità di incontro, comprensione reciproca e di trasformare la curiosità in un elemento costruttivo, sfatando l'idea dell'alterità come minaccia alle nostre consuetudini e libertà (Fiorucci, 2020). Invece, la produzione sociale della distanza, anche a causa di tecnologie sempre più pervasive, si avvale di elementi molto semplici che costringono l'altro a essere sempre in una posizione fragile e perseguibile. Questa si ottiene anche facendo in modo che siano tecnicizzate certe funzioni, non per mediare ma per categorizzare. E di fronte ai crescenti fenomeni di odio e violenza, che interessano anche le aule scolastiche, oltre che la società nel suo insieme, si va a cercare l'inconveniente tecnico e non l'aspetto di responsabilità morale che dovrebbe essere rimesso in moto, ricaricato di significato, anche di fronte a queste ostilità che si verificano (Pasta, 2020). Perché il distanziamento sociale e quindi la crisi di umanizzazione, fanno sì che vi sia una deformazione dell'umanità diversa, degli altri, delle altre culture, delle fragilità sociali, in modo tale da pensarli continuamente come meno umani nelle loro modalità di vivere (Fabbri, 2019) che, invece di essere spinta verso la curiosità delle comprensioni che passano anche attraverso le incomprensioni, diventano comprensioni classificatorie che non più filtrate, dai finti sentimenti di bontà, esprimono l'azione violenta di odio e razzismo, come l'espressione di rifiuto che esplode nelle curve degli stadi all'apparire di un giocatore di colore o come lo sdegno reso visibile di fronte ad effusioni di due persone afferenti allo stesso sesso.

Pertanto, è necessario recuperare una pedagogia dell'incontro incentrata sul dialogo e il riconoscimento delle differenze (Leggieri, 2023). La scuola, quindi, dovrebbe riprendere quel percorso ideale teso a realizzare una comunità educativa in cui si scopre se stessi attraverso la relazione con gli altri, con il compito di creare le condizioni relazionali e comunicative che, attraverso l'istruzione e l'attività didattica, permettano la possibilità del dialogo e dello scambio (Crescenza, 2024). Vuol dire favorire lo stare insieme agli altri con le proprie differenze, ma questo

stare insieme non è un atto formale e meccanico, è un condividere: dividere con l'altro o gli altri delle esperienze, dei vissuti e degli sforzi, che producano senso e significato, perché la scuola, ma anche l'Università, deve accogliere le differenze dando loro la possibilità di esprimersi e di esistere, recuperando anche le grandi lezioni pedagogiche di alcuni protagonisti, quali Rousseau, Montessori e don Milani solo per citarne alcuni, che sono di grande attualità, perché la società ha bisogno di una nuova dimensione umana. Vi è spesso un'assenza di una cornice pedagogica nelle scelte politiche e questo viene reso visibile da un'adeguata mancanza di riconoscimento delle professionalità che si occupano di istruzione, educazione e formazione (Frabboni, Pinto Minerva, 2013). In questa prospettiva, si può ricordare Antonio Gramsci (1967) che ha scritto delle cose di grande interesse sull'educazione, ragionando sul come fare perché "ogni cittadino possa diventare un governante" (Baldacci, 2017). Anche questo riguarda il come agire pedagogicamente per fare di ogni alunno e di ogni alunna un soggetto autonomo in grado di partecipare alla vita di comunità. Si tratta di una grande questione democratica, perché nel rapporto con gli altri ciò che importa è il saper ascoltare e lasciare che l'altro possa esprimersi, in un reciproco rapporto di fiducia. Invece, come si è detto in precedenza, nella società attuale vengono spesso stabilite distanze tali che favoriscono atteggiamenti di odio, violenza e razzismo che dilagano prepotentemente sul *web*. Affrontare il fenomeno dell'*hate speech* online, includendo le espressioni violente utilizzate sul web, le discussioni virtuali con contenuti diffamatori, e le forme di incitamento e manifestazioni d'odio, richiede di considerare vari fattori che ne caratterizzano e distinguono la complessità. In letteratura, infatti, non esiste una definizione univoca, chiara e completa che tracci in modo netto il confine tra espressioni critiche, espressioni d'odio e libertà di espressione. *L'hate speech* è un concetto ambiguo: la sua estensione non è chiaramente delimitata e non esiste un criterio di pertinenza al dominio che descrive (Besussi, 2019).

Ma non possiamo imputare neanche a chi è responsabile di queste espressioni e di gesti e di azioni odiose la responsabilità di qualcosa che ha bisogno di un governo, ha bisogno di una politica dei mediatori e delle mediazioni. Bisognerebbe ragionare per capire che cosa intendiamo per mediatori; certamente professionisti dell'educazione e della formazione stabili che permettano l'incontro tra culture, che siano capaci di fare incontrare, collegare, connettere senza avere la pretesa o la finalità di mettere in moto aspetti rivendicativi; abbiano quindi la possibilità di essere elementi che favoriscono il dialogo e il riconoscimento reciproco. Sicuramente segna un passo avanti l'approvazione della Legge 15 aprile 2024, n. 55, recante "Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali", perché la società nel suo insieme ha bisogno di queste figure per poter gestire la complessità e le costanti criticità e emergenze della vita associata contemporanea, che sono adeguatamente formate per svolgere la loro professione negli ambiti pubblici, nel terzo settore, nel privato socio-educativo e così via. Ed è su queste premesse che è importante avviare un laboratorio pedagogico segnato da un patto sodale tra tutte le Istituzioni formative, un presidio che possa arginare queste emergenze con una consapevo-

lezza e prospettiva pedagogica. Anche per questa finalità è stato costituito un gruppo di ricerca pedagogico interateneo e internazionale per contrastare i discorsi d'odio, la violenza e l'esclusione.

2. l gruppo di ricerca internazionale

Il gruppo nasce nella prospettiva delle *Pedagogie delle emergenze* (Zizioli, Annacontini, 2022) su proposta dell'Università degli Studi della Tuscia insieme a numerosi altri Atenei italiani e spagnoli a settembre 2023, con l'intento di affrontare le tematiche inerenti ai discorsi d'odio, la violenza e l'esclusione, sia mediante una riflessione teorico-educativo-politica comparata, che includa la pedagogia, le scienze umane e sociali su base interdisciplinare, che un approccio empirico che si fondi su processi di ricerca quantitativa e qualitativa. Gli obiettivi principali sono: approfondire l'analisi critica della natura del fenomeno dell'hate speech e delle sue manifestazioni come le discriminazioni, gli stereotipi, i pregiudizi, la violenza in quanto dispositivi riversati nei confronti delle minoranze e delle persone con vulnerabilità; riflettere sulle potenzialità e sulle criticità degli ambienti digitali (digital literacy), come i social media, amplificatori di nuove modalità di discussione pubblica e politica che, in assenza di educazione all'uso o in caso di precise scelte e calcoli di gruppi di potere interessati, possono contribuire – come già avvenuto peraltro nell'ambito dei mass media – all'implementazione di un ecosistema informativo caratterizzato dalla prevaricazione e dalla diffusione di contenuti tossici; avanzare proposte educativo-didattiche indirizzate a enti pubblici (es. scuola) e privati e al fine di co-costruire comunità epistemiche composte da giovani, adulti, discenti e docenti, che si rendano creatrici e protagoniste di buone prassi utili ad affrontare insieme le nuove e complesse sfide planetarie, come ad esempio l'introduzione dell'educazione sessuale e affettiva nelle scuole.

Gli obiettivi saranno analizzati in armonia con quelli per lo Sviluppo Sostenibile previsti dell'Agenda 2030 e stilati dall'ONU e, in particolare, con i punti 4- *Istruzione di qualità*, 5- *Parità di genere*, 10- *Ridurre le disuguaglianze* e 16- *Pace, giustizia e istituzioni solide*, per un nuovo sviluppo fondato su una prospettiva civile aperta ai valori dell'inclusione, della partecipazione, della democrazia e della sostenibilità.

A tal fine il gruppo ha già promosso convegni, seminari, indagini e ricerche, interventi pedagogici e didattiche che si rivolgeranno principalmente al mondo della scuola. In questa prospettiva, il gruppo prova a rivolgersi a tutti i professionisti dell'educazione per lavorare sulla formazione alle competenze sociali e allo sviluppo di strategie per risolvere i conflitti in modo pacifico, assai necessarie nella prevenzione, in modo che gli studenti e le studentesse imparino e pratichino modi di affrontare e di difendersi che evitino la violenza. Imparare a comunicare in modo non violento, senza colpevolizzare o vittimizzare costituisce un'altra linea d'azione richiesta nella prevenzione educativa, che implica lo sviluppo della conoscenza di sé e dell'autoregolazione di pensieri e sentimenti (Mezirow, 2003;

Bruzzone, 2022). Una delle linee più importanti riguarda la necessità di conoscere le diverse manifestazioni della violenza per non normalizzarle e per poterle distinguere, evitando la scelta di una direzione violenta. Per confutare i pensieri irrazionali o le giustificazioni della violenza, è necessario anche sapere quali sono gli argomenti utilizzati per giustificare la violenza, coperti da credenze personali o culturali. Lavorare su questi aspetti ha anche un effetto protettivo che può aiutare a contrastare le pressioni collettive che incitano alla violenza, un fenomeno purtroppo sempre più diffuso in quest'epoca di incertezze anche nei confronti degli insegnanti che ogni giorno lavorano "in trincea" e che mette a dura prova il ruolo pedagogico, politico, culturale e sociale di cui sono portatori.

Infatti, la prevenzione della violenza, del bullismo e di altri tipi di comportamenti antisociali tra i giovani è tra le sfide più importanti delle società moderne, perché oggi sappiamo quanto la scuola sia l'ecosistema sociale che ha il maggiore impatto sulla socializzazione degli individui. Inoltre, la ricerca sul bullismo e sulla violenza scolastica è stata condotta principalmente nell'ambito disciplinare non della pedagogia, ma della psicologia dell'educazione, il cui lavoro si concentra sull'intervento per l'ottimizzazione dell'apprendimento e dello sviluppo in tutte le sue dimensioni. Molti progetti di ricerca incentrati sui comportamenti aggressivi e sui fenomeni di violenza hanno incluso una fase di progettazione e intervento educativo. Quando sono stati valutati in modo adeguato, alcuni hanno mostrato prove di una riduzione almeno parziale della violenza o di altre forme di aggressività, il che è stato considerato il successo di un programma di questo tipo (Farrington e Ttofi, 2009; Zych, Farrington, 2018). Il fatto che i comportamenti problematici di solito continuino nel tempo è stato descritto come una delle poche intuizioni certe. È anche noto che questo *continuum* può essere interrotto e la pedagogia ha un forte carico di responsabilità. I bambini e i giovani di oggi che manifestano comportamenti violenti e antisociali sono ad alto rischio di diventare i delinquenti di domani. Sono quindi necessari maggiori sforzi, poiché i tassi di violenza, compreso il bullismo e altri comportamenti antisociali tra i giovani, rimangono elevati.

3. Conclusioni

Il mondo è una polveriera, ancor di più oggi con guerre ingiuste che si procrastinano nel tempo mietendo vittime innocenti che muoiono in diretta davanti agli sguardi superficiali di un occidente opulento. Mettere insieme tutti questi elementi di riflessione vuol dire capire la totale irresponsabilità, la non possibilità di controllo di una parte del mondo che sembra abbia il dovere di illustrare e affrontare questi fenomeni con un intento decostruttivo per poter ricostruire. Sicuramente molte responsabilità le ha il mondo dell'informazione che ci ha reso inermi di fronte a catastrofi sociali, naturalizzando eventi tragici oltre i confini dell'umanità. Il mondo dell'informazione e di internet ha delle responsabilità, certamente, ma ha ormai assunto una dimensione tale per cui i singoli soggetti non riescono più

a frenare e vivere in una dinamica di profezia che si avvera, raccontando con disinibita semplicità avvenimenti estremi e pericolosi. D'altra parte, sembra che vi sia un indotto negli individui, anche più fragili, ma non solo, a voler apparire in qualsiasi modo, ad avere per un istante la possibilità di dominare la scena, non importa se a discapito di qualcuno che avrà uno stigma per il resto della sua esistenza. Quell'apparire di un attimo è il senso di una vita tragica e al tempo stesso è il senso dell'esserci. Per questo vi è bisogno di sapere che nei punti nevralgici, nelle "cuciture" più strategiche di questa società complessa, vi siano dei presidii istituzionali e democratici nelle diverse forme assumibili e agibili, così come si sta tentando di fare attraverso il gruppo di ricerca, ma che possono essere anche associazioni o semplicemente gruppi di individui, in grado di contrastare alcune derive e riaffermare quell'umanità interrotta. Pertanto, resta ancora molto da fare e, in particolare, resta da realizzare un buon collegamento funzionale tra le conoscenze scientifiche e la pratica professionale di qualità. A questo proposito è necessaria una maggiore comunicazione e una comunicazione tesa al rispetto di tutti.

Bibliografia

Baldacci M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.

Besussi A. (2019). Hate speech. Una categoria inattendibile. *Biblioteca della libertà*, LIV(224), 39-54. doi:10.23827/BDL_2019_1_2.

Bruzzone D. (2022). *La vita emotiva*. Brescia: Morcelliana.

Butler J. (2004). *Vite precarie. Contro l'uso della violenza in risposta al lutto collettivo*. Milano: Meltemi.

Caligiuri M. (2020). Is it all the fault of the moon? Pedagogy in a world out of control. *Formazione & Insegnamento*, *18*(2), 011–021.

Crescenza G. (2024). *Ritratti di maestri. Suggestione pedagogiche sulla professione docente*. Roma: Edizioni Conoscenza.

Fabbri M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Brescia: Morcelliana.

Faloppa F. (2020). *#Odio. Manuale di resistenza alla violenza delle parole*. Milano: UTET.

Farrington D. P., Ttofi M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, (6), 1-148.

Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

Frabboni F., Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.

Freire P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*. Trento: Il Margine.

Gramsci A. (1967). *La formazione dell'uomo.* Roma: Editori Riuniti.

Klein N. (2008). *The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism*. London: Penguin Books Ltd.

Leggieri M. (2023). Language learning and intercultural vision. The media as a possible workshop for Roma pupils' inclusion. *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, LII, 2, 3-20.

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Pasta S. (2020). (*S)parlare nel Web. Razzismo online ed educazione alla cittadinanza*. Milano: Fondazione Ismu.

Santerini M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo.* Milano: Raffaello Cortina.

Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: LEF.

Volpato C. (2011). *Deumanizzazione. Come si legittima la violenza*. Roma-Bari: Laterza.

Zizioli E., Annacontini G. (2022). Il Nomos dell'aratro: Pedagogia dell'emergenza per le professionalità educative. *Pedagogia oggi*, *20*(2), 189-196.

Zych I., Farrington D. P. (2018). Developmental preschool and school programs against violence and offending. En D. P. Farrington, L. Kazemian, A. R. Piquero (Eds.), *The Oxford Handbook on Developmental and Life-Course Criminology* (pp. 683-693). Oxford: Oxford University Press.

Il fenomeno del burnout nel personale docente: i risultati di una ricerca

G. Filippo Dettori
Professore Associato – Università degli Studi di Sassari
gfdettori@uniss.it

1. Introduzione

A livello internazionale, e negli Stati Uniti in particolare, parecchi insegnanti stanno manifestando grande senso di frustrazione per la professione, talvolta lasciano l'impiego nella scuola per cercare altri lavori, con la conseguente difficoltà delle istituzioni scolastiche nel reperire nuovi professionisti. Dall'esame della letteratura più recente emergono quattro aspetti che indurrebbero i docenti a lasciare l'insegnamento: crescente stress, insoddisfazione lavorativa, scarsa remunerazione e eccessiva fatica in termini emotivi nella gestione della classe (Gooden et al., 2023). Da tale indagine emerge la necessità di rivedere le modalità di selezione e di formazione iniziale e in itinere dei docenti, per restituire alla scuola professionisti competenti ed al contempo per offrire al personale insegnante un supporto durante l'esercizio di una professione stressante.

La ricerca internazionale ha evidenziato che la costante pressione verso la personalizzazione del curriculo per rispondere alle numerose esigenze della classe, finalizzata a garantire risultati apprezzabili per tutti gli studenti, ha messo a dura prova la serenità degli insegnanti che si sentono affaticati e oppressi da tali richieste che percepiscono molto impegnative (Shen et al., 2015). A lungo termine, tale pressione, può causare stress cronico e può trasformarsi in burnout psicologico (Judge, 2001). La ricerca psicopedagogica ha messo in evidenza la necessità di guardare con maggiore attenzione ai bisogni formativi dei docenti per dare loro le necessarie competenze per essere efficaci in una professione molto appagante se si hanno le skills emotive e sociali, ma anche eccessivamente stressante se non si è in grado di gestire le dinamiche complesse che si presentano in classe (Hossain & Sultana, 2022). Autoefficacia, prestazione adeguata e soddisfazione lavorativa permettono al docente di sperimentare il cosiddetto "benessere lavorativo" (Wolf et al., 2015) e di mitigare fenomeni molto diffusi, tra cui la sindrome da Stress Lavoro Correlato (SLC) e, nei casi limite, il *burnout* (Chirico, Ferrari, 2020).

2. La ricerca

L'indagine effettuata ha voluto analizzare la percezione del grado di soddisfazione lavorativa dei frequentanti il corso di specializzazione per l'insegnamento su posto di sostegno presso l'Università degli Studi di Sassari.

Il corso prevede una calendarizzazione intensiva per lo svolgimento delle attività didattiche: lezioni (n. ore 270), laboratori (n. ore 250), tirocinio diretto e indiretto (n. ore 225), tale carico, in molti casi, si deve conciliare con l'insegnamento in qualità di docenti con incarico temporaneo, lo studio sistematico, l'organizzazione familiare, la necessità di mantenere rapporti sociali e relazionali.

Si è somministrato un questionario predisposto su Moduli Google al quale hanno risposto 152 corsisti di tre differenti ordini di scuola (primaria n. 28, secondaria di I grado n. 57, secondaria di II grado n. 67).

Tale indagine, effettuata a dicembre 2023, è stata ripartita in 3 sezioni rivolta ognuna ad un ordine di scuola (primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado) per poter effettuare una comparazione dei dati. Ogni sezione, composta da 27 item a risposta chiusa (si/no o a scelta multipla), ha interessato i seguenti campi di rilevazione già definiti dall'ampia letteratura, quali possibilli cause di burnout e Stress da Lavoro Correlato:

- Richieste lavorative e di studio da conciliare.
- Adeguatezza o meno dell'ambiente di lavoro.
- Controllo delle numerose sfide personali e lavorative.
- Supporto e azioni di *caring* messe in atto.
- Comportamenti inadeguati da migliorare.
- Conciliazione fra richieste provenienti da studio, lavoro e vita personale.

I dati emersi nell'indagine sono stati descritti in maniera sintetica nella tabella 1 proposta di seguito, comparati per ordine di scuola e divisi per categorie e quesiti:

Categoria	Quesito	Scuola Primaria (28 partecipanti)		Scuola Secondaria I grado (57 partecipanti)		Scuola secondaria II grado (67 partecipanti)	
RICHIESTE E CONFLITTI DI RUOLO	Ritieni che le richieste che ti vengono fatte sul luogo di lavoro siano eccessive e/o non commisurate alle tue capacità?	78,6% (22)	NO	78,9% (45)	NO	82,1% (55)	NO
		21,4% (6)	SI	21,1% (12)	SI	17,9% (12)	SI
	Ritieni che il carico di lavoro, a scuola, sia elevato?	60,7% (17)	SI	66,7% (38)	SI	56,7% (38)	SI
		39,3% (11)	NO	33,3% (19)	NO	43,3% (29)	NO
	Ritieni che le richieste in ambito di formazione continua siano eccessive?	89,3% (25)	NO	71,9% (41)	NO	61,2% (41)	NO
		10,7% (3)	SI	28,1% (16)	SI	38,8% (26)	SI
	Ritieni che il carico di lavoro, nella tua formazione, sia elevato?	57,1% (16)	NO	52,6% (30)	SI	53,7% (36)	SI
		42,9% (12)	SI	47,4% (27)	NO	46,3% (31)	NO
	Ti viene richiesto di essere sempre disponibile nel lavoro o nella formazione continua?	67,9% (19)	SI	70,2% (40)	SI	65,7% (44)	SI
		32,1% (9)	NO	29,8% (17)	NO	34,3% (23)	NO
	Pensi di essere sottoposto/a a un'eccessiva pressione emotiva?	57,1% (16)	NO	56,1% (32)	NO	50,7% (34)	SI
		42,9% (12)	SI	43,9% (25)	SI	49,3% (33)	NO
	Pensi che le scadenze che ti vengono richieste non rispettino i tuoi tempi a disposizione?	67,9% (19)	NO	54,4% (31)	NO	55,2% (37)	NO
		32,1% (9)	SI	45,6% (26)	SI	44,8% (30)	SI
	Pensi che non vengano riconosciuti i tuoi sforzi aggiuntivi?	57,1% (16)	SI	52,6% (30)	SI	50,7% (34)	SI
		42,9% (12)	NO	47,4% (27)	NO	49,3% (33)	NO

CAPACITÀ DI CONTROLLO	Lavorare con alunni con Bisogni Educativi Speciali richiede un grande sforzo?	85,7% (24)	SI	87,7% (50)	SI	86,6% (58)	SI
		14,3% (4)	NO	12,3% (7)	NO	13,4% (9)	NO
	Senti di avere il controllo delle sfide lavorative?	78,6% (22)	SI	78,9% (45)	SI	79,1% (53)	SI
		21,4% (6)	NO	21,1% (12)	NO	20,9% (14)	NO
	Dopo una giornata di lavoro, trovi difficile recuperare le energie	67,9% (19)	NO	50,9% (29)	NO	52,2% (35)	SI
		32,1% (9)	SI	49,1% (28)	SI	47,8% (32)	NO
	Al lavoro, ti senti fisicamente esausto/a	92,9% (26)	NO	80,7% (46)	NO	65,7% (44)	NO
		7,1% (2)	SI	19,3% (11)	SI	34,3% (23)	SI
	Quando ti alzi la mattina, ti manca l'energia per iniziare una nuova giornata di lavoro	89,3% (25)	NO	73,7% (42)	NO	77,6% (52)	NO
		19,7% (3)	SI	26,3% (15)	SI	22,4% (15)	SI
	Al lavoro, o in ambito di formazione continua, hai difficoltà a rimanere concentrato/a	78,6% (22)	NO	63,2% (36)	NO	65,7% (44)	NO
		21,4% (6)	SI	36,8% (21)	SI	34,3% (23)	SI
	Fai errori nel suo lavoro perché pensi ad altre cose?	92,9% (26)	NO	71,9% (41)	NO	82,1% (55)	NO
		7,1% (2)	SI	28,1% (16)	SI	17,9% (12)	SI
	Al lavoro o in formazione, ti senti incapace di controllare le tue emozioni?	92,9% (26)	NO	84,2% (48)	NO	94% (63)	NO
		7,1%	SI	15,8% (9)	SI	6% (4)	SI
	Tendi a preoccuparti facilmente?	57,1% (16)	NO	52,6% (30)	SI	52,2% (35)	SI
		42,9% (12)	SI	47,4% (27)	NO	47,8% (32)	NO
	Ti senti teso/a e stressato/a	67,9% (19)	NO	61,4% (35)	SI	55,2% (37)	SI
		32,1% (9)	SI	38,6% (22)	NO	44,8% (30)	NO
COMPORTAMENTI INADEGUATI	Le relazioni in ambito lavorativo sono positive?	82,1% (23)	SI	96,5% (55)	SI	95,5% (64)	SI
		17,9% (5)	NO	3,5 (2)	NO	4,5% (3)	NO
	Le relazioni in ambito di formazione continua sono positive?	96,4% (27)	SI	94,7% (54)	SI	98,5% (66)	SI
		3,6% (1)	NO	5,3% (3)	NO	1,5% (1)	NO
CONSILIAZIONE LAVORO E RICHIESTE FAMILIARI E DI STUDIO	Ti senti in colpa per dover trascurare i tuoi affetti perché troppo impegnata nel tuo lavoro/nella formazione continua?	53,6% (15)	SI	73,7% (42)	SI	56,7% (38)	SI
		46,4% (13)	NO	26,3% (15)	NO	43,3% (29)	NO
	Riesci a conciliare le esigenze lavorative/formative e quelle personali/ familiari?	71,4% (20)	SI	78,9% (45)	SI	71,6% (48)	SI
		28,6% (8)	NO	21,1% (12)	NO	28,4% (19)	NO

Tabella 1

I risultati emersi dall'indagine saranno di seguito analizzati, evidenziato gli aspetti ritenuti da chi scrive particolarmente importanti. In particolare, si osserverà la diversa percezione da parte dei docenti dei diversi ordini di scuola relativa allo stress da lavoro correlato e di conseguenza la maggiore vulnerabilità di alcuni docenti rispetto ad altri.

3. Discussione

Dalla ricerca sono emersi molteplici aspetti che meritano un'attenta riflessione nello studio dello stress correlato alla funzione docente, con particolare riferimento ai docenti impegnati in percorsi di formazione. Di seguito, riprendendo le sezioni del questionario, alcuni elementi ritenuti particolarmente utili per l'analisi del fenomeno.

A. TROPPE RICHIESTE

Relativamente a questo ambito è possibile osservare che i docenti in formazione sentono molto gravoso il peso dell'impegno universitario che devono conciliare con il lavoro e gli impegni familiari; si registrano, tuttavia, delle differenze relative all'ordine di scuola ove insegnano:

- La scuola primaria non ritiene che le richieste in ambito di formazione relativa alla specializzazione siano eccessive (10,7%), mente le percepiscono maggiormente gravose i colleghi della scuola secondaria di primo grado (28.1%) e secondaria di secondo grado (38,8%).
- Anche relativamente al carico di impegno nella formazione risulta essere superiore nella percezione dei docenti della scuola secondaria di primo grado (52,6%) e secondo grado (53,7%) rispetto alla scuola primaria (42,9%).
- Soprattutto i docenti della scuola secondaria di secondo grado percepiscono di essere sottoposti ad una eccessiva pressione emotiva (50,7%) rispetto ai colleghi della primaria (42,9%) e secondaria di primo grado (43,9%).
- Tutti i docenti sentono di avere poco riconoscimento del grande sforzo al quale sono chiamati sia in ambito professionale che formativo.

B. CAPACITÀ DI CONTROLLO

Interessante le risposte relative all'ambito "capacità di controllo" che evidenzia spesso a percepire un eccessivo sforzo nel lavorare con gli alunni con BES per il quale non è semplice personalizzare la didattica e recuperare facilmente le energie dopo una giornata lavorativa. Anche in questo caso i docenti di scuola secondaria di primo grado e secondo grado sembrano essere più vulnerabili rispetto ai colleghi della scuola primaria.

- Tutti i corsisti hanno espresso una evidente "sforzo" nel lavoro con gli alunni con BES, con percentuali fino all'87,7% nella scuola secondaria di primo grado.
- È notevole la difficoltà a recuperare le energie dopo una giornata di lavoro, in particolare nella scuola secondaria di secondo grado (52,2%) decisamente superiori ai colleghi della scuola primaria (32,1%).
- Alcuni docenti si sentono esausti durante le ore di lavoro, maggiormente

nella scuola secondaria di secondo grado (34,3%) rispetto a primo grado (19,3%) e primaria (7,1%).
- Una minoranza di docenti ammette di avere difficoltà a rimanere concentrata durante la formazione: scuola secondaria di primo grado 36,8%, secondaria di secondo grado 34,3% e primaria 21,4%; questo causa la commissione di errori durante l'esercizio della professione (scuola secondaria di primo grado 28,1%, scuola secondaria di secondo grado 17,9%, primaria 7,1%).
- La maggioranza dei docenti riconosce di essere in grado di gestire le proprie emozioni (primaria 92,9%, primo grado 84,2%, secondo grado 94%).
- Un numero importante di insegnanti si sentono "tesi e stressati", sono prevalentemente i docenti della scuola secondaria di primo grado (61,4%) e secondo grado (55,2%), mentre la scuola primaria si attesta al 32,1%.

C. CONSILIAZIONE LAVORO E RICHIESTE FAMILIARI E DI STUDIO

Anche in questo ambito si evidenza la sensazione di molti docenti (soprattutto dei docenti della scuola secondaria di primo grado) di "non farcela", di sentirsi troppo affaticati da richieste eccessive in ambito formativo e lavorativo; si sentono in colpa per dover trascurare gli affetti perché troppo impegnati nel lavoro e nella formazione: primaria (53,6%), secondaria di primo grado 73,7%, secondaria di secondo grado 56,7%.

Questi dati confermano quanto emerso in letteratura: i docenti della scuola secondaria, specie degli istituti tecnici e professionali, sono più esposti al fenomeno del burnout rispetto ai colleghi della scuola dell'infanzia e della scuola primaria (Zhang et alt. 2024).

I dati emersi dalla presente indagine confermano le preoccupazioni sollevate in molti articoli della letteratura internazionale degli ultimi anni: il burnout psicologico del personale docente deve diventare una tematica di attenzione tra gli studiosi e i decisori politici, perché la mancanza di benessere degli insegnanti si riflette sul clima della classe e quindi sulla motivazione degli studenti e sull'apprendimento in generale (Jennett et al., 2003). Il burnout è, infatti, uno stato psicologico angosciante che un individuo sperimenta in ambito lavorativo in maniera intensa e prolungata che non può essere sottovalutato per gli effetti che questo ha sulla qualità della didattica e dei processi educativi (Gabriel, 2013). Lo studioso Freudenberger ha effettuato già negli anni Settanta del secolo scorso un esame completo sul fenomeno del burnout, ha descritto e analizzato sistematicamente la condizione mentale di chi ne soffre: "fallire, logorarsi o esaurirsi, percepire richieste eccessive di energia, forza o risorse" (Freudenberger, 1974, p. 159). Freudenberger ha precisato, già da oltre 50 anni, che il fenomeno si presenta con sintomi fisici, sintomi comportamentali e tratti della personalità. I sintomi fisici sono: stanchezza, affaticamento, mal di testa frequenti, disturbi gastrointestinali, insonnia, respiro corto e freddo persistente. Per quanto riguarda i sintomi comportamentali vengono individuati fra i più diffusi: irritazione, frustrazione, sbalzi

d'umore, eccessiva insicurezza, uso eccessivo di tranquillanti, rigidità, testardaggine, inflessibilità, cinismo e depressione. Tuttavia, nonostante gli studi, non si presta ancora la dovuta attenzione per questo fenomeno e talvolta i docenti vengono lasciati soli nella gestione di allievi che presentano disturbi importanti che favoriscono lo stress e mettono in pericolo la stabilità emotiva dell'insegnante (Dettori, Carboni, 2022).

Anche i dati di questa ricerca mettono in evidenza che i docenti coinvolti nell'indagine presentano sintomatologie di disagio fisiche, comportamentali e sociali.

Un insegnante in burnout può influenzare il rendimento scolastico degli studenti e anche la loro salute mentale, il benessere dei colleghi e l'organizzazione in generale, eppure ancora non viene dato il giusto peso al fenomeno. Nel piccolo campione della presente ricerca, si evidenziano alcuni sintomi di malessere non preoccupanti, anche perché si tratta di docenti ancora giovani che stanno iniziando un percorso lavorativo nella scuola. Tuttavia, alcuni segnali di malessere emergono in maniera chiara dalle risposte al questionario, sono dei campanelli d'allarme che fanno ritenere che il fenomeno non può essere trascurato e che la formazione, non può avere tempi così serrati, come nel caso dei docenti/corsisti intervistati.

4. Riflessioni Conclusive

La ricerca ha interessato una tipologia particolare di utenti: docenti precari coinvolti in un percorso di specializzazione per acquisire il titolo di insegnanti di sostegno, percorso molto impegnativo in termini di ore di lezioni da seguire, tirocinio da svolgere nella scuola e di impegno nello studio per gli esami. Si tratta di un gruppo di docenti che hanno concluso la laurea da almeno 5 anni e da diverso tempo (alcuni anche più di 10 anni) lavora nella scuola con incarichi temporanei. È possibile che per questa ragione una parte importante del campione si senta oberata da richieste professionali e formative pressanti anche perché finalizzate alla stabilizzazione e al superamento del precariato. La maggior parte dei partecipanti alla ricerca è di sesso femminile (78%), ha bambini piccoli e genitori anziani da accudire e, in alcuni casi, anche problemi di lontananza dalla sede di lavoro e/o della formazione.

Dalla ricerca si evince che i corsisti/docenti non si trovano in situazioni preoccupanti relativamente al fenomeno studiato: credono nella formazione e si impegnano nel portare avanti studio e lavoro senza trascurare la famiglia. Non si registrano infatti fenomeni di burnout ma solo stanchezza e sovraccarico per i numerosi impegni. Da una discussione successiva nella quale i ricercatori hanno condiviso i risultati della ricerca, i partecipanti all'indagine ammettono di trovare nel contesto formativo supporto, accoglienza e disponibilità al confronto fra colleghi per superare le difficoltà di routine. Manca invece, a parere degli intervistati, il riconoscimento del loro impegno in ambito lavorativo: dirigenti e colleghi non sempre riconoscono lo sforzo che stanno portando avanti nella formazione e non trovano in loro aiuto e incoraggiamento nel portare avanti lo studio. Questo ul-

timo aspetto, sarebbe utile diventasse oggetto di approfondimento in una ricerca futura per comprendere in che modo la scuola possa favorire i percorsi di studio, aggiornamento, specializzazione, che sono molto faticosi per chi li compie ma devono essere favoriti perché hanno delle ricadute positive nel processo educativo degli studenti.

Bibliografia

Chirico F., Ferrari G. (2020). *Il burnout nella scuola. Strumenti per la valutazione del rischio e la sorveglianza sanitaria*. Milano: FS.

Dettori F., Carboni F. (2022). *Disturbi del neurosviluppo e del comportamento*. Milano: FrancoAngeli.

Freudenberger H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues,* 30 (1), 159-165.

Gooden C., Zelkowski J., Smith F. A. (2023). A Systematic Literature Review on Factors of Stress, Burnout and Job Satisfaction of Secondary Grades Teachers at Time of Professional Crisis. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 96 (5), 162-171.

Hossain S., Nazmin Sultana N. (2022). Burnout in Secondary School Teachers: The Contribution of the Work Environment. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(4), 1368-1376.

Jennett H. K., Harris, S. L., Mesibov, G. B. (2003). Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout among Teachers of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583- 593.

Judge T. A., Thoresen C. J., Bono J. E., Patton G. K. (2001). The Job Satisfaction-Job Performance Relationship: A Qualitative and Quantitative Review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-382.

Shen B., McCaughtry N., Martin J., Garn, A. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology* 85(4), 519-532.

Wolf S., Torrente C., Frisoli P., Weisenhorn N., Shivshanker A., Annan J., Aber J. L. (2015). Preliminary Impacts of the "Learning to Read in a Healing Classroom" Intervention on Teacher Well-Being in the Democratic Republic of the Congo. *Teaching and Teacher Education*, *52*, 24-36.

Zhang Q., Weijian L., Jianwei G., Binghai S., Shuwei L. (2024). Teachers' Professional Identity and Job Burnout: The Mediating Roles of Work Engagement and Psychological Capital. *Psychology in the Schools*, 61(1), 123-136.

Gli episodi critici come strategia di apprendimento dall'esperienza

Anna Salerni
Professore Ordinario – Sapienza Università di Roma
anna.salerni@uniroma1.it

Nicoletta Di Genova
Assegnista di ricerca e docente a contratto – Università degli Studi dell'Aquila
nicoletta.digenova@univaq.it

1. L'esperienza come forza propulsiva al cambiamento

L'approccio teorico a cui facciamo riferimento per la nostra proposta educativa è quello deweyano, secondo cui l'esperienza è vista come una spinta al cambiamento. John Dewey, in *Esperienza e educazione* (1938, trad.it 1955) afferma infatti che un'esperienza per essere educativa deve possedere caratteristiche qualitative che la trasformano in una "forza propulsiva", capace di suscitare curiosità e iniziativa, trasportando l'individuo oltre i suoi limiti attuali.

La riflessione critica è competenza fondamentale per far sì che l'esperienza possa trasformarsi in apprendimento, favorendo la costruzione di un'identità professionale solida e l'integrazione tra pratica e teoria. Attraverso la riflessione, i professionisti dell'educazione possono consolidare e sviluppare conoscenze e competenze, nonché consapevolezza del proprio ruolo e migliorare la loro adattabilità in contesti educativi dinamici (Salerni, Szpunar, 2019).

Il lavoro educativo è intrinsecamente legato all'interazione con la complessità e l'imprevedibilità, richiedendo ai professionisti del settore di rielaborare continuamente prospettive e metodi di intervento. Educatori e pedagogisti sono chiamati a modulare le loro pratiche in base alle specificità dei contesti e alle situazioni uniche che emergono; un processo che necessita di una costante riflessione sugli obiettivi e sugli approcci seguiti, per adattarli alle mutevoli condizioni operative.

In questo scenario, la capacità di flessibilità e di adattamento diventa cruciale per i professionisti dell'educazione. Tali competenze sono decisive nel formulare decisioni e strategie progettuali pronte a soddisfare le esigenze immediate, con la versatilità di adattarsi all'evolversi delle situazioni (Schön, 2006). È pertanto essenziale fornire supporto agli operatori del settore, già a partire dalla loro formazione, accompagnandoli nella gestione delle sfide e delle potenziali frustrazioni che scaturiscono dalla necessità di rielaborare costantemente i piani educativi e di sapersi adattare in emergenza alle differenti situazioni che si presentano (Di Genova, 2021).

2. L'incidente critico

L'adozione della metodologia degli episodi critici (*Critical Incident Technique)* emerge come un mezzo efficace per valorizzare le esperienze significative, in particolare quelle atipiche, considerandole occasioni di crescita personale e professionale qualora siano oggetto di analisi e di riflessione (Flanagan, 1954; Woolsey, 1986; Tripp, 1993). Tali esperienze fungono da stimolo per la curiosità e l'iniziativa, promuovendo l'acquisizione di nuove prospettive e dunque di nuovi apprendimenti in un'ottica di life long learning.

La costruzione dell'identità professionale, supportata dalla riflessione critica, permette di consolidare conoscenze e competenze, oltre a sviluppare consapevolezza del proprio ruolo nel contesto lavorativo. Questo processo di auto-riflessione è fondamentale per trasformare l'esperienza diretta in un patrimonio di competenze applicabili, favorendo l'adattabilità e il successo in ambienti dinamici. L'importanza di questo approccio è particolarmente evidente in ambienti formativi nei quali l'apprendimento esperienziale e la capacità di analisi e riflessione critica sono pilastri del percorso educativo.

Gli episodi critici sono eventi significativi che emergono come "sorprendenti", "inusuali", "sconcertanti", "irritanti", "sconvolgenti" o "positivi". Questi eventi, se analizzati e se oggetto di riflessione critica, possono fungere da catalizzatori per l'apprendimento e la crescita personale e professionale di chi opera in contesti educativi (Salerni, Di Genova, 2022).

3. La ricerca e la metodologia di analisi degli episodi critici

La ricerca da noi condotta e di cui si rende conto in questo intervento ha coinvolto studentesse e studenti afferenti a due diversi contesti formativi:

- 14 iscritti al Corso dottorale in Scienze della Formazione, dello Sviluppo e dell'Apprendimento presso l'Università degli Studi di Foggia (maggio 2023).
- 67 iscritti al Corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L19) presso l'Università degli Studi dell'Aquila (ottobre 2023).

In totale sono stati raccolti 81 documenti. Agli studenti è stato chiesto di raccontare in forma scritta, in 40 minuti di tempo, un evento significativo vissuto nel loro ruolo di studenti o giovani ricercatori. Per la scrittura dell'incidente critico è stato presentato primariamente e quindi detto di tener presenti gli elementi che caratterizzano il ciclo riflessivo di Gibbs (1988) ovvero: descrizione, sensazioni, valutazione, analisi, conclusioni, piano di azione (Salerni, Zanazzi, 2018).

Nello specifico gli studenti partecipanti al progetto dovevano nel loro elaborato descrivere l'episodio critico, le emozioni provate, le riflessioni vissute nelle diverse fasi dell'evento e le azioni intraprese. Inoltre, è stato chiesto loro di pensare, alla luce delle esperienze vissute, come si comporterebbero in una situazione simile a

quella raccontata se si ripresentasse in futuro e che cosa hanno imparato dall'esperienza vissuta. Punto questo essenziale per collegare pratica e teoria e rendere "la teoria la più pratica di tutte le cose" (Dewey 1929, trad. it.).

L'analisi degli episodi critici raccolti nella nostra ricerca è stata effettuata attraverso la lettura e rilettura degli 81 testi prodotti, operazione necessaria per acquisire familiarità con le informazioni e per non perdere di vista il contesto e il significato complessivo delle scritture prodotte. L'approccio seguito è quello dell'analisi tematica (Braun, Clarke, 2006). Caratteristica di questo tipo di analisi è l'interpretazione dei dati emergenti dalla realtà indagata attraverso una iniziale lettura induttiva, dal basso verso l'alto, dell'intero corpus di dati, nel massimo rispetto del punto di vista di chi narra l'esperienza. Nelle analisi di tipo induttivo si procede alla individuazione di concetti e temi, espliciti e impliciti, che dovrebbero consentire una lettura in profondità delle esperienze vissute.

L'analisi degli episodi ha richiesto diverse letture, verticali e orizzontali, utili per mettere a fuoco gli aspetti più interessanti e significativi, senza fermarsi alla sola descrizione degli eventi. La lettura ricorsiva delle narrazioni, avendo presente la consegna data, permette di ottenere una visione complessiva in grado di favorire l'interpretazione degli eventi e di cogliere i significati sottostanti alle parole usate da chi scrive. La lettura ricorsiva serve inoltre a individuare all'interno del testo le diverse frasi/parole/unità sintagmatiche utilizzate per meglio esprimere il livello di riflessione.

Gli episodi subiscono quindi una scomposizione e, di volta in volta, per i diversi livelli di riflessione si lavora sugli stralci che, di conseguenza, possono rientrare in più di una categoria. Nell'analisi testuale abbiamo utilizzato due approcci integrati: l'analisi dei dati qualitativi assistita dal computer e l'analisi statistica dei dati testuali. Questo ha condotto a una inevitabile conversione dei dati qualitativi in dati quantitativi, pertanto, l'approccio ai dati testuali è stato di natura mista (Lucidi *et al.* 2008), integrando i risultati conseguiti tramite l'analisi qualitativa con quelli ottenuti tramite procedure di statistica testuale (Bolasco, 2005). L'utilizzo del software MAXQDA ha consentito di effettuare queste procedure attraverso le funzioni di supporto e facilitazione dei processi di classificazione.

In sintesi, ogni singolo episodio ha richiesto una lettura iniziale verticale, necessaria per cogliere (olisticamente) il senso della narrazione, identificare i passaggi/argomenti salienti, per poi passare all'individuazione delle categorie di analisi derivanti dalla teoria di riferimento (approccio *theory driven*) (Mayring, 2019).

Facendo pertanto riferimento al ciclo riflessivo di Gibbs, presentato agli studenti per la definizione dell'episodio critico, abbiamo individuato tre categorie da considerare per l'analisi top-down dei dati (orizzontale), ovvero:

- l'*evento disorientante*: categoria in cui rientrano le esperienze descritte dagli studenti come particolarmente significative e destabilizzanti. Gli eventi disorientanti sono situazioni che hanno provocato una rottura nella quotidianità o nel percorso di studio degli studenti. Tali eventi includono sfide personali, acca-

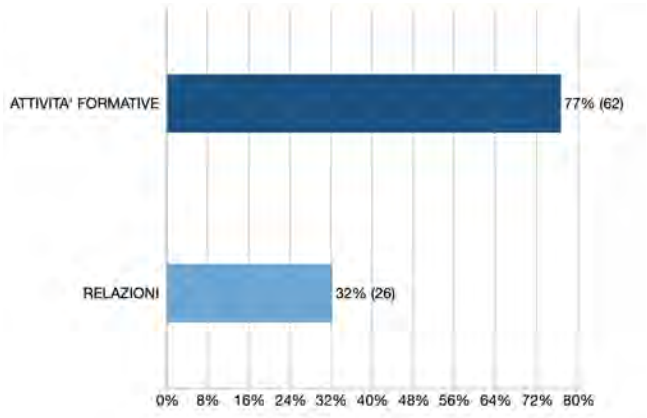
demiche/formative o relazionali che hanno avuto un impatto significativo sul benessere e sulla traiettoria educativa degli studenti.
- la *spinta all'azione*: categoria che raccoglie i fattori che hanno motivato gli studenti a intraprendere determinate azioni in risposta agli eventi disorientanti.
- il *cambiamento*: categoria che racchiude le trasformazioni personali e professionali che gli studenti hanno riportato come risultato della riflessione sugli episodi critici.

Trasversalmente a queste categorie è stata effettuata un'analisi che ha riguardato sia il lessico utilizzato per esprimere emozioni, sentimenti e stati d'animo vissuti, elementi che offrono una comprensione profonda dell'impatto emotivo che gli eventi narrati hanno sugli individui, sia i verbi utilizzati nella riflessione, fondamentali per comprendere il processo di elaborazione cognitiva ed emotiva degli episodi critici.

4. Discussione dei risultati

Nell'analisi degli episodi critici, gli eventi descritti sono stati classificati in base alle caratteristiche del contesto nel quale si sono verificati, dando origine a due categorie che si riferiscono alle sfide formative o a quelle relazionali.

La maggior parte delle esperienze critiche vissute dagli studenti, come raffigurato nel grafico 1, riguarda le *sfide accademiche e formative* (77%), anche se ci sembra importante sottolineare la presenza delle *relazioni interpersonali* (32%) tra gli elementi considerati critici dai partecipanti. Tra le sfide accademiche quelle maggiormente indicate sono: il dovere affrontare gli esami e il cambiamento o rallentamento del percorso di studi. Relativamente alle relazioni è frequente il richiamo ai rapporti con i colleghi, e in particolare si fa riferimento al lavoro di gruppo, in positivo e in negativo.



Graf. 1: Evento disorientante e relativi sotto-temi

La categoria definita come *spinta all'azione* riflette il modo in cui gli studenti mobilitano le proprie risorse interne ed esterne per affrontare gli eventi critici. Le risposte che rientrano in questa categoria sono classificabili in due dimensioni che riguardano i *processi individuali* (67%) e quelli *relazionali* (45%). Come si legge nella tabella 1, da un lato, la determinazione, la gestione delle emozioni e l'autostima giocano un ruolo cruciale nella capacità di superare le difficoltà personali e accademiche, dall'altro lato, le relazioni interpersonali e il supporto sociale sono ritenute fondamentali per fornire la motivazione necessaria a intraprendere azioni efficaci.

SPINTA ALL'AZIONE			
INDIVIDUALE	**v.a.**	**RELAZIONALE**	**v.a.**
Grinta, impegno, determinazione	10	Appoggio/Aiuto degli altri	13
Ascoltare/Gestire le proprie emozioni	8	Bisogno di comunicare il proprio vissuto agli altri	8
Fiducia nelle proprie capacità e potenzialità	8	Paura di deludere le aspettative altrui	6
Bisogno di lavorare su sé stessi	6	Confronto con i pari	4
Affrontare le situazioni	6	Comprensione del punto di vista dell'altro	2
Lasciarsi ispirare (tempo per riflettere)	6	Trovare ispirazione negli altri	2
Preparazione, organizzazione	5	Desiderio di dare aiuto	1
Bisogno di prendere una decisione/trovare una soluzione	3		
Concentrarsi sul proprio futuro	2		
Mancanza di felicità	2		

Tab. 1: Spinta all'azione, sotto-temi e codici con relative frequenze

La categoria definita come *cambiamento* include le trasformazioni personali e professionali che gli studenti riportano negli episodi critici. Questa categoria si divide in due sotto-temi principali: *crescita personale* (79%) e *miglioramento delle relazioni* (32%). La *crescita personale* include il miglioramento della gestione delle emozioni e l'aumento della fiducia in sé stessi, come nel caso della seguente affermazione: "Da questa esperienza ho imparato ad essere più lucida in determinate situazione, ho imparato ad ascoltarmi e ho imparato ad affrontare cose nuove nella maniera più tranquilla possibile" (L-19_10).

Il sotto-tema *miglioramento delle relazioni* riguarda la rivalutazione delle connessioni sociali e la formazione di nuove amicizie positive e sostenibili, come in

questo caso: "Così, raccogliendo un po' di coraggio, ho espresso in maniera lineare i miei interessi, i miei dubbi e le mie perplessità e, dall'altro lato, ho trovato una persona estremamente disponibile, dalla cui esperienza ho potuto attingere senza, al tempo stesso, dimenticare le mie propensioni" (Dott_5).

Riguardo all'analisi trasversale effettuata sugli episodi critici e in particolare alle emozioni espresse, abbiamo individuato due categorie: *emozioni spiacevoli* (71%) ed *emozioni piacevoli* (29%). Le emozioni spiacevoli più frequenti sono l'ansia (48 menzioni), seguita dalla paura (35 menzioni) e dalla rabbia (14 menzioni), altre emozioni come la solitudine e lo stress sono anche presenti nelle narrazioni delle esperienze vissute in ambito di studio, ma in misura inferiore rispetto alle precedenti. Tuttavia, come dimostra l'affermazione fatta da un dottorando, le emozioni negative, come ci insegna del resto John Dewey, possono diventare catalizzatrici di crescita se gestite in modo costruttivo: "Dall'esperienza ho imparato che […] Quando sei in difficoltà, segui il flusso degli eventi e a non farti domare dalle ansie, perché corri il rischio che ti dominino e imparino ad abitarti tramutandosi in paure, e una vita fatta di paure non è più vita. Infine, in riferimento alla mia performance, ho imparato a non soffermarmi troppo su ciò che non è piaciuto a me, ma a tenere in considerazione ciò che è arrivato agli altri. Da quell'esperienza ho capito che riflettere è importante per guidare le proprie azioni per il conseguimento di un obiettivo, perché l'azione senza pensiero è cieca" (Dott_9).

D'altra parte, le emozioni piacevoli sono felicità e gioia (18 menzioni), tranquillità (16 menzioni) e soddisfazione (14 menzioni). Anche se meno prevalenti, le emozioni positive sono anch'esse importanti anche perché sono spesso co-occorrenti con stralci di testo relativi alla categoria del *cambiamento* e ai suoi sottotemi (in tabella 2 sono riportate le co-occorenze più frequenti), evidenziando l'importanza di gestire in modo costruttivo le risposte emotive agli episodi critici.

EMOZIONI, SENTIMENTI, STATI D'ANIMO > Emozioni piacevoli	Categoria: CAMBIAMENTO	Crescita personale > Non farsi trasportare troppo dalle emozioni negative	Crescita personale > Aumento della fiducia in sé stessi	Crescita personale > Scoperta di nuove risorse personali	Crescita personale > Consapevolezza	Miglioramento delle relazioni > Nuove amicizie	Miglioramento delle relazioni > Scoprire il proprio ruolo nel gruppo
Felicità, Gioia	5	0	1	1	0	1	0
Tranquillità	8	2	1	0	1	1	0
Soddisfazione	8	1	0	3	0	0	1
Serenità	7	1	1	1	1	1	1
Fierezza	5	1	2	1	1	0	1
Fiducia	3	0	2	1	1	0	0
Speranza	1	0	0	0	0	0	0
SOMMA	37	5	7	7	4	3	3

Tab. 2: Co-occorrenze tra i codici: Emozioni piacevoli e Cambiamento e suoi sottotemi con co-occorrenze più frequenti

L'analisi dei verbi utilizzati offre infine una visione dettagliata dei processi mentali ed emotivi attivati durante la riflessione sugli episodi critici. Questa categoria

si compone di due principali aspetti: *processo cognitivo* (64%) e *introspezione e autoriflessione* (36%). I verbi legati al processo cognitivo includono pensare, capire, analizzare e valutare, mentre i verbi legati all'introspezione e all'autoriflessione comprendono sentire, riflettere, e meditare.

I verbi del processo cognitivo, come pensare e capire, ci portano a ipotizzare che gli studenti hanno affrontato le loro esperienze in modo analitico e razionale, cercando di comprendere il senso degli eventi. Approccio essenziale per sviluppare competenze critiche e di problem-solving. D'altro canto, i verbi legati all'introspezione, come sentire e riflettere, suggeriscono una profondità emotiva nella riflessione, evidenziando una postura aderente alle competenze di riflessività necessarie alla professione educativa. Gli studenti che riescono a combinare una riflessione cognitiva con un'introspezione emotiva tendono a sviluppare una comprensione più completa delle loro esperienze e a trasformarle in opportunità di crescita, come nel caso della seguente affermazione:

"Ho avuto come la sensazione che la situazione fosse rimasta sempre a portata di mano, e che per trovarla bastasse solo fermarsi per un attimo a riflettere, svuotando la mente dal sovraffollamento di pensieri catastrofici che l'avevano presa d'assalto. Da questa esperienza credo di aver imparato a valutare meglio il peso delle scelte, soprattutto riguardo quelle che sono le mie capacità e possibilità di agency, sforzandomi di essere più realista nel considerare lo scarto tra possibilità teoriche e attuazioni pratiche di un'idea progettuale" (Dott_14).

L'approccio integrato alla riflessione è, del resto, fondamentale per la formazione di professionisti capaci di affrontare la complessità dei contesti educativi e lavorativi con competenza e sensibilità.

Conclusione

L'uso degli episodi critici nella formazione dei professionisti dell'educazione risulta utile non solo per metabolizzare l'evento stesso e promuovere competenze riflessive, ma anche per identificare e analizzare le criticità emergenti in determinati contesti formativi, quali la formazione iniziale universitaria e il dottorato che rappresenta l'ingresso nel mondo della ricerca. Dalla lettura dei dati emergono sfide significative legate alle relazioni accademiche, alle emozioni coinvolte e alla necessità di promuovere processi di riflessione critica, introspezione e auto-riflessione.

Il processo trasformativo che ne deriva, non solo migliora il benessere personale, ma contribuisce anche alla costruzione di un ambiente educativo più collaborativo e solidale. Le competenze sviluppate attraverso la riflessione sugli episodi critici permettono agli studenti di operare in contesti accademici e professionali complessi, promuovendo un approccio proattivo alla risoluzione dei problemi e al miglioramento continuo.

Nello stesso tempo, la lettura condivisa di quanto emerge dalle narrazioni può produrre un impatto positivo sull'impegno consapevole della comunità accade-

mica nella promozione di un ambiente supportivo e di collaborazione. In questo modo la riflessione sull'esperienza può rappresentare anche una leva per il cambiamento, non solo a livello individuale, ma collettivo, contribuendo a trasformare l'ecosistema di formazione universitaria nella direzione del benessere educativo.

Come abbiamo detto in apertura di questo contributo, riprendendo il pensiero di John Dewey, l'esperienza da sola non può bastare. Riflettere sulle proprie esperienze, ripensando a quanto si è vissuto nel passato, nel percorso formativo e/o lavorativo, recuperando episodi significativi, insieme alle emozioni e ai vissuti, positivi e negativi, è utile per la formazione di un professionista riflessivo e critico in grado di costruire sempre nuove conoscenze e di far tesoro di quanto vive, attraverso un lavoro tanto individuale quanto collettivo, attraverso il confronto e il dialogo aperto con gli altri.

Bibliografia

Bolasco S. (2005). Statistica testuale e text mining: alcuni paradigmi applicativi. *Quaderni di statistica*, 7, 17-53.

Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Dewey J. (1955). *Esperienza e educazione.* Firenze: La Nuova Italia (ed. or. *Experience and education*, 1938).

Dewey J. (2017). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Napoli: Fridericiana Editrice Univ. (ed. or. *The sources of a science of education*, 1929).

Di Genova N. (2021). La gestione delle emergenze e il contrasto alla povertà educativa: il ruolo delle competenze di resilienza dei professionisti dell'educazione. *Pedagogia Oggi*, 19(1), 139-144.

Flanagan J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, V(4), 327-358.

Gibbs G. (2013). *Learning by doing. A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford: Oxford Brookes University.

Lucidi F., Alivernini F., Pedon A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Bologna: Il mulino.

Mayring P. (2019). Qualitative content analysis: Demarcation, varieties, developments. *Forum: Qualitative Social Research*, 20, 3, 1-26. Berlin: Freie Universität.

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

Salerni A., Di Genova N. (2022). *I*mparare dall'inatteso attraverso la strategia degli episodi critici. In G. Annacontini, A. Vaccarelli, E. Zizioli (Eds.), *Sesto Atto*. *Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza* (pp. 201-210). Bari: Progedit.

Salerni A., Szpunar G. (2019). *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*. Bergamo: Junior.

Salerni A., Zanazzi, S. (2018). Riflettere insieme su casi reali per trasformare l'esperienza in apprendimento. Strategie per la formazione dei funzionari giuridico-pedagogici neoassunti. *Cqia Rivista*, 25, 55-69.

Schön D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
Tripp D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgment*. London: Routledge.
Woolsey L.K. (1986). The Critical Incident Technique: An Innovative Qualitative Method of Research. *Canadian Journal of Counselling*, 20(4), 242–54.

I curricoli nascosti dello street rap in Italia. Un'analisi intersezionale del discorso

Francesco Fabbro
Ricercatore – Università degli Studi di Roma Tor Vergata
francesco.fabbro@uniroma2.it

1. L'ordine del discorso t/rap in Italia

Generalmente, nel dibattito pubblico italiano il rap (o hip hop) è spesso considerato altamente diseducativo e, perlomeno in Italia, salvo rare eccezioni (Zona, De Castro, e Bocci, 2021; Issaa, 2022), non è oggetto di riflessione socio-pedagogica e didattica. Diversamente, in altri Paesi quali Stati Uniti e Francia, l'hip hop è da tempo considerato una cultura e un linguaggio da decostruire criticamente e ricostruire creativamente in un'ottica mediaeducativa orientata all'inclusione e alla giustizia sociale (Mooney, 2016). In questa sede cerchiamo di fornire un contributo al dibattito sull'impiego del rap da parte di educatori e insegnanti andando a decostruire i discorsi di genere, classe e razza presenti in alcune canzoni *street rap (o gangsta rap)*, un sottogenere del rap che, nel dibattito pubblico italiano, è finito per coincidere con la trap.

In Italia, il progressivo e tortuoso passaggio della musica hip hop dalla scena *underground* degli Anni Ottanta a quella *mainstream* degli ultimi anni (Zukar, 2021) è stato accompagnato da due principali discorsi sociali apparentemente contrapposti la cui articolazione costituisce una sorta di un "ordine del discorso" (Foucault, 1971) t/rap a livello pubblico.

L'associazione tra musica rap, violenza e devianze giovanili nel dibattito pubblico ha iniziato a diventare un discorso nazionalpopolare soprattutto a partire dalla metà degli anni 2010 con il successo commerciale della trap, un sottogenere musicale del rap caratterizzato da una nuova estetica sonora e dai riferimenti espliciti ad attività criminali e comportamenti violenti e pericolosi. Il discorso pubblico di "devianza violenta" associato alla trap è ravvisabile in molti media italiani. Ad esempio, nella trasmissione *Dritto e Rovescio* il legame tra la trap e le cosiddette "baby gang" è un tema ricorrente, si veda ad esempio la breve clip video intitolata "Musica trap tra testi violenti e donne oggetto" (https://shorturl.at/ABLcj).

La definitiva commercializzazione della musica t/rap, attestata dalla costante presenza di t/rapper nei primi posti delle classifiche musicali e nell'ampio uso di sonorità tipiche della trap nella musica pop, sembra aver creato le condizioni per l'emersione di un altro discorso sulla musica trap che la rappresenta come un mezzo per il successo economico e la mobilità sociale. Per certi versi, il programma

televisivo *Nuova scena*, un nuovo talent show dedicato al rap, è una buona esemplificazione del discorso di mobilità sociale associato al genere.

Devianza violenta e mobilità socioeconomica appaiono quindi come due facce della stessa medaglia nell'ordine del discorso t/rap in Italia.

L'immaginario violento e misogino evocato in alcuni brani t/rap, in particolare nella trap, e talvolta anche le vicende giudiziarie di alcuni noti t/rapper sono elementi che possono destare ragionevoli preoccupazioni nell'opinione pubblica. A tal riguardo, alcuni studi dimostrano che l'ascolto di canzoni con testi misogini aumenta il rischio di risposte aggressive verso le donne, così come una percezione più negativa delle donne stesse (Beltramini, 2020) e che esposizione video rap violenti accresce l'accettazione di comportamenti violenti (Jackson, Jackson e, Gatto, 1995). Tuttavia, i risultati di queste ricerche non consentono di sostenere che l'esposizione alla violenza nei media determini automaticamente un cambiamento nei comportamenti delle persone.

Dall'altronde, come hanno ampiamente dimostrato gli Studi culturali sulle sottoculture giovanili (Hodkinson, e Deicke, 2009), la logica deterministica secondo la quale a determinati consumi o produzioni culturali corrispondono specifici comportamenti o condizioni socioeconomiche non solo è spesso empiricamente insostenibile ma semplifica pratiche culturali e commerciali altamente complesse e variamente interpretabili.

Da un punto di vista pedagogico, per comprendere il potenziale educativo dell'hip hop ci sembra opportuno interrogare e discutere, nel solco della pedagogia critica (Giroux, 2020) e impegnata (hooks, 1994), le relazioni di potere legittimate entro la sottocultura in esame, sia sul piano del genere che della classe sociale e della razza.

3. Un'analisi critica dei discorsi di genere, classe e razza

In questa sede sintetizziamo i risultati di un'analisi critica del discorso (Rogers, 2011) focalizzata sulle rappresentazioni – di genere, classe e razza - che le canzoni street rap veicolano e sui discorsi di discriminazione e/o in/giustizia sociale che privilegiano. L'analisi in chiave intersezionale (Crenshaw, 1989) è stata condotta su un campione di 100 brani *street rap* che, stando alle classifiche di vendite (FIMI) e ascolti (Spotify), sono risultati particolarmente popolari in Italia negli ultimi 5 anni (2019-2024).

Per scegliere i brani abbiamo impiegato due tecniche di campionamento non probabilistico. Dapprima abbiamo operato un campionamento per casi critici attraverso il quale abbiamo individuato alcuni brani di t/rapper giudicati violenti e pericolosi nei media mainstream, in particolare nei media d'informazione. Successivamente abbiamo condotto un campionamento emergente per criteri che ci ha consentito di scoprire altri/e rapper e la loro discografia e di includere nel campione alcuni loro brani in cui si esprime un posizionamento sul piano del genere, della classe sociale e/o della razza. Il secondo campionamento ha comportato la

consultazione di una pubblicistica di settore relativa alla cultura dell'hip hop in Italia, dai volumi sulla storia del rap alle interviste di cantanti, manager e musicisti della scena.

Sui brani selezionati abbiamo condotto sia un'analisi microtestuale per esplorare le relazioni semantiche e lessicali interne ai testi sia un'analisi intertestuale (o interdiscorsiva) per individuare le relazioni tra i discorsi interni ai testi e i più ampi discorsi sociali che li interpellano (Mullet, 2018). I discorsi emergenti dall'analisi sono poi stati interpretati come componenti di un curricolo nascosto (Apple, 1990) che de/legittima determinate identità sociali, valori, ideologie, linguaggi e relazioni di potere.

4. Resistenze interne al curricolo patriarcale

L'analisi dei discorsi di genere nei brani street rap attesta la presenza di un discorso di dominio maschile che assume diverse caratterizzazioni e funzioni sociosemiotiche.

Anzitutto, in questo discorso il punto di vista è esclusivamente maschile. Nelle canzoni è quasi sempre un ragazzo a rivolgersi ad una ragazza o comunque a parlare delle ragazze, solitamente con appellativi volgari e offensivi (*bitch*, troi*, ecc.). La prospettiva e la voce femminile sono quasi sempre assenti oppure presenti ma marginali. Ad essere presente, nel rappresentare le donne, è soprattutto il loro corpo che, a seconda del giudizio maschile dell'io/noi narrante, viene sessualmente apprezzato o disprezzato.

Chiaramente, queste scelte nella rappresentazione oggettificano sessualmente e deumanizzano la figura femminile. Inoltre, nei brani analizzati la donna diviene spesso un terreno di scontro tra maschi intenti a stabilire non solo un dominio di genere ma anche un predominio sui rivali maschi. In questo senso, il rapporto della donna sembra funzionale anche all'espressione di un machismo che, nella scena street rap, sembra assumere un valore identitario di particolare rilievo. Le relazioni di coppia narrate in diverse canzoni sono dominate dai maschi possessivi e violenti che si autrorappresentano come vittime del dolore che provoca l'essere lasciati. I comportamenti e gli atteggiamenti possessivi e violenti degli uomini tendono ad essere raccontati con leggerezza, contribuendo così a naturalizzarli. "Sei soltanto mia, mai più di nessuno/ Odio chi altro ti ha avuta o fatta sentire al sicuro/ per te vado in galera e se domani finisce è un problema", canta Sfera Ebbasta con Elodie nel brano *Anche stasera*.

Di gran lunga meno frequente nelle canzoni è il discorso di potere femminile. Quest'ultimo è ravvisabile sia nei brani delle poche artiste presenti nella scena hip hop italiana sia nelle produzioni musicali di alcuni rapper maschi. Se ci concentriamo sui brani delle rapper possiamo notare anzitutto la rivendicazione di un'autodeterminazione delle donne nel cosiddetto *rap game* e/o nella società più in generale. Ad esempio, Ele A, nel brano *Oblò*, critica il machismo violento dei col-

leghi maschi e, come da rituale tipico dello street rap, afferma la sua bravura nel rappare.

> "Dico: "G, devi stare più calmo" (Più calmo) / Perché odiare così non è sano (No, no)" (Oblò, Ele A)

Il discorso di potere femminile talvolta esprime anche l'intolleranza verso – e il contrasto ai – comportamenti violenti dei maschi. Questo specifico aspetto del discorso sembra ben espresso da Anna quando canta:

> "Gente di merd* nel posto, abbiamo fatto peace out / Se con te fa il Chris Brown (Vai, vai, vai), gli tagliamo il dick now". (*Ciao bella*, Sfera Ebbasta con Anna)

5. Curricolo materialista tra edonismo individualista e coscientizzazione sociale

La povertà e, soprattutto, la ricchezza sono due temi ricorrenti in molte delle canzoni analizzate. Il discorso di classe sociale sembra quindi declinarsi in termini primariamente materialisti. Nei brani ritroviamo spesso storie di mobilità economica favorita dallo spaccio di sostanze stupefacenti e/o dal successo commerciale della propria musica. Tuttavia, i modi molto diversi di raccontare storie simili ci hanno portati a distinguere due principali discorsi di classe sociale, un discorso di individualismo edonista ed un discorso di critica sociale.

Il primo discorso si caratterizza per l'ostentazione della propria ricchezza attuale e l'autocelebrazione della propria mobilità socioeconomica. La ricchezza è continuamente ostentata attraverso riferimenti a macchine di lusso, gioielli e vestiti firmati, sia nei testi che nei videoclip musicali. In questo discorso la povertà non è particolarmente saliente e le condizioni economiche modeste vengono utilizzate perlopiù come un insulto ai rapper rivali. Si tratta quindi di canzoni che narrano di *self-made man* materialisti. In questo tipo di discorso, la povertà è indirettamente presentata come una colpa del singolo.

Nel discorso di coscientizzazione sociale spesso permane l'autocelebrazione economica e del proprio riscatto sociale ma, allo stesso tempo, le storie di im/mobilità sociale sono maggiormente contestualizzate e problematizzate sul piano sociale e politico. In altre parole, in questo discorso, povertà e ricchezza non dipendono esclusivamente dagli individui ma anche dai contesti di vita. Nelle canzoni che privilegiano questa prospettiva spesso l'io narrante individuale si alterna ad un noi collettivo che corrisponde al sotto/proletariato delle periferie urbane e delle province italiane. A caratterizzare la rappresentazione di classe nei brani non è un'ideologia politicamente codificata ma il quartiere popolare d'appartenenza e le relazioni solidali o conflittuali che in esso si sviluppano. In questo discorso di coscientizzazione sociale, gli alleati solidali sono i membri del proprio gruppo di

riferimento del quartiere o comunque coloro che vivono in condizioni di povertà, oppressione e disagio sociale.

> "*Noi voliamo in gregge, siamo aquile/ Dividiamo l'acqua, dividiamo il pane/ Nessuno dei miei fra' morirà mai di fame"* Kayros, Sacky.

Nei brani che rientrano in questo discorso spesso si evidenziano le diseguaglianze sociali tra i giovani dei quartieri popolari e i cosiddetti "figli di papà" (o figli della borghesia) che vivono in centro. Tuttavia, gli antagonisti per definizione di queste storie sono solitamente le istituzioni, in particolare le forze dell'ordine di cui viene spesso denunciata la brutalità e la violenza. Una sintesi emblematica del discorso di coscientizzazione la ritroviamo in *Loro* di Marracash.

> "Ho capito come era la vita a dieci anni / Quando traslocavo casa assieme agli scarafaggi / Da Giuliani, Cucchi, dalla Diaz ed Aldrovandi / Preferiscono spezzarci che recuperarci. […] Appartengo e non mi vendo per due collane / Riesco a immaginare più la fine del mondo, sì
> Che la fine della differenza sociale." (*Loro*, Marracash).

L'istituto penitenziario nelle canzoni è descritto come un luogo di sofferenza, violenza e oppressione nel quale non è possibile alcuna rieducazione ("In prigione da piccolo/ E domani m'impicco". 7 Miliardi, Massimo Pericolo). Una rappresentazione del carcere quasi diametralmente opposta a quella offerta dalla popolare serie televisiva *Mare fuori*.

6. Curricolo antirazzista

Rispetto ad altri generi musicali, il rap, e in particolare lo *street rap*, negli ultimi anni vede una maggiore presenza di figli di immigrati, soprattutto dall'Africa settentrionale. L'enorme successo di rapper come Ghali e Baby Gang sembra aver contributo al rinnovamento di un discorso antirazzista che, nel rap italiano, era presente già dagli Anni Novanta grazie all'influenza dell'hip hop afro/americano e alla connotazione esplicitamente di buona parte del rap italiano dell'epoca. Un ulteriore aspetto da considerare nella costruzione di un discorso antirazzista nella cultura dello *street rap* italiano di oggi è l'affermazione di artisti del Sud Italia come Geolier o Kid Yugi che, oltre a cantare anche in dialetto napoletano o tarantino, in alcuni loro brani raccontano della discriminazione nei confronti dei cittadini meridionali e delle ingiustizie sociali nelle regioni del Sud. In tal modo, il discorso antirazzista dello street rap contemporaneo si adatta al contesto italiano contestando sia l'odio razziale verso gli immigrati sia quello nei confronti dei meridionali. Tuttavia, il razzismo verso i cosiddetti stranieri è di gran lunga più tematizzato, soprattutto dai rapper di seconda generazione.

Il punto di vista privilegiato nelle canzoni è quello di soggetti razzializzati che

raccontano il loro iniziale senso di alienazione tra gli autoctoni e la discriminazione razziale subita da bambini, soprattutto a scuola dove, a differenza del quartiere, si sentono diversi. Neima Ezza, in Straniero RMX con Massimo Pericolo e Tedua canta:

> "Carnagione scura, nera, mi trattavano da alieno (Oh-oh) / […] Diverso dai miei compagni dalla prima elementare / In quartiere ero come gli altri, siamo figli delle strade".

Da questa prospettiva, come si nota anche in numerosi videoclip musicali, viene rappresentata e valorizzata l'appartenenza a quartieri o gruppi multietnici e non ad una singola etnia. Alcune canzoni denunciano ancora più esplicitamente il razzismo strutturale che si sostanzia con l'incarcerazione e la ghettizzazione ("Fascisti e razzisti al comando in Italia / Ti accendi una canna puoi finire in una gabbia", Baby Gang in *In Italia 2024* con Fabri Fibra e Emma Marrone). Sebbene il discorso antirazzista non sia così frequente nei brani esaminati e non tutti i rapper possano essere considerati antirazzisti sembra che la comunità dell'hip hop italiano sia piuttosto coesa su questo fronte.

7. Conclusioni

Sebbene lo studio svolto sia di natura meramente esplorativa e il campione ristretto di brani analizzati non sia statisticamente rappresentativo dell'enorme produzione *street rap* in Italia, la nostra analisi consente certamente di far luce sui limiti dell'ordine del discorso t/rap che sembra oscillare tra la demonizzazione (devianza violenta) e la romanticizzazione (mobilità sociale) di un'intera sottocultura.

La prospettiva intersezionale adottata nell'analisi critica del discorso dimostra che i curricoli nascosti dello street rap sono internamente diversificati e talvolta contrapposti.

Il curricolo di genere può dirsi patriarcale in quanto caratterizzato prevalentemente da un discorso di dominio maschile che naturalizza relazioni asimmetriche tra uomini e donne. Tuttavia, talvolta è ravvisabile anche una contestazione dell'idea di mascolinità tossica e della violenza maschile tipiche del curricolo patriarcale. La tensione tra un discorso di dominio maschile e un discorso di potere femminile possiamo interpretarla come una resistenza interna al curricolo patriarcale dello *street rap*.

Il curricolo di classe tende a promuovere un edonismo individualista basato su un darwinismo sociale privo di relazioni di solidarietà. In questo discorso possiamo leggere una più ampia ideologia neoliberale o meritocratica di fondo che naturalizza e depoliticizza le diseguaglianze socioeconomiche. Al contrario, il discorso di coscientizzazione sociale evoca chiaramente una pedagogia degli oppressi (Freire, 2018) volta al riconoscimento delle ingiustizie sociali e alla promozione di azioni

solidali tra emarginati. Il discorso di coscientizzazione sociale echeggia anche in quello che abbiamo definito curricolo anti-razzista.

Concludendo, i curricoli nascosti dello street rap sembrano offrire diverse prospettive su questioni di notevole rilevanza sociale. Anche se non si tratta di curricoli pronti all'uso in classe, i risultati del nostro studio possono rappresentare un punto di partenza per la progettazione di percorsi di *Hip Hop Based Education* (O'Connor, 2016) atti a favorire l'alfabetizzazione critica e l'emancipazione sociale, in particolare degli adolescenti che si trovano ai margini della società.

Bibliografia

Apple M. (1990). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.

Beltramini, L. (2020) *La violenza di genere in adolescenza. Una guida per la prevenzione a scuola.* Roma: Carocci.

Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 140: 139–167.

Freire P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele.

Foucault, M. (1971). *L'archeologia del sapere.* Milano: BUR Rizzoli.

Giroux H. A. (2020). *On critical pedagogy*. London: Bloomsbury Academy.

hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della liberta*. Milano: Meltemi.

Hodkinson P., Deicke W. (eds.) (2009). *Youth Cultures: Scenes, Subcultures and Tribes*. London-New York: Sage.

Issaa A. (2022). *Educazione rap.* Torino: add.

Johnson J.D., Jackson L.A., Gatto L. (1995). Violent Attitudes and Deferred Academic Aspirations: Deleterious Effects of Exposure to Rap Music. *Basic and Applied Social Psychology*, 16(1&2), 27-41.

Mooney B. (2016). *Breakbeat Pedagogy: Hip Hop and Spoken Word Beyond the Classroom Walls.* Frankfurt: Peter Lang.

Mullet D. R. (2018). A General Critical Discourse Analysis Framework for Educational Research. *Journal of Advanced Academics*, *29*(2), 116-142.

Rogers R. (ed.) (2011). *An introduction to critical discourse analysis in education. 2nd Edition.* London: Routledge.

O'Connor C. A., Hoskins S. D., Ireland A. R. (2016). *A Hip Hop Pedagogy: Effective Teacher Training for the Millennial Generation*. London: Ubiquitous Press.

Zona U., De Castro M., Bocci F. (2021). Female Hip Hop activist. Un incrocio intersezionale. *MeTis. Mondi educativi*, 11(1), 227-258.

Zukar P. (2017). *Rap. Una storia italiana*. Milano: Baldini+Castoldi.

Professioni educative nell'epoca dell'incertezza e dell'emergenza. Sollecitazioni da alcune ricerche empiriche

Cristina Lisimberti
Ricercatore – Università Cattolica del Sacro Cuore
cristina.lisimberti@unicatt.it

1. Educare in tempo di crisi: riflessioni critiche a partire da alcune indagini empiriche

Nella società contemporanea la percezione di vivere in tempi incerti, in una società liquida (Bauman, 2002), nella quale i riferimenti tradizionali sono venuti meno, si assomma all'incertezza ingenerata da crisi locali o globali (si pensi alle varie crisi economiche che si sono succedute negli anni, ai conflitti che hanno coinvolto l'Ucraina e la Palestina ecc.): è questo lo scenario all'interno del quale educazione e formazione si esplicano ed all'interno del quale, di conseguenza, i professionisti dell'educazione sono chiamati ad intervenire (Tramma, 2024). La dimensione della crisi, nelle sue diverse articolazioni, pare infatti essere costitutiva della società contemporanea (Cornacchia, 2015; Fabbri, 2019; Santerini, 2021).

Nel riflettere su contesti di crisi, nei quali emergenza ed incertezza dominano, il pensiero torna immediatamente all'emergenza pandemica da SARS-COVID19 la quale ha dato origine a cambiamenti radicali, la cui onda lunga ancora impatta sui contesti e processi socio-educativi (Tramma, 2024). Tale evento, data la sua rilevanza planetaria e l'intensità con la quale ha colpito le vite di tutti e di ciascuno negli ultimi anni, può essere utilizzato come paradigmatico per riflettere sull'educazione in contesti di crisi: mai, negli ultimi decenni, le società occidentali hanno dovuto affrontare una situazione nella quale l'incertezza ha pervaso le vite di ogni cittadino limitandone le libertà (si pensi al movimento) e i diritti fondamentali (all'istruzione, al lavoro…), in un allarmante clima emergenziale.

La letteratura nazionale e internazionale ha mostrato chiaramente come, in qualsiasi ambito (es. educativo, sociale, scolastico), la pandemia abbia spesso esacerbato o fatto emergere situazioni problematiche preesistenti le quali, non più celate dalla quotidianità e dissimulate dalle pratiche routinarie, sono diventate visibili e riconoscibili (Catone, Senese, Gritti, 2020; Gigli, 2021; Malavasi, Riva, 2022; Vicari, and Di Vara, 2021; Hussong et al., 2021; Marone, and Spina, 2022; Loades et al., 2020).

Assumendo un punto di vista metodologico sulla questione è possibile affermare che tale indubbia complessità abbia avuto due ordini principali di conseguenze, fra loro interconnesse, sulle quali cercheremo di riflettere a partire da

alcune ricerche nelle quali chi scrive è stato, a vario titolo, coinvolto. La presentazione critica delle esperienze in oggetto offrirà l'opportunità di considerare l'apporto che la ricerca educativa di matrice empirica può portare a contesti e soggetti anche in momenti di crisi.

La recrudescenza delle diverse situazioni problematiche, in primo luogo, le ha fatte deflagrare rendendo visibili fragilità individuali o relative ai diversi contesti educativi e formativi che, sino a quel momento, non erano riconosciute né, di conseguenza, considerate tali. Per usare un'espressione figurata si potrebbe dire che, in occasione della pandemia, "sono venuti al pettine" molti nodi preesistenti. Tale emersione, spesso dirompente e dolorosa, ha posto al contempo le premesse per poterle affrontare. A livello esemplificativo è possibile citare la ricerca sulle pratiche valutative adottate a scuola nel periodo di sospensione della didattica in presenza e di attivazione della didattica a distanza (DAD) promossa dalla SIRD (Lucisano, 2020; SIRD, 2020): riflettere sui problemi e sulle difficoltà incontrate e sulle strategie messe in atto durante la pandemia ha fatto emergere luci e ombre delle pratiche valutative nei contesti formativi preesistenti e già documentate nella letteratura di settore ma, al contempo, non del tutto riconosciute in seno alla comunità professionale. Per molti insegnanti rendersi conto che non era più possibile utilizzare modalità di valutazione strutturate ed incentrate prevalentemente sulle conoscenze (es. le prove strutturate a risposta chiusa) ha costretto a considerare l'esistenza e a mettere in pratica altre forme di valutazione centrate sulla produzione originale dello studente (es. ricerche, compiti autentici…) assumendone consapevolezza.

Un altro esempio è offerto, su scala più ridotta, da una ricerca volta ad indagare le manifestazioni di disagio incontrate dagli insegnanti di scuola secondaria nell'ambito del loro lavoro quotidiano (Lisimberti, Montalbetti, 2023). Nell'indagine i diversi segnali di disagio manifestati in classe da adolescenti e preadolescenti, che spesso ostacolano il proficuo svolgimento delle attività didattiche e inducono, a loro volta, il disagio nei docenti, sono stati interpretati nella loro accezione semiotica ossia come messaggi di uno "non star bene" (Nicolodi, 2008) sul quale si è concentrata l'attenzione. Ne è emerso uno scenario caratterizzato da un elevato grado di complessità e problematicità che gli insegnanti hanno riconosciuto essere esploso durante la pandemia ma che, da un lato, si pone in linea di continuità con la situazione preesistente e, dall'altro, è solo lievemente migliorato con il progressivo ritorno alla normalità. L'analisi critica dei dati ha fatto emergere ulteriori elementi significativi per la nostra riflessione. Gli insegnanti, in primo luogo, non sempre sono stati in grado di cogliere i segnali di fragilità e di disagio degli studenti dichiarando di "non sapersi esprimere" con riferimento alle diverse manifestazioni di disagio scolastico e adolescenziale in classe. In secondo luogo, dall'indagine è emersa la solitudine che spesso ha caratterizzato il lavoro degli insegnanti durante l'emergenza pandemica, solitudine esacerbata dalla scarsa conoscenza dei servizi e delle opportunità presenti sul territorio di riferimento che ha acuito la percezione degli insegnanti di trovarsi da soli a dover affrontare scenari molto complessi.

Durante la fase più acuta dell'emergenza pandemica, la necessità, comune a

tutti i professionisti dell'educazione e della formazione, di affrontare e gestire in un modo nuovo e diverso un carico di lavoro così intenso e sfidante ha portato ad un iniziale momento di paralisi seguito da una necessaria riorganizzazione, spesso in tempi brevissimi e senza possedere le necessarie competenze (si pensi, a titolo esemplificativo, a quanto accaduto con l'introduzione della DAD a scuola). Trovare in tempi rapidi soluzioni a problemi complessi è divenuto un imperativo per poter continuare a mantenere la relazione didattica ed educativa. Dopo una prima fase di disorientamento e attivazione emergenziale, il graduale ripensamento della situazione e delle scelte effettuate ha offerto uno spazio significativo di riflessione per i professionisti e per i contesti stessi. Ne è un esempio ciò che è emerso da una ricerca svolta con i coordinatori di alcuni servizi educativi rivolti a preadolescenti ed adolescenti. Dopo un momento iniziale di confusione e di stallo, per usare l'espressione di un intervistato, "il lavoro educativo si è riempito di domande" (Lisimberti, Montalbetti, 2021); la riflessione sulla situazione di criticità ancora in corso ha portato infatti educatori e coordinatori a lasciare emergere una molteplicità di interrogativi. Tali domande, spesso originate da esigenze di carattere pratico, hanno lasciato gradualmente spazio ad altre di carattere più fondativo che li hanno portati a riflettere sulla reale essenza del proprio lavoro e a rimettere in discussione le forme e i modi consueti, che parevano immutabili, di relazione con gli adolescenti (si pensi all'impossibilità di essere in compresenza fisica per i contesti di aggregazione e animazione giovanile). Tale ripensamento ha lasciato in eredità modalità relazionali e di intervento nuove.

Tali esempi, lungi dal voler tratteggiare in senso positivo i diversi scenari di emergenza, mostrano come, assumendo una prospettiva di analisi ed intervento pedagogica, la crisi possa essere intesa come una sfida all'interno della quale questa può, se opportunamente affrontata, celare un'opportunità di miglioramento (Cunti, Priore, Bellatono, 2015). La situazione di emergenza può dunque, per quanto forzosamente, costituire l'opportunità di far emergere aspetti e questioni rilevanti prima sommerse e per rinnovare i processi educativi.

2. Fare ricerca empirica in tempo di crisi: possibili apporti per i professionisti e le pratiche

Le indagini sopra brevemente richiamate, come molte altre svolte in questo periodo nel nostro Paese (Gaggioli, Gabbi, Ranieri, 2020; Save the Children, 2020; Gigli, 2021; Malavasi, Riva, 2022; Vicari, Di Vara, 2021; Marone, Spina, 2022), mostrano chiaramente che le professioni educative sono state investite con particolare violenza dalla crisi pandemica perché questa ha inizialmente impedito l'esplicarsi di una delle sue dimensioni costitutive, ossia la relazione, e ha richiesto di individuare modi del tutto nuovi per attuarla. Per affrontare siffatte sfide ai professionisti è richiesto di avere un'identità forte e ben consolidata che permetta di navigare nella complessità (Morin, 2020) e di provare a leggere la crisi come op-

portunità di ripresa e ripartenza, creando orizzonti di senso e strategie di intervento creative e generative (Fabbri, 2020).

L'essere immersi in situazioni di emergenza provoca nei professionisti una sensazione di disorientamento poiché la difficoltà a comprendere la situazione presente rende ostico immaginare scenari di intervento futuri (Traverso, 2018). Proprio questo scontro tra bisogno di conoscere per poter intervenire e i mutamenti improvvisi e sostanziali dello scenario di riferimento corrobora l'esigenza di fermarsi e riflettere, raccogliendo innanzitutto elementi che aiutino a comprendere i bisogni e le caratteristiche specifiche della situazione, utili per identificare le possibili risposte (Isidori, Vaccarelli, 2012). In questo la ricerca educativa, e in particolar modo quella di matrice empirica, può fornire un apporto prezioso ad un duplice livello. Ad un primo livello, naturalmente, una ricerca impegnata e attenta alla realtà sociale nella quale è immersa potrà fornire elementi informativi preziosi per gettare luce sugli scenari emergenziali incontrati. Non è un caso che, anche nel mondo della ricerca, dopo una breve fase di disorientamento, siano state avviate numerosissime indagini, delle quali quelle sopra citate costituiscono solo un frammento. Lo scenario emergenziale ha reso quanto mai evidente la vocazione della ricerca educativa ad essere al contempo rilevante, a livello teorico, ed utile, a livello pratico-operativo (Montalbetti, Lisimberti, 2015).

L'apporto della ricerca educativa non si esaurisce tuttavia a questo: la scelta di costruire dispositivi di indagine proattivi (Viganò, 2015), crea un'opportunità per creare spazi di pausa e di riflessione per i professionisti fornendo loro l'occasione di fermarsi e riflettere. Tale opportunità, che resta tale e deve essere colta dal singolo soggetto coinvolto, si rivela particolarmente preziosa in scenari di urgenza ed emergenza ove è proprio il tempo ad assumere una distorsione sia in temini di dilatazione (si pensi al trascorrere delle giornate durante il lock-down) sia in termini di contrazione (si pensi all'esigenza di trovare soluzioni complesse in tempi rapidi). Partecipare a percorsi di ricerca può dunque sollecitare o far ripartire processi riflessivi nei partecipanti innescando un circolo virtuoso di auto osservazione sul sé professionale e sulle pratiche che conduce all'individuazione di strategie di intervento atte a riposizionarsi nel nuovo contesto (Schön, 1983; Montalbetti, 2005). Quando la ricerca educativa interpreta pienamente il suo mandato ed integra la finalità conoscitiva con quella formativa favorisce infatti una riflessione sulle traiettorie identitarie per poterle riconoscere e meglio orientare e autoregolare (Simeone, 2015).

3. Conclusione

Le indagini sopra richiamate mostrano, seppure in termini solo esemplificativi, come la ricerca educativa possa essere utile ai contesti e ai professionisti anche in tempi caratterizzati da criticità ed emergenza. Affinchè ciò avvenga occorre però che la ricerca sia progettata intenzionalmente per rispondere a questo scopo indi-

viduando strategie e modalità di rilevazioni atte ad avviare la riflessione sul proprio agire e sui contesti incontrati.

I dati raccolti durante il periodo pandemico hanno dunque offerto una molteplicità di elementi informativi di qualità utili per ripartire con la progettazione. Anche in questo caso non è detto che tale circolo virtuoso si inneschi in maniera automatica: la circolazione dei dati di ricerca costituisce anzi un problema rilevante e ben noto (Montalbetti, Lisimberti, 2015). Negli esempi citati la restituzione tempestiva in forme e con linguaggi comprensibili per i professionisti impegnati nei diversi servizi, ha offerto loro non solo una conoscenza accurata della situazione in corso ma ha costituito una preziosa occasione per far emergere situazioni di fragilità o di problematicità preesistenti che sono deflagrate e diventate visibili durante la pandemia e che sono state viste e riconosciute grazie alla ricerca: si pensi, per limitarsi agli ambiti intercettati nelle indagini sopra citate, alle fragilità degli adolescenti a scuola, alle difficoltà degli insegnanti a vederle e riconoscerle e all'isolamento sperimentato da scuole ed insegnanti nel fronteggiare tali situazioni; al riconoscimento della parzialità o dell'inadeguatezza delle pratiche valutative messe in campo dai docenti; all'esigenza di individuare modalità relazionali nuove per stare e instaurare relazioni educative con preadolescenti ed adolescenti. In molti casi tale conoscenza ha fornito l'impulso per modificare le pratiche o per avviare nuovi livelli di ricerca-azione partecipata (Lisimberti, Montalbetti; 2021; 2023; Moretti, Morini, 2021).

In controluce nelle indagini si rilevano i bisogni formativi dei professionisti dell'educazione (insegnanti, educatori, pedagogisti) sui quali l'Università è sollecitata ad intervenire. Nelle indagini spiccano, in particolare quelli relativi alle competenze di metodo (Desgagné, Bednarz, 2005; Nuzzacci, 2016; Pastori, 2017; Montalbetti, 2020) il cui consolidamento potrebbe giovare all'esercizio della professione sia in tempi ordinari sia, ancora di più, in scenari caratterizzati da urgenza ed emergenza.

Bibliografia

Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.

Catone G., Senese V. P., Gritti A. (2020). Effetti psicologici e sulle abitudini di vita della pandemia da COVID-19 e delle misure restrittive in un campione di studenti: dati preliminari. *Giornale di neuropsichiatria dell'età evolutiva*, *40*(2), 66-72.

Cornacchia M. (2015) L'educazione di fronte alla crisi: dal rischio di vederla scomparire alla necessità di doverla riaffermare. *Metis*, V(1), 178-185.

Gaggioli C., Gabbi E., Ranieri M. (2020). Il lavoro dell'educatore al tempo del Covid-19. Uno studio sull'impatto dell'emergenza sanitaria e sul ruolo delle tecnologie. *Form@re*, 21(3), 230-249.

Cunti A., Priore A., Bellantonio S. (2015). Superare la crisi coltivando il desiderio. Per una formazione che orienti nella società del disincanto. *Metis*, V (1), 26-40

Ellis W.E., Dumas T.M., Forbes L.M. (2020). Physically isolated but socially connected:

Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioral Sciences* (52), 177-187.
Fabbri M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Brescia: Morcelliana
Fabbri M. (2020). Nella crisi, il mutamento, nel disagio, i segni del tempo. Quando la cura chiama la complessità dell'esperienza emozionale. *MeTis*, 10(2), 1-12
Nicolodi G. (2008). *Il disagio educativo al nido e alla scuola dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
Giannotti M., Mazzoni N., Bentenuto A., Venuti P., de Falco S. (2022). Family adjustment to COVID-19 lockdown in Italy: Parental stress, coparenting, and child externalizing behavior. *Family Process* (61), 745–763. DOI 10.1111/famp.12686
Gigli A. (ed.) (2021). *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Bologna: Junior.
Hussong A.M., Benner A.D., Erdem G., Lansford J.E., Makila L.M., Petrie R.C. (2021). Adolescence Amid a Pandemic: Short- and Long-Term Implications. *Journal of Research on Adolescence* (31), 820-835. DOI 10.1111/jora.12671
Isidori M.V., Vaccarelli A. (2012). *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e post-emergenza*. Roma: Armando.
Lisimberti C., Montalbetti K. (2021). Ripensarsi nella relazione educativa oltre la pandemia: lo sguardo dei coordinatori. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 1578-1585). Lecce: Pensa MultiMedia.
Loades M.E. et al. (2020). Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* (59), 1218-1239.
Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, *16* (36), 3-25.
Malavasi P., Riva M. (2022). Il mondo dell'educazione dinanzi al COVID-19. *La famiglia*, 56, 128-141.
Mancaniello M. R. (2020). Adolescenti al tempo del Covid-19: una riflessione sul significato di vivere "attimi della catastrofe adolescenziale" in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione scolastica digitale. *Studi sulla Formazione*, *23*(1), 13-43.
Marone F., Spina A. (2022). Adolescenti "invisibili" e comportamenti a rischio durante la pandemia da SARS- CoV-2 (Covid-19). *Journal of Health Care Education in Practice,* 4, 41-50. DOI: 10.14658/PUPJ-jhcep-2022-2-5
Santerini M. (2021). Crisi della democrazia e competenze civiche a scuola. *Scuola democratica*, speciale/2021, 233-242. Doi: 10.12828/100682
Montalbetti K., Lisimberti C. (2023). La povertà educativa vista dagli insegnanti. Una ricerca esplorativa nelle scuole secondarie di Varese. *RicercAzione*, (15)2, 159-179.
Montalbetti K., Lisimberti C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Save the Children (2020). *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. Retrieved December 20, 2020, from http://www.savethechildren.it.
Save the Children (2020). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà edu-*

cativa. https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa (ver. 10.05.2021).
Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
Simeone D. (2015). L'educatore riflessivo e le competenze di secondo livello. *Pedagogia e Vita*, 73, 99-113.
SIRD (2021). *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Tramma S. (2024). *Il lavoro educativo. Prassi, prospettive e criticità*. Roma: Carocci.
Traverso A. (2018). *Emergenza e progettualità educativa*. Milano: Franco Angeli.
Vicari S., Di Vara S. (2021). *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erikson.
Moretti G., Morini A. L. (2021). Teaching during the Covid emergency from reorganization to redesign. Teachers' and families' point of view. *Italian Journal of Educational Research*, pp. 022–033. https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p22.

Una professione declinata nell'incertezza: educatori tra servizi e territorio

Elisabetta Madriz
Ricercatore – Università degli Studi di Trieste
emadriz@units.it

1. Note introduttive

La professione educativa ha trovato, negli ultimi 20 anni, ambiti e contesti di esercizio che erano impensabili, perché rispondenti ad emergenze educative che solo via via si sono manifestate con complessità crescente, soprattutto dal punto di vista sociale. La figura dell'educatore ha così assunto declinazioni diverse, sempre meno generaliste e sempre più specifiche, impegnata a trovare direttamente a contatto con le caratteristiche dei contesti la sua identità di volta in volta nell'incrociarsi, senza sovrapporsi, ad altre figure professionali, provenienti da ambiti sanitari o dichiaratamente sociali. Il lavoro educativo territoriale, in particolare, si declina in tante forme di accompagnamento e presenza educativa, che forgiano la loro stessa identità rispondendo ad esigenze dei territori ma contraddistinguendola sulla base di specifiche competenze che si specializzano sia nel contatto con gli educandi, sia nel rapporto con gli altri attori della rete in cui il servizio ha sede.

Il contributo intende ricostruire l'immagine di quelle geografie dove si declinano le caratteristiche fondamentali dell'agire professionale (Madriz, 2022) in un contesto specifico, rappresentato da un servizio di accoglienza per giovani che fanno uso di sostanze, che si presenta come un presidio territoriale di natura sanitaria, sociale ed educativa. La natura complessa del servizio e il fatto che spesso esso assuma, nella sua dimensione di intreccio di professionalità e ruoli, una connotazione chiara dal punto di vista sanitario ma ancora non altrettanto dal punto di vista educativo, fanno della sua connotazione identitaria un interessante oggetto di indagine pedagogica, proprio perché snodandosi nella convivenza tra pratiche mediche, infermieristiche, psicoterapeutiche e sociali, pone alle figure educative quesiti che si dispiegano tra l'emergenza e l'incertezza, costituendo forse la cifra più alta di un reale impegno nei confronti della comunità.

In linea con i temi del Convegno, il contributo intende argomentare le ragioni per cui un servizio educativo territoriale come quello indagato risulti essere un presidio capace di lavorare in ottica trasformativa ed emancipativa, aderente alla comunità e alle sue istanze attuali.

2. Di che emergenza ci occupiamo?

Nelle relazioni della tavola rotonda di apertura del Convegno di Siena, dedicata a "Processi emancipativi, politiche pedagogiche territoriali", Claudio Melacarne ha sottolineato, in un passaggio della sua relazione, che nel nostro lavoro di ricerca "il metodo non ci salva dall'assumerci la responsabilità sull'oggetto". L'oggetto di ricerca non è, nel nostro caso, un mero scenario esistenziale che osserviamo con distacco, ma viene incarnato in una realtà territoriale educativa che si occupa di intercettare ed accogliere le istanze di sofferenza sempre più marcata che i ragazzi e le ragazze sperimentano nella loro quotidianità. La responsabilità della ricerca pedagogica, in questo caso, e del ricercatore ad essa dedicato, diviene parte di una responsabilità culturale ma anche sociale condivisa, in cui è possibile indicare non certo vie di soluzione, ma piuttosto letture analitiche ed interpretative, elementi di investimento per la realizzazione di progettualità educative sempre più responsive e "bentrattanti".

All'interno di questa intenzionalità responsabile, la dimensione emancipativa dell'educazione si offre alla nostra riflessione in tutta la sua ampiezza: se l'emancipare in senso stretto (da *ex-mancipium*, atto che liberava il figlio dalla patria potestà) ci indica il processo attraverso cui ci si libera dalle costrizioni, dalla dipendenza, il presente contributo assume il tema in una accezione particolare. Da un lato ogni pratica educativa è di fatto emancipativa; dall'altro quando si tratta di accompagnare percorsi educativi in cui la dipendenza è legata alle sostanze che cancellano ogni traccia di soggettività autentica e di realizzazione personale, l'aspetto liberatorio diventa ancora più evidente e svela gli aspetti sociali di un'emergenza giovanile che si fa sempre più preoccupante.

Di quale emergenza, dunque, ci occupiamo? Il *topos* dell'emergenza (e la sua tematizzazione pedagogica) va introdotto, a nostro avviso, a partire da una delle categorie fondanti l'agire educativo, ovvero l'incertezza: "anche se celata o rimossa, l'incertezza accompagna la grande avventura dell'umanità, ogni storia nazionale, ogni vita 'normale'. Perché ogni vita è un'avventura incerta" (Morin, 2020, p. 30), che espone a pericoli, inciampi, rese, stagnazioni così come attraversamenti e processi di cambiamento. Sono proprio questi processi di cambiamento intrinseci alla crescita che, quando intercettano situazioni di fatica familiare o sociale, diventano percorsi di rischio, in cui l'incertezza esistenziale cede al passo a forme di dipendenza *non fisiologiche* e *non funzionali*.

Secondo un'indagine, recentemente commissionata dal Senato della Repubblica, nel 2018 880.000 ragazzi hanno dichiarato di aver fatto uso di sostanze illegali, ovvero un ragazzo su tre tra quelli che vanno a scuola ed hanno un'età compresa tra i 15 ed i 19 anni. Gli operatori sul campo spiegano che non solo i numeri sono in aumento ma l'età si sta abbassando sempre di più, tanto da coinvolgere i preadolescenti, tra gli 11 e i 14 anni.

"Nel nostro Paese oggi vivono circa otto milioni e duecentomila giovani tra i 12 e i 25 anni. Di questi – secondo i dati dell'Istituto Nazionale di Statistica – circa il 10 per cento si dichiara globalmente insoddisfatto delle proprie relazioni

sociali, familiari, della propria qualità di vitae, più in generale, non vede prospettive per il futuro. A tale livello di insoddisfazione e mancanza di fiducia delle giovani generazioni si accompagna uno scenario molto preoccupante, soprattutto tra gli adolescenti, correlato alla presenza di un disagio che, sempre più spesso, si esprime attraverso la manifestazione di dipendenze patologiche".

Il concetto di dipendenza, letto secondo la prospettiva dell'età evolutiva, è un elemento cardine dello sviluppo umano. Il rapporto che il bambino instaura con le figure significative nei primi tempi della sua crescita è ancorato alla dipendenza, che si configura come garanzia della sopravvivenza, dal punto di vista materiale ma anche relazionale ed emotivo.

Il verbo latino *dependere* in latino significa "essere appesi, essere legati a qualcosa" e questa prima sana dipendenza diventa di fatto la base per la successiva autonomia: quanto meglio è stato dipendente da chi ha avuto cura di lui, tanto meglio quel bambino saprà imparare a dipendere da se stesso. La dipendenza sana, per così dire, è funzionale allo sviluppo e costituisce la base grazie alla quale, vivendo in una situazione positiva di protezione da parte delle figure genitoriali o di cura, il bambino di oggi e il giovane di domani potranno garantirsi modalità di relazione buone con il mondo. Viceversa, "la dipendenza patologica viene a determinarsi come effetto delle carenti o fallimentari attività di accudimento" e, nello specifico, la dipendenza dalle sostanze psicoattive va ricercata all'interno di queste forme di carenza o di fallimenti di cura e di relazione, e "compromette la libertà di scelta della persona, quindi la capacità di decidere quando, e quanto a spesso, ricorrere all'alterazione che la sostanza produce".

Questo accade ai ragazzi e alle ragazze che fanno uso di sostanze psicoattive: vivono il trauma di esperienze di accudimento non ricevute o fallimentari e nel momento più significativo della ricerca e dell'affermazione di una loro identità ricercano dei sostituti di quella dipendenza buona che non hanno potuto sperimentare nei primi tempi della loro vita. Le sostanze psicoattive diventano lo spazio di una ricerca che alle volte, è vero, è solo una sperimentazione tipicamente fisiologica dell'età adolescenziale ma poi l'assunzione si trasforma in una necessità interna ed impellente che non tollera la mancanza. La sostanza, dunque, diventa un sostegno strutturale (non accessorio) della persona che tenta così di compensare quel vuoto, quella mancanza, quella solitudine che nel tempo si è cristallizzata e che non trova, nelle altre relazioni, alimento sufficiente per resistere al dolore. La ricerca e l'uso della sostanza diventa la preoccupazione principale, mentre vengono ignorate le reali ragioni di disagio e di sofferenza, che vengono percepite non più come il focus di investimento e di impegno di risoluzione. È come se il comportamento di dipendenza fosse in grado di anestetizzare il dolore generato dal senso di abbandono e dal trauma vissuto: quando ciò accade, in età evolutiva, è necessario intervenire in maniera diversa rispetto a quanto si fa con gli adulti, soprattutto per evitare che l'uso si trasformi in abuso e per lavorare sui tanti aspetti di investimento che la crescita comporta.

Come abbiamo ricordato poco sopra, l'adolescente spesso sperimenta la sostanza come una delle tante "novità trasgressive" che costituiscono in qualche

modo un rito di passaggio verso l'età adulta. Ma proprio nell'adolescenza emergono quelle problematiche fisiologiche legate alla ricerca di sé e della propria identità, tali che la trasgressione in realtà avrebbe un significato di tipo affettivo (Maggiolini, Riva, 2013) che deve essere profondamento compreso dagli adulti prima di attivare qualsiasi tipo di azione risposta al comportamento negativo.

Per questa ragione, ogni intervento deve tenere conto prima di tutto della fase di crescita che è lo scenario di significato entro cui gli atti trasgressivi si inseriscono e riuscire ad intercettarli prima che assumano tratti di continuità tale da divenire dipendenza, applicando pertanto modelli flessibili di presa in carico, diremmo proprio personalizzati, che siano integrati con i servizi sociali e con i servizi sanitari.

È questa, dunque, l'emergenza di cui ci occupiamo, educativamente, in questo contributo: l'emergere sempre più evidente di una sofferenza giovanile che trapassa la trasgressione evolutivamente intesa e si radica nel terreno molto più solido, e difficilmente dissodabile, della dipendenza, cui dobbiamo guardare con occhi non del giudizio ma della preoccupazione adulta che si attiva sui terreni dell'accoglienza, del dialogo, dell'accompagnamento educativo.

3. Una task force dedicata

In Italia dal 2012 ad oggi si contano una decina di SERD (Servizi per le Dipendenze), dedicati esclusivamente alla fascia under 25, che accolgono ragazze e ragazzi dai 15 anni in poi, che presentano problematiche connesse al consumo di sostanze stupefacenti e psicoattive. Questi presidi (costituiti dalle componenti sanitaria, sociale ed educativa) sono molto diversi da servizi adulto-centrici (dedicati agli adulti che fanno uso o abuso di sostanze) perché si presentano in forme molto meno marcate, facilitano l'arrivo spontaneo con il passaparola, riescono ad agganciare i ragazzi precocemente e si pongono, anche nella loro dimensione organizzativa, come luoghi di accoglienza prima ancora che come servizi di intervento.

Di solito essi nascono grazie alla collaborazione delle Aziende Sanitarie con il privato sociale e la loro caratteristica principale è che l'équipe è formata da medici, infermieri, psicologi, assistenti sociali, operatori socio-sanitari ed educatori. È proprio questa dimensione multi-professionale a costituire uno dei tratti più caratteristici di tale servizio, che deve essere in grado di adottare, dall'accoglienza alle dimissioni, modalità quanto più flessibili e personalizzate di presa in cura, considerando quest'ultima non come terreno esclusivo dell'intervento sanitario ma come un accompagnamento di natura evolutiva in tutte le dimensioni della persona. I ragazzi che afferiscono al servizio, infatti, vi giungono spesso da soli o accompagnati da amici, timorosi nel rivelare le loro fatiche ma consapevoli che in quello spazio protetto possono trovare persone adulte che non giudicano la loro situazione ma si pongono, prima di tutto, in ascolto dei loro racconti e di quel tanto che desiderano condividere per uscire dai percorsi dell'uso di sostanze. Parliamo, non a caso, di *percorsi di uso*, esplicitando ancora meglio che la sperimen-

tazione della sostanza, in adolescenza, può essere una fase transitoria, giacché come ricordano Maggiolini e Riva, si tratta di "una trasgressività privata, all'insegna della ricerca del piacere e del divertimento, più che della rabbia, che non intende mettere in questione lo stato delle cose e rimane spesso confinata nell'area ludica del week-end" (1999, p. 11).

Quando però non si tratta più di occasionalità e la ricerca di quella condizione di *benessere* si radica in un processo permanente, "l'uso di sostanze psicoattive […] lascia intravedere una possibile evoluzione del policonsumo e del poliabuso nella direzione dell'utilizzo sequenziale di sostanze necessarie a garantire il massimo delle prestazioni nelle varie situazioni" (Resentini et alii, 2002, p. 9). Non solo: come osserva Tonioni, "qualsiasi droga presa con continuità è un tentativo di curare da soli qualcosa che non funziona e che impedisce di stare bene. Genitori e adulti sanno bene che questa sorta di autoterapia è destinata a fallire, come sanno di avere qualche responsabilità, una consapevolezza che spesso si trasforma in un senso di colpa" (2015, p. 2). Gli operatori che lavorano in questi servizi incarnano, prima di tutto, degli *adulti di postura robusta*, dei professionisti in grado di accogliere i ragazzi e le ragazze che arrivano lì, spaventati e incerti, attraverso un accostamento rispettoso alle loro storie e alle loro parole, così come ai loro silenzi.

In particolare, la *task force* educativa interviene a regime nel servizio e lo vive in tutte le sue dimensioni di servizio diurno (dall'accoglienza del mattino, attraverso le terapie, il pranzo, le attività educative, singole o di gruppo, l'affiancamento nei compiti, l'accompagnamento alle attività lavorative, sportive e artistiche), cercando di ritagliare per ogni singolo giovane un percorso educativo ad hoc. Questo significa che le attività che vengono proposte come lo studio, i laboratori artistici ed espressivi, le escursioni, le esperienze di attività motoria e ludica, la preparazione e la condivisione di pranzi e cene, le uscite al cinema o alle mostre, diventano degli spazi buoni di relazione, di scambio e di partecipazione che vanno a ricostruire un tessuto di incontro e di attività che in qualche modo il ragazzo o la ragazza hanno perduto. La proposta di molteplici attività, sia nella sede del servizio sia in città, sia in forma individuale sia in forma gruppale, prevede spesso il lavoro di partnership con associazioni e realtà cittadine che fondano il tessuto sociale e culturale del territorio e che si offrono quali alternative di investimento positivo e utile, rispetto alla chiusura nell'uso della sostanza. Parliamo di chiusura, infatti, perché il mondo di chi fa uso di sostanze è preda di una riduzione sempre più stringente di opportunità di incontro, di relazione, di aggregazione: è come se, intorno all'uso della sostanza, si costruisse un mondo relazione monocorde, che pone al centro la relazione con la sostanza anziché la relazione con le persone e con le attività. È in questo cuore relazionale che entra a buon diritto la progettazione educativa e qualche cenno di analisi pedagogica, nell'ultimo paragrafo, ci aiuterà a capire come e perché.

4. La silohuette educativa

La figura dell'educatore ha assunto, specialmente negli ultimi dieci anni, *declinazioni diverse*, sempre meno generaliste e sempre *più specifiche*, impegnata a trovare direttamente a contatto con le caratteristiche dei contesti la sua identità di volta in volta nell'incrociarsi, senza sovrapporsi, ad altre figure professionali, provenienti da ambiti sanitari o dichiaratamente sociali. I servizi che accolgono giovani che fanno uso di sostanze hanno fatto della natura interdisciplinare l'elemento costitutivo della loro identità territoriale, perché se, come sostengono Bronzini e colleghi "da più parti si sottolinea l'esigenza di un approccio integrato capace di leggere alcune condotte giovanili, quali il consumo di sostanze o altri comportamenti a rischio, nella cornice ambientale e sociale all'interno della quale si sviluppano, anziché limitarsi all'analisi della vulnerabilità specifica di un certo sistema di personalità" (2017, p. 7). Per questa ragione, al cuore dell'intervento integrato, la specificità della componente educativa arriva alla personalizzazione della relazione con l'educando, attraverso la quotidianità dell'accompagnamento che si nutre di gesti semplici, ripetuti, rassicuranti. Ci supporta in questo senso Iori, quando afferma che "il gesto educativo è un atto vitale che e-merge, erompendo con *forza trasformativa*, dalle sovrastrutture, dai pregiudizi, dalla routine, dalle imposizioni dell'ovvietà, dal «Si» impersonale dominante che disperde la dimensione progettuale" (Iori, 2020, p. 23). Riprendere in mano i libri di scuola (divenuti nel tempo la rappresentazione di un fallimento), preparare la tavola, esprimersi attraverso il teatro o la scrittura creativa, riappropriarsi delle passioni sportive, passeggiare per i boschi del territorio, riagganciare le amicizie all'interno delle associazioni artistiche: sono questi i gesti concreti che ogni giorno personalizzano le progettualità educative, le storicizzano e le finalizzano dentro contesti reali, non ideali.

E' il territorio, dunque, che proprio dentro il servizio e a partire da esso riacquisisce il senso di quella tessitura relazionale di cui il giovane ha bisogno per crescere: l'educatore ne diventa mediatore, facilitatore, promotore, si fa ponte relazionale tra l'*interno* accogliente e sicuro, del servizio educativo, e l'*esterno* incerto da ri-conoscere e sperimentare per essere in grado, nel tempo, di riagganciare modalità di interazioni pulite, feconde, socialmente riconosciute e valorizzate. È proprio in questo senso che si manifesta la valenza trasformativa e generativa della progettualità educativa (Cerocchi, Dozza, 2018) a servizio della comunità, che non è solo luogo ricettore di intervento ma diventa terreno dove avanzare, a piccoli, passi in dimensione inclusiva e accogliente, minimizzando i rischi di "lasciare indietro" chi fa più fatica e offrendo possibilità di partecipazione a misura di ciascuno.

Nelle pieghe generative dei territori si sviluppa una *silohuette* educativa distintiva: "il carattere dei progetti educativi è necessariamente «pubblico» e mai «privato», perché sono sempre progetti inseriti nella storia, non astratti o destoricizzati" (Iori, 2020, p. 24), quegli stessi progetti che l'educatore mette a servizio del *bene delle persone*.

Bibliografia

Bronzini M., Ciaschini U., Moretti C. (2017). *Disagio e dipendenza nell'adolescenza. Una ricerca nelle scuole marchigiane: riflessioni e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Cerrocchi L., Dozza L. (Ed.). (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli.

Iori V. (Ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti: senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

Cornacchia M., Madriz E. (2022). Dalla situazione alla formazione: pratiche di riflessività educativa nei corsi intensivi 60 CFU. *Pedagogia oggi*, 2, 87-94.

Iori V. (2020). Educazione e politica nella società dell'incertezza: uno sguardo fenomenologico. *Encyclopaideia*, 56, 17-26.

Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.

Resentini M., Perego O., Zucchetta F., Eynard F., Frasca C. (2002). *Sostanze: non solo storie. Un'esperienza di prevenzione con adolescenti*. Milano: Franco Angeli.

Riva E., Maggiolini A. (1999). *Adolescenti trasgressivi. Le azioni devianti e le risposte degli adulti.* Milano: Franco Angeli.

Tonioni F. (2015). *Gli adolescenti, l'alcol, le droghe*. Milano: Mondadori.

Il ruolo degli insegnanti nel sostenere il dolore del lutto di bambine/i e adolescenti: le competenze pedagogiche per la gestione del lutto

Maria Rita Mancaniello
Professoressa Associata – Università degli Studi di Siena
mariarita.mancaniello@unisi.it

1. Il perché di una specifica formazione di educatrici/tori dell'infanzia e di insegnanti alla capacità di gestire il lutto nel contesto scolastico: una emergenza pedagogica

Mettere al centro della riflessione sulla formazione delle insegnanti e le insegnanti, le conoscenze e le competenze finalizzate a quella personalità professionale educativa per accompagnare bambine/i e adolescenti nel momento del lutto è una urgenza, oltre che una necessaria emergenza. Sicuramente le competenze didattiche e disciplinari, così come le competenze comunicativo relazionali o le metodologie per i processi di insegnamento-apprendimento sono molto importanti. Ci sono, però, aspetti dello sviluppo di bambine/i e adolescenti che rivelano la necessità che, insegnanti e adulti/e nei contesti educativi, sappiano prendersi cura dei loro allievi e delle loro allieve che stanno vivendo profonde e dolorose situazioni personali. La perdita di un genitore o di una persona molto cara, così come la perdita di un compagno o compagna di classe, sono esperienze ricorrenti nella vita scolastica. L'evento morte richiede capacità specifiche, sicuramente di sensibilità umana, ma – anche e soprattutto – di capacità di accompagnamento e di contenimento del soggetto in età dello sviluppo in modo competente, in particolare nel contesto classe e scuola, dove passa la maggior parte della sua vita quotidiana. Demandare a esperti e professionisti il sostegno psicologico è il primo passo per una risposta adeguata all'elaborazione del distacco dalla persona amata o di un amico/a, a questo piano sostanziale è sempre più urgente che si affianchi un'esperienza di sostegno educativo anche nel contesto di socializzazione primario come è quello scolastico. Nel dialogo con docenti della scuola primaria e insegnanti della scuola secondaria è ricorrente l'espressione di non saper affrontare il lutto vissuto dai propri allievi/e, di trovarsi spesso impreparati ad accogliere le loro domande e a trovare le parole e il modo per parlare degli eventi di morte che possono toccarli in prima persona o comunque indirettamente da vicino. Senza entrare in merito alla complessità del problema, preme almeno accennare quale possa essere la risonsanza emotiva, in una classe di adolescenti, quando si verifica la morte per suicidio di uno/a dei propri compagni/e o quando muore all'improvviso per un incidente. Analizzando i dati si vede come il fenomeno del suicidio in adolescenza è la seconda causa di morte dopo gli incidenti, i quali, a loro volta, la gran parte delle volte, possono

essere classificati come tentativi di suicidio (Oliverio Ferraris, et. all. 2009). Anche la recente pandemia, con le restrizioni e il distanziamento, ma anche il confinamento in ambiti familiari particolarmente problematici, ha fatto aumentare in modo estremamente preoccupante il numero dei suicidi in età giovanile e, ancor più, il tentativo di togliersi la vita e l'infliggersi di forme di autolesionismo. Nei Centri per l'Infanzia e l'Adolescenza e negli Ospedali pediatrici italiani, in questi ultimi tre anni, sono aumentate le richieste di consulenza e sostegno per tentato suicidio di più del 50% rispetto agli anni pre-pandemia. Una tendenza che non può preoccuparci e, nello specifico, ci sollecita a porre al centro della formazione di educatori e delle educatrici dell'infanzia e degli e delle insegnanti una specifica competenza sulla prevenzione , ma anche nella gestione delle situazioni di lutto nell'ambito dei contesti di vita educativi e scolastici.

2. Accogliere e gestire il dolore della perdita in modo competente

Saper entrare in contatto con le parti più profonde di chi prova una dimensione luttuosa è certamente sempre complesso e richiede, prima di tutto, di saper accogliere e entrare in contatto con il dolore, di non temere l'impotenza, di non cercare di *andare subito oltre*, ma di saper *albergare nell'ignoto delle manifestazioni del dolore*. Avvicinarsi al *nucleo di energie emotive* che la morte attiva nel soggetto, soprattutto nell'età adolescenziale, richiede una profonda capacità di conoscenza di sé stessi e dei propri *modelli operativi interni* e di saper riconoscere i propri meccanismi *identificativi* e *proiettivi*, per non incorrere nel rischio della negazione dei vissuti dell'altro/a di cui ci si prende cura. Il *paradigma del lutto* (Da Re, 2014) è un complesso intreccio di dimensioni, che richiede di tenere sempre di conto della difficile prevedibilità delle reazioni attivate dai meccanismi propri del dolore, i quali si possono manifestare in forme molto diverse tra loro. Ciò che rimane centrale, al di là di tutte le possibili modalità espressive della sofferenza, è il ruolo dell'insegnante nel saper accompagnare il soggetto e il gruppo classe verso una consapevolezza emotiva-cognitiva e affettiva della perdita, imparando a sostenere e riconoscere il proprio dolore e a orientare il proprio pensiero e le proprie azioni verso l'accoglienza della nuova situazione.

Saper stare nella relazione senza fuggire dalle emozioni frastornanti e disorientanti che il senso di morte provoca è saper rendere affettiva quella categoria pedagogica della *cura*, che si offre come sostegno e spazio di elaborazione del nuovo, solo se vissuta nell'autenticità del *dono di sé* (Cambi, 2010; Mortari, 2021).

Il processo rielaborativo del lutto si contraddistingue per una serie di situazioni e di stati d'animo che si modificano in base a elementi del mondo interno e esperienze nel mondo esterno. Nella letteratura si far riferimento a tre macro-livelli che sono attraversati in questo percorso: una *fase di chiusura* in sé stessi, una *fase del distacco* e una fase di *ripresa del senso del futuro* e della sua progettazione (Baiocchi, 2003). In ognuna di queste fasi, che potremmo definire, dimensioni dello *stato dell'Io*, si manifestano comportamenti, atteggiamenti, sensazioni caratterizzate

da *discontinuità* e *salti qualitativi* degli stati emotivi, che sono ben evidenziate dagli studi sull'elaborazione del lutto e del lutto traumatico, approcci che fanno maggiormente riferimento agli studi clinici e della psicologia post-trauma e della sua possibile difficoltà di risoluzione, definito nell'ultimo DSM-V (2014) *disturbo persistente da lutto complicato* (Boelen, Prigerson, 2012; Cohen, Mannarino, 2004; Dillen, Fontaine, Verhofstadt-Denève, 2009; Spuji et al., 2012; Oltjenbruns, 2001; Gava, 2017).

Nelle situazioni in cui il processo di elaborazione del lutto viene supportato in modo significativo e si ha il superamento delle fasi di chiusura e di distacco, il soggetto è in grado di entrare in un nuovo stato di proiezione nel futuro, fase nella quale il lavoro pedagogico e relazionale assume la massima valenza. Tornando in contatto con le parti di sé più vitali, il soggetto si riappropria anche della dimensione del *desiderio* e vi è una rinascita di sensazioni e emozioni che, seppur spiragli, aprono ad un possibile nuovo *tempo di serenità*. Sensazioni che si muovono nella direzione di affrontare le nuove sfide della crescita, di riaprire lo spazio ad ambizioni sopite, di ricostruire nuove relazioni di fiducia, di andare verso quel *senso del futuro* che si era perso con la morte. Perché ciò avvenga è necessario che si creino stimoli educativi che permettano una sperimentazione ed un affinamento continuo delle proprie capacità espressive e riflessive sostenendo le scelte e le esperienze che possono restituire serenità, che arricchiscano il patrimonio emozionale, che permettono la possibilità di misurarsi con una maggiore conoscenze di sé e della complessità del reale e di rigenerare un equilibrio nel proprio mondo interno. Un agire educativo che permetta a bambine/i e adolescenti di sviluppare una competenza autoriflessiva e offra loro strumenti per una adeguata formazione emotiva e per sviluppare parti di se stessi, misurandosi con la propria forza e la capacità di attraversare le proprie fragilità (Lucangeli. Vicari, 2019; Baiocchi, 2015).

3. Una scuola in grado di rispondere alla complessità degli eventi: per una pedagogia del lutto

Il trauma e l'elaborazione del lutto sono da tempo al centro del lavoro psicoanalitico e psicologico e, seppur sia riconosciuto senza dubbio la necessità di un intervento sulla psicodinamica interna, l'attenzione pedagogica nell'evento luttuoso durante l'infanzia e l'adolescenza è rimasto ai margini, nonostante il grande valore che dovrebbe avere.

Il tema della morte è centrale in tutte le culture e in ogni narrazione sociale vi sono simboli e riti che hanno la funzione di creare le condizioni per affrontarla. Nella storia dell'umanità si ritrovano costantemente le diverse forme del culto dei morti e le consuetudini sviluppate nelle comunità per accogliere la morte dei congiunti e dei parenti. Rituali che facevano parte della quotidianità e permettevano di sviluppare una accettazione dell'evento-morte come parte fondativa della vita stessa. Nel nostro tempo la morte ha assunto i tratti della *scissione* dalla vita sociale ed è venuta meno, da parte del mondo adulto, la capacità di aiutare i bambini/le

bambine e gli/le adolescenti a comprendere il valore del *fine vita* e – allo stesso tempo – a metterlo in relazione con il suo valore per *dare senso alla vita*. Una assenza nell'educazione che richiede di essere colmata, anche perché la morte ha una collocazione centrale nella psiche umana e la sua rimozione nell'età dello sviluppo crea una profonda *dissonanza* tra le *percezioni interne* e il contenimento di esse da parte del mondo esterno. Una disarmonia che si ripercuote in modo significativo sulla gestione della paura e delle angosce che essa attiva, con un conseguente senso di insicurezza e di incertezza. Come sostiene Galimberti, l'attuale dominio della tecnica sulle scienze della vita ha portato a considerare la riflessione intorno ai grandi temi dell'esistenza una appendice all'istruzione scientifica, commerciale, economica (Galimberti, 2000). Si comprende quanto sia urgente, allora, che la pedagogia affronti una riflessione sulle competenze e le conoscenze che l'educatore/educatrice deve avere per *contenere* la *sofferenza* e il *dolore* e per essere in grado di sostenere, emotivamente e significativamente, i bambini e le bambine e gli/le adolescenti che vivono il lutto, e – in alcuni casi – anche il lutto traumatico. Una professionalità pedagogica che sia in grado di promuovere un intervento globale sul soggetto e sia parte attiva di quel *sistema multiprofessionale* e promuovere una formazione altamente specializzata per affrontare il trauma e la morte nell'infanzia e nell'adolescenza, richiede un elevato impegno di studio e una riflessione critica approfondita sulle metodologie di intervento, sulle prassi e i modelli relazionali, su strumenti, metodi e tecniche del lavoro pedagogico.

Prendersi cura di bambini/e e adolescenti che stanno elaborando un lutto richiede prima di tutto una grande capacità relazionale. In tale prospettiva, la *pedagogia del lutto* dovrebbe assume un ruolo centrale nella formazione di tutte quelle figure professionali che operano nel campo educativo, per saper essere adulti/e significativi/e e per essere in grado di offrire ai bambini e alle bambine e agli adolescenti traumatizzati, una significativa riprogettazione esistenziale. Una urgente richiesta, ma anche una *sfida*, alla quale, come pedagogisti e come formatori dei professionisti dell'educazione, non possiamo più sottrarci.

Bibliografia

American Psychiatric Association. (2014). *Manuale Diagnostico e Statistico dei disturbi mentali* (5a ed.). Milano: Raffaello Cortina.

Baiocchi P. (2015). *Gestalt Empowerment. Manuale per una rivoluzione culturale*. Pordenone: Safarà.

Baiocchi P. (2003). Elaborazione del lutto. La gestione della perdita e dell'attaccamento affettivo. *Formazione in Psicoterapia, Counselling, Fenomenologia*, N. 1. Consultato il 14 maggio 2024 https://docplayer.it/12406159-L-elaborazione-del-lutto-la-gestione-della-perdita-e-dellattaccamento-affettivo-dott-baiocchi-paolo-direttore-istituto-gestalt-trieste-trieste.html

Cadei L. (2012). Legami e significati nell'esperienza della sofferenza. Un'indagine qualitativa. In Pati L. (Ed.). *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione*. Brescia: La Scuola.

Calaprice S. (2016). *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità. Per una pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
Fadda R. (1997). *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
Freud S. (1993). *Noi e la morte*. Bari: Palomar (opera originale pubblicata nel 1915).
Galimberti U. (2000). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
Galimberti U. (2013). *I miti del nostro tempo*. Milano: Feltrinelli.
Isidori M.V., Vaccarelli A. (2015). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
Klein M. (1969). *La psicoanalisi dei bambini*. Firenze: Martinelli (opera originale pubblicata nel 1932).
Klein M. (1978). *Il lutto e la sua connessione con gli stati maniaco-depressivi*, in *Scritti 1921-1958*. Torino: Boringhieri (opera originale pubblicata nel 1940).
Klein M. (1972). *Il nostro mondo adulto e altri saggi*. Firenze: Martinelli (opera originale pubblicata nel 1959).
Kübler-Ross E. (2013). *La morte e il morire*. Assisi (Pe): Cittadella.
Lucangeli D., Vicari,S. (2019). *Manuale di Psicologia dello Sviluppo*. Milano: Mondadori.
Mancaniello M.R. (2022). Essere educatori/educatrici di soggetti nell'età dello sviluppo che hanno vissuto il femminicidio della madre: elementi costitutivi per una pedagogia del lutto. *Encyclopaideia*, 26, 62.
Mancaniello M.R. (2019). Il senso della morte in adolescenza: scoperta della caducità umana e risposta pedagogica. *Studi sulla formazione*, 22 (1), 225-242. https://-doi.org/10.13128/Studi_Formaz-25567
Mancaniello M.R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Mancaniello M.R. (2004). Educare al senso del limite attraverso l'avventura: una categoria pedagogica per affrontare il rischio e la sfida alla morte nell'adolescenza. In Mannucci A., *L'evento morte: come affrontarlo nella relazione educativa* (pp. 159-187). Tirrenia (Pi): Del Cerro.
Mannarino A.P., Cohen J.A. (2011). Traumatic Loss in Children and Adolescent. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 4, 22-33.
Mapelli M. (2016). *Il dolore che trasforma. Attraversare l'esperienza della perdita e del lutto*. Milano: FrancoAngeli.
Mortari L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Roma: Raffaello Cortina.
Pick I. (2013). Lutto e perdita nell'infanzia. In E. Quagliata (ed.), *Affrontare la malattia e il lutto*. Roma: Astrolabio.
Waddell M. (2000). *Mondi interni. Psicoanalisi e sviluppo della personalità*. Milano: Mondadori.

La Pedagogia Generativa e le sfide della contemporaneità

Raffaela Marigliano
Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Salerno
rmarigliano@unisa.it

1. La prospettiva della Pedagogia Generativa e la formazione degli insegnanti

Le continue trasformazioni che si verificano nella contemporaneità a causa della globalizzazione, del repentino avanzamento tecnologico, della crisi economica e geopolitica dei popoli, ci pongono difronte alla constatazione di un crescente indebolimento dei valori fondativi della società e con essi, delle teorie e pratiche educative che tradizionalmente hanno accompagnato il dibattito pedagogico e guidato la prassi formativa delle nostre scuole. Questo inevitabilmente genera una condizione di incertezza, oggi vissuta ed esperita da tutti, da cui deriva la necessità di acquisire un'attrezzatura culturale che ci consenta di affrontare le conseguenze che questa porta con sé.

Le riflessioni sulla contemporaneità ci restituiscono un quadro della stessa ove il tempo della riflessione lascia il posto ai ritmi frenetici della quotidianità, la profondità dei legami lascia il posto alla loro precarietà e instabilità da cui ne deriva una ragionevole difficoltà nel prospettare un futuro migliore. Queste constatazioni "[…] pongono gli individui di fronte alla necessità crescente di affrontare situazioni di cambiamento costringendoli a svolgere un continuo lavoro di aggiustamento della propria biografia disancorandosi da forme sociali storicamente stabilite" (Di Fraia, Risi, 2017, p. 59).

Di fatto, l'incapacità sinora resasi evidente, di costruire identità solide e preparate a vivere con l'incertezza, ha contribuito all'emergere delle attuali forme di disagio esistenziale che accompagnano la vita di adulti, bambini e specialmente quella dei giovani. Al continuo affievolirsi della speranza verso un futuro raggiungibile segue l'acuirsi di fenomeni di chiusura narcisistica, di autoreclusione ai confini dell'inautentico o dell'appagamento apparante che porta con sé l'illusione di un progetto di vita concreto. Come evidenziato anche dal 44° Rapporto Censis che indaga la situazione sociale del Paese:

> nell'attuale realtà italiana rimbalzano spesso sensazioni di fragilità sia personali che di massa, che fanno pensare ad una perdita di consistenza (anche morale e psichica) del sistema nel suo complesso. È frequente il riscontro di comportamenti e atteggiamenti spaesati, indifferenti, cinici, passivamente adattativi o arrangiatori, prigionieri delle influenze mediatiche, condannati al presente senza profondità di memoria e futuro (Censis, 2010, pp.1-2).

L'idea di una "Pedagogia dell'incertezza e dell'emergenza" induce a riflettere sul ruolo cruciale che assume la pedagogia rispetto ad un tema così incisivo e predominante al punto tale da richiedere una revisione pedagogica specifica volta ad abbattere quella demotivazione e quel senso di arrendevolezza proprio di una generazione. Senso di smarrimento e paura accompagnano l'idea di irraggiungibilità di un futuro minacciato dalla miriade di problematiche economiche, politiche, educative che attanagliano i paesi. Si tratta, quindi, di ricorrere ad un *nuovo umanesimo* che sappia "costruire nuovi scenari culturali, sociali ed educativi consoni a sostenere i veloci cambiamenti, ricordando che l'uomo è pensiero, è riflessione, è divenire storico" (Mannese, 2016, p. 22). Questi tre punti fondamentali rappresentano i nodi cruciali affinché appaia possibile realizzare una tale rivoluzione culturale. Ripensare l'uomo e relazionarsi ad esso attribuendo centralità a questi aspetti significa opporsi alle logiche conformistiche e omologanti della contemporaneità per ricreare quel senso di profonda connessione dell'uomo con se stesso da cui promuovere un'azione autopoietica, dunque generativa, per se e per l'altro. La generatività, in quanto categoria pedagogica innovativa, da anni al centro degli studi di Mannese (2016, 2019, 2021, 2023) costituisce un approccio attraverso il quale guardare e ripensare gli ambiti dell'Umano, i suoi ambienti di vita. Nell'ampio contesto della contemporaneità, l'approccio generativo si presenta come una prospettiva di rinnovamento epistemologico della pedagogia in grado di offrire risposte alla necessità, resasi evidente, di ricorrere ad un nuovo paradigma culturale che orienti e supporti l'uomo nel riconoscimento e nell'accettazione dell'incertezza, delle fragilità, della crisi in atto. Occorre che la pedagogia si occupi di creare processi educativi e formativi in grado di renderlo più cosciente del suo essere soggetto plastico, generativo. La generatività pedagogica, infatti, è intesa come

> un processo che si attiva nel non-luogo della mente indicato come latenza o metaforizzazione, con il quale l'Umano, il vivente crea azioni intenzionali enattive che producono autorealizzazione del progetto di vita o del "fine in vista", attraverso il quale si esplicita il soggetto che ritorna ad essere fine e non mezzo (Mannese, 2022).

Mediante l'esplicitazione dei vissuti latenti, la generatività pedagogica offre opportunità di crescita, di formazione, di trasformazione che attraversa ogni confine imposto dal cambiamento. In quanto tale, la pedagogia generativa, che "si esplica in azioni dinamico-plastiche, epigenetiche, trasformative del soggetto-persona" (Mannese, 2022) consente il passaggio dell'individuo da Atto a Potenza, preservandone così una forma autentica e resiliente dell'esistenza umana. L'individuo, in questo senso, è chiamato ad agire in funzione di un'autonoma realizzazione del proprio progetto di vita in una logica intrinseca di interdipendenza planetaria come quella contemporanea. Cosicché l'uomo possa riconoscersi capace di autodeterminazione e di proattività all'incertezza entro uno sfondo più ampio e complesso in cui percepirsi parte di una *comunità di destino* (Morin, 2002).

La prospettiva della Generatività Pedagogica intende attraversare le emergenze

e l'incertezza della post-modernità guardando ad esse come fondamentali leve generative da cui auspicare un cambiamento possibile. L'apprendimento, la formazione, l'educazione rappresentano, in questa prospettiva, strumenti mediante i quali attraversare le emergenze e auspicarne il superamento, lo "sconfinamento". Ecco che, servendosi dell'assioma che unisce la generatività all'incertezza, la pedagogia diviene occasione di riflessione e di azione critico-dinamica sull'uomo da cui prospettare interventi efficaci volti al miglioramento della condizione dell'uomo e alla realizzazione del proprio progetto di vita.

Oltre il confine posto dall'emergenza, infatti, c'è "l'altro sé" rimasto a lungo latente che schiude la forza generativa del pensiero come entità relazionale, e dell'azione come processo co-costruito e co-partecipato. Affrontare l'emergenza significa ripartire dall'uomo nella riscoperta dello stesso come identità solida, consapevolmente costruita mediante un processo di orientamento che faccia uso delle categorie pedagogiche della *cura sui*, dell'empatia, della responsabilità, della resilienza e del ricorso al pensiero generativo, dinamico. Tale modello richiede una diversa professionalità che richiami la comunità pedagogica alla creazione di nuovi significati e prospettive in cui l'umano ritorna ad essere fine e non mezzo (Mannese, 2022). In particolar modo, nella prospettiva della generatività pedagogica, la stessa è chiamata a far fronte ad una nuova sfida culturale. Tale sfida implica l'acquisizione di un costrutto relazionale "caratterizzato dalla capacità di aver cura di un progetto, di un processo e dell'altro da sé […]" (Lombardi, 2022, p.7) ricorrendo ad un approccio olistico, dinamico, generativo volto alla riflessione dell'uomo e sull'uomo. La formazione docente dovrebbe di fatto tendere a questa capacità altresì definita "Generatività educativa" intesa come "la capacità di prendersi cura del percorso educativo dell'altro attivando un insieme complesso e dinamico di conoscenze, abilità, processi […]" (Lombardi, 2022, p.7) affinché l'uomo possa accogliere il cambiamento in atto e da esso ottenere la possibilità di eludere le conseguenze delle criticità contemporanee. Tuttavia, lo scopo ultimo della formazione degli insegnanti risiede, in questa logica, nel condurre gli stessi ad una consapevolezza del pericolo che non si riduca in un'azione di mera limitazione delle conseguenze. Al contrario, da questa consapevolezza occorre che i professionisti dell'educazione sviluppino il senso dell'aver cura del percorso intrapreso dal discente guidandolo verso un percorso esperienziale generativo e con esso all'attivazione di comportamenti resilienti e autopoietici. In altre parole, la necessità di prefigurare nuovi scenari e nuove pratiche educative richiede una formazione continua e mai realmente completa che, nella sua valenza generativa, guidi i professionisti dell'educazione alla responsabilità della cura e dell'impegno verso l'altro. Si tratta di una formazione docente che mira a fornire una visione dinamica e relazionale dell'esperienza educativa (Lombardi, 2022, p.24) al fine di liberare l'uomo dalla deriva della stagnazione e condurlo alla scoperta latente di un sé capace di autorealizzazione, di scelte autentiche e di pensiero generativo.

Bibliografia

Di Fraia G., Risi E. (2017). Storie e percorsi tra tempo e identità. Le aspirazioni dei giovani in una ricerca narrativa. In F. Batini, S. Giusti (Eds.), *Empowerment delle persone e delle comunità. Quaderno di lavoro, VI Convegno biennale sull'orientamento narrativo* (pp.58-64). Lecce: Pensa MultiMedia.

Lombardi M.G. (2022). La Pedagogia Generativa tra Educazione, Relazione e Formazione. In E. Mannese, F. Faiella, M.G. Lombardi, M. Ricciardi (Eds.), *Intersezioni Generative tra empatia e apprendimento* (pp.13-24). Lecce: Pensa MultiMedia.

Lombardi M.G. (2022). La formazione degli insegnanti in prospettiva generativa. In A.L. Rizzo, V. Ricciardi (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 6-9). Lecce: Pensa MultiMedia.

Mannese E. (2011). *Pensiero ed epistemologia*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.

Mannese E. (2023). Desiderio e Generatività Pedagogica: sostanza dell'Uomo. *Attualità pedagogiche, 5*(1), 1-2.

Morin E. (2002). *Il metodo 5. L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.

Rapporto Censis (2010). *Considerazioni Generali. 44°Rapporto annuale sulla situazione sociale del Paese* (pp. XI-XXIV). Fondazione Censis.

Educare nel tempo dell'incertezza. Una sfida per le professioni pedagogiche

Serena Mazzoli
Assegnista di ricerca – Università Cattolica del Sacro Cuore
serena.mazzoli@unicatt.it

Premessa

Le professioni pedagogiche sono attraversate dai cambiamenti che interessano l'educare nella società contemporanea, definendo nuove sfide e responsabilità formative per rispondere alle trasformazioni in atto (Ulivieri, Calaprice, Traverso 2017). La vita dell'umanità si confronta oggi con le categorie dell'incertezza, del rischio, della complessità, aspetti che hanno imposto alle professioni educative e formative, *teaching* e *non-teaching*, di rispondere alle nuove sfide connesse con la sostenibilità dello sviluppo, sia mediante l'acquisizione di *skills* professionali per operare efficacemente nel presente e nel futuro, sia attraverso l'assunzione di inedite responsabilità per preparare le giovani generazioni ad una transizione eco-sostenibile (Del Gobbo, 2021).

Nel quadro riflessivo di quanto sopra esposto, formare alla sostenibilità richiede un approccio *lifelong*, *lifewide e lifedeep learning* (Bornatici, 2023); richiama la capacità di inquadrare efficacemente i problemi e di pensare in modo critico e sistemico; include l'alfabetizzazione sul futuro e la presa di consapevolezza rispetto all'incertezza del tempo presente; incoraggia le persone ad acquisire competenze pratiche, e non solo saperi teorici, da mobilitare per assumere stili di più vita sostenibili.

Educare nel tempo dell'incertezza significa misurarsi con la formazione umana nel suo rapporto con le sfide della sostenibilità (Malavasi, 2017), nei diversi contesti in cui avviene l'educazione e lungo tutto l'arco della vita, tra nuovi orizzonti formativi e *sustainability competences*.

1. Imparare a re-immaginare i futuri

Il nostro tempo è caratterizzato da una rilevante accelerazione della categoria del cambiamento, aspetto che "getta l'uomo in una costante condizione di incertezza, svuotandolo di una capacità immaginativa nei confronti degli anni a venire, inducendolo al ripiegamento sul presente, oltre che su sé stesso, e alla rinuncia a costruire una società migliore" (Domenici, 2012, p. 9). Per superare i rischi del

modello di formazione lineare (Fiorin, 2001; Malavasi, 2003), incapace di cogliere le sfide della complessità, la pedagogia è sollecitata a

> stimolare un pensiero […] capace di: a) pensare senza rinchiudersi in concetti (o ancora peggio in preconcetti e pregiudizi); b) ristabilire le connessioni fra ciò che è disgiunto e […] sforzarsi per comprendere la multi-dimensionalità non disgiunta dalla singolarità […] e dalle totalità integratrici. Di qui, si profila un pensiero che è complesso, aperto, critico, multidimensionale ed antidogmatico: un sapere, per meglio dire, che sa affrontare la pluralità delle esperienze in modo costruttivo, creativo, solidale e sa persino comprendere e contemplare l'errore e l'incertezza, quali componenti ineludibili della *condizione umana* (Gallerani, 2021, pp. 16-17).

Ciò che è richiesto oggi all'educazione è di mettere le persone nella condizione di saper interpretare le complesse trasformazioni socioeconomiche generate dalla crisi ambientale e la non linearità degli scenari sociopolitici, culturali e tecnologici, sviluppando un pensiero esplorativo e sistemico da intendere quale capacità umana di produrre idee, conoscenze, innovazione per aprirsi al futuro e generare, dal vecchio, nuovi legami (Birbes, Annacontini, 2021).

In questo contesto può essere utile richiamare il quadro europeo delle *sustainability competences*, *GreenComp* (European Commission's Joint Research Centre, 2022), che si integra con gli studi già svolti sulle competenze digitali (European Commission's Joint Research Centre, 2017), imprenditoriali (European Commission's Joint Research Centre, 2016), sociali, personali e dell'imparare ad imparare (European Commission's Joint Research Centre, 2020). *GreenComp*, suddiviso in 12 competenze e 4 aree tematiche interrelate e interconnesse, identifica nelle *skills* in materia di sostenibilità il presupposto basilare per superare insieme le crisi del nostro tempo, a partire dalla promozione di una visione olistica della realtà, di comportamenti che ripristinino e mantengano la salute dell'ecosistema, la giustizia, l'equita, di un pensiero di natura esporativa per immaginare e realizzare futuri creativi e collaborativi, nel segno dello sviluppo sostenibile.

L'apprendimento per la sostenibilità prospettato da *GreenComp* dovrebbe:

- permettere agli individui di mettere in discussione le visioni del mondo alla base del nostro attuale sistema economico;
- incoraggiare ad agire individualmente e collettivamente per realizzare futuri più sostenibili;
- incorporare competenze per la sostenibilità in tutte le discipline e in ordine alle diverse categorie professionali.

Sebbene *GreenComp* non sia prescrittivo, offre un *framework* comune di riferimento a livello europeo che può essere utilizzato da tutti coloro che sono coinvolti in attività di formazione permanente: responsabili politici nazionali regionali e locali; istituti di istruzione e formazione formale e non formale; insegnanti per la formazione iniziale e lo sviluppo professionale continuo; servizi di valutazione

e certificazione; datori di lavoro; coloro che monitorano lo sviluppo del capitale umano a livello nazionale o internazionale; enti di ricerca; fornitori di descrizioni occupazionali, qualifiche, *standard* professionali. In modo particolare, i macro trend *green* e digitale incideranno in modo rilevante sulla domanda di personale, generando sia un incremento delle competenze in questi settori, sia la creazione di nuove figure professionali. In Italia si stima che tra il 2024 e il 2028 il possesso di competenze *green* verrà domandato con importanza almeno intermedia ad oltre 2,3 milioni di lavoratori (quasi i due terzi del fabbisogno del quinquennio) e le competenze digitali a 2,1 milioni di occupati (oltre il 58% del fabbisogno totale). Risulta inoltre sempre più variegata la composizione delle professioni per le quali le competenze *green* sono richieste a diversi gradi di importanza. Da un lato, resta costante la domanda di *green skills* in corrispondenza di profili tecnici, come professionisti specializzati nella produzione e nella preparazione alimentare, tecnici delle costruzioni civili, della gestione dei cantieri edili, della sicurezza sul lavoro, dall'altro, nel mondo dei servizi alla persona e della formazione, cresce la richiesta di figure in possesso di competenze per la sostenibilità nella direzione tracciata da *GreenComp* (Unioncamere - Anpal, Sistema informativo Excelsior, 2023).

Nell'attualità del dibattito su *lavoro, greening delle occupazioni, competenze per la sostenibilità,* le professioni pedagogiche appaiono allora strategiche per promuovere le competenze necessarie ad una transizione sostenibile e inclusiva.

2. Il lavoro educativo e le sfide della sostenibilità

Negli ultimi decenni, anche quale conseguenza delle trasformazioni che le transizioni digitale ed ecologica hanno generato sui contesti professionali, orientandoli in modo sempre più marcato verso visioni di sviluppo inclusivo e sostenibile, alla pedagogia del lavoro sono state lanciate nuove sfide ermeneutiche: dai lavori emergenti, all'evoluzione tecnologica, dalla formazione delle risorse umane, allo sviluppo di culture organizzative sostenibili. Con particolare riferimento alla domanda di *green skills,* essa ha iniziato a riguardare in modo trasversale un numero sempre maggiore di professionisti, sollecitando all'elaborazione di numerose classificazioni. In linea generale risulta evidente come, nonostante l'esistenza di molteplici approcci metodologici per la classificazione dei *green jobs*, connessi alla tipologia di fonti statistiche disponibili, agli obiettivi di ricerca, alle domande valutative, e in tutti i casi importante tenere in debita considerazione i processi di *reskilling* e *upskilling* che consentono la riqualificazione del personale per innovare profili lavorativi divenuti obsoleti o acquisire competenze in nuove aree professionali (Vischi, 2020). Secondo il *National Center for O*NET Development* (https://www.onetcenter.org/reports/Green.html) e possibile identificare piu di duecento occupazioni *verdi* sulla base del grado di condizionamento che la *green economy* ha su di loro: lavori strettamente correlati alle nuove tecnologie *green*; professioni che, sebbene non siano del tutto nuove, hanno visto un cambiamento delle mansioni (*tasks*) e delle competenze richieste in un'ottica *green; new and emer-*

ging green occupations, ovvero profili professionali totalmente nuovi o significative variazioni di occupazioni esistenti derivanti dal *greening* dell'economia. Anche la categorizzazione riportata all'interno del *Report* realizzato da Anpal Servizi, *Greening delle professioni e competenze per la transizione verde* (2022), evidenzia che i *green jobs* possono essere suddivisi come segue:

- attività *core green*, che realizzano *output* verdi attraverso processi verdi;
- attività *go green*, che realizzano *output* non verdi, ma attraverso processi verdi;
- attività *secondary green*, caratterizzate da processi non verdi, sebbene producano *output* verdi;
- attività *brown* o *non green*, che non realizzano *output* verdi e non adottano processi verdi.

Tra i due sopracitati poli contrapposti, da un lato i lavori *core-green*, ovvero attività professionali direttamente connesse alla *green economy* e, dall'altro, i lavori *non green*, impattanti sull'ambiente e sulla qualità di vita delle persone, troviamo numerose professioni che sono *green* in modo piu o meno sfumato. In questa luce, le professioni educative e formative, *teaching* e *non-teaching*, benché non rientrino propriamente nelle summenzionate attività *core green*, sono chiamate in causa da due differenti angoli di visuale, di cui il primo appare funzionale al secondo: ai professionisti dell'istruzione, dell'educazione e della formazione sono richieste in misura crescente competenze in materia di sostenibilità nella direzione tracciata; agli stessi è attribuito un ruolo importante per lo sviluppo delle competenze necessarie ad una transizione eco-sostenibile (Del Gobbo, 2021). Secondo la prima prospettiva, tutte le professioni pedagogiche, con riferimento non esclusivo alla categoria degli insegnanti che, allo stato attuale, possono usufruire di molteplici iniziative di formazione alla sostenibilità pre-servizio e in servizio (Tilbury, Mulà, 2023), sono dunque sollecitate ad acquisire *sustainability competences* nella prospettiva di un approccio *lifelong* e *lifewide oriented*. Dall'altro lato, le professioni pedagogiche, quali mentori per le nuove generazioni, sono chiamate a facilitare la co-costruzione di una conoscenza pertinente e di tipo complesso (dal latino *complexus*, ovvero tessuto insieme) (Gallerani, 2021), necessaria a formare *i pensatori sistemici* e gli *agenti etici del cambiamento* (European Commission's Joint Research Centre, 2022). In questa direzione, un importante punto di partenza è rappresentato dal documento *Learning for the Future* (UNECE, 2011), finalizzato a individuare alcune macroaree di competenze per tutti coloro i quali si occupano di educazione e formazione e rendere chiari gli ambiti di intervento per assumere la prospettiva della sostenibilità nello svolgimento del proprio lavoro:

- avere un approccio olistico, ovvero sviluppare un nuovo modo di pensare che non si limiti a scomporre un fenomeno in singole parti ma che miri a cogliere i legami tra i diversi elementi propri di un fenomeno o tra fenomeni differenti, valutando le informazioni da diversi punti vista;

- saper immaginare il cambiamento, aspetto che richiede la capacità di analizzare il tempo presente, comprendendo la complessità dei sistemi che interagiscono e che influenzano le traiettorie future;
- promuovere un apprendimento trasformativo che consente di fare emergere talenti e attitudini personali da condividere con gli altri per modificare collaborativamente la realtà.

Più di recente anche la Commissione europea si è espressa sul tema attraverso l'adozione della proposta di raccomandazione del Consiglio relativa all'apprendimento per l'educazione alla sostenibilità (2022) che sottolinea come l'azione umana ci abbia condotti sull'orlo di un danno irreparabile per il nostro pianeta, fonte della nostra esistenza e del nostro benessere. Data l'urgenza delle crisi climatica e ambientale la Commissione ritiene sia giunto il momento di compiere un cambio di passo e di andare oltre le iniziative isolate per attuare un cambiamento profondo e sistemico nell'istruzione e nella formazione. In questo senso, la necessità di dotarsi di professionisti altamente competenti per sostenere la transizione verde non è più procrastinabile, con particolare riferimento all'impegno per l'attuazione dell'Agenda 2030, e specificamente per il Goal 4, Target 4.7, che mira a fare acquisire a tutti i discenti, entro il 2030, la conoscenza e le competenze necessarie a favorire lo sviluppo di stili di vita sostenibili, i diritti umani, la parità di genere, la promozione di una cultura pacifica e non violenta, la cittadinanza globale e la valorizzazione delle diversità culturali (United Nations, 2015).

Educare nel tempo dell'incertezza sollecita la riflessione pedagogica a costruire un pensiero in grado di rispondere, sia pure in modo mai definitivo, alle urgenze sopra indicate, tra nuove competenze professionali per la sostenibilità e inedite responsabilità formative nei confronti dei giovani, nel segno di un apprendimento trasformativo, vale a dire critico e creativo, proiettato al futuro, capace di tessere insieme per originare l'unità nella complessità (Morin, 1995).

Bibliografia

Anpal (2022). *Greening delle professioni e competenze per la transizione verde*. *Report*. Retrieved May 29, 2024, from http://banca- dati.anpalservizi.it/bdds/download?fileName=853377db-f840- 4ca1-93e3-559a54b1c779.pdf&uid=853377db-f840-4ca1-93e3 -559a54b1c779

Birbes C., Annacontini G. (2021), *Scenari di futuro: creatività e immaginazione per lo sviluppo sostenibile*. Bergamo: Zeroseiup.

Bornatici S. (2023). Ambiente e cittadinanza responsabile. In C. Birbes, S. Bornatici, *La Terra che unisce. Lineamenti di pedagogia dell'ambiente* (pp. 81-103). Milano: Mondadori.

Del Gobbo G. (2021). Professioni educative non-teaching per il green skills development. In G. Del Gobbo, P. Federighi, *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 49-89). Firenze: EditPress.

Domenici G. (2012). Prefazione. In M.V. Isidori, A. Vaccarelli, *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e di post emergenza* (pp. 9-10). Roma: Armando.

European Commission's Joint Research Centre (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Retrieved May 29, 2024, from https://publications.jrc.ec.europa.eu/reposi- tory/handle/JRC101581

European Commission's Joint Research Centre (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Retrieved May 29, 2024, from https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/han- dle/JRC-106281

European Commission's Joint Research Centre (2020). *LifeComp The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Retrieved May 29, 2024, from https://pu- blications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911

European Commission's Joint Research Centre (2022). *GreenComp. The European sustainability competence framework.* Retrieved May 29, 2024, from https://asvis.it/approfondimenti/22-11208/greencomp-il-quadro-europeo-delle-competenze-per-la-sostenibilita

European Commission. (2022). *Council recommendation on learning for environmental sustainability*. Brussels.

Fiorin I. (2001). *Riforma della scuola e insegnamento. Dalle conoscenze alle competenze, dalle competenze ai saperi*. Milano: Pubblicazioni dell'ISU Università Cattolica.

Gallerani M. (2021). L'antropo-etica di Edgar Morin come postura per abitare la complessità. *Studi sulla Formazione*, 24, 11-19.

Isidori M.V, Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.

Malavasi P. (Ed.). (2003). *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*. Milano: Pubblicazioni dell'ISU Università Cattolica.

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. 17-56). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Morin E. (1995). *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione* (trad. it). Milano: Feltrinelli.

O*NET Resource Center (2009). *Greening of the World of Work: Implications for O*NET-SOC and New and Emerging Occupations.* Retrieved May 29, 2024, from https://www.onet- center.org/dl_files/Green.pdf

Tilbury D., Mulà I. (2023). *Learning from thirty years of experience: Case studies in teacher education for sustainability, EENEE report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ulivieri S., Calaprice S., Traverso A. (2017). Formare Educatori e Educatrici. Il ruolo della Pedagogia italiana. *Pedagogia Oggi*, 2, 9-10.

UNECE. (2011). *Learning for the Future. Competences in Education fo Sustainable Development*. Retrieved May 29, 2024, from https://unece.org/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf

Unioncamere - Anpal, Sistema informativo Excelsior (2023). *Le competenze green analisi della domanda di competenze legate alla green economy nelle imprese. Indagine 2023*. Retrieved May 29, 2024, from https://excelsior.unioncamere.net/sites/-default/files/pubblicazioni/2023/CompetenzeGreen_2023.pdf

Unioncamere - Anpal, Sistema informativo Excelsior (2023). *Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in italia a medio termine (2024-2028). Scenari per l'orienta-*

mento e la programmazione della formazione. Retrieved May 29, 2024, from https://excelsior.unioncamere.net/sites/default/files/pubblicazioni/2024/report_previsivo_2024-28.pdf

United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.* New York.

Vischi A. (2020). *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Formarsi a scuola.
Culture organizzative tra incertezza e apprendimento

Valentina Meneghel
Contrattista di ricerca – Università Cattolica del Sacro Cuore
valentina.meneghel@unicatt.it

1. Lo sviluppo professionale come modalità relazionale

Da sempre la scuola incarna l'aspirazione a consegnare al futuro la possibilità di creare nuovo sapere (Anelli, 2024) e se è vero che l'essenza di tale creazione si esprime nella relazione tra docenti e discenti, è altresì vero che oggi la costruzione della *capacità critica* e, al contempo, *generativa* del sapere non può che ergersi su una scuola, quale "comunità organizzativa" capace di apprendere. "Le comunità organizzative apprendono a condizione che anche gli attori che le compongono apprendano; apprendimento organizzativo e sviluppo professionale rappresentano così due facce di una stessa medaglia: la prima enfatizza la dimensione organizzativa, la seconda quella individuale, ma ciascuna è complementare all'altra" (Costa, 2015, p. 185). Posto che in un'organizzazione il valore primo sia costituito dalle *persone* (Malavasi, 2007, 2017), il bagaglio umano, relazionale e formativo di cui esse dispongono può costituire un *input* per l'attivazione del *dinamismo evolutivo* dell'organizzazione nella misura in cui tale organizzazione si presenti aperta al cambiamento. È in esso, infatti, che si inscrivono i "processi dinamici ed evolutivi delle culture, delle strutture, delle strategie e dei gruppi di potere nelle organizzazioni" (Fraccaroli, 1998, p. 14). In questa cornice, si è inteso rileggere l'immissione delle laureate e dei laureati nel sistema scolastico come un'emblematica lente per comprendere possibili propensioni e resistenze al cambiamento dell'"organizzazione-scuola" alla luce della *relazione* esperto-novizio, che ha luogo nel periodo di formazione e prova. Come cita la circolare n. 39972 del 15 novembre 2022, secondo il Ministero dell'Istruzione, la prima assegnazione nella comunità professionale dei docenti neoimmessi e altresì dei docenti che hanno ottenuto il passaggio di ruolo rappresenta una "importante opportunità per il sistema educativo" nel vivo di un "arricchimento complessivo in termini di risorse umane e professionali" (p. 1). Il documento non manca di specificare si tratti di un passaggio che abbisogna di opportuna accoglienza e valorizzazione delle e degli aspiranti insegnanti, per cui prevede un percorso formativo articolato in quattro distinte fasi, di cui una prima volta a *incontri propedeutici* e di *restituzione finale*; una seconda volta a *laboratori formativi*; una terza di *peer to peer* ed osservazione in classe e, infine, una quarta volta alla *formazione on line.* Il presente contributo situa la riflessione pedagogica nell'ambito della terza fase considerando che l'evoluzione di una

comunità non è la mera risultante dell'influsso di strutture organizzative sull'esercizio di funzioni, bensì è il frutto dell'interazione tra esperti e novizi in "un *processo interattivo"* che determina l'innovazione (Fabbri, 2012, p. 41). Nello spazio relazionale tra esperto e novizio si prefigura, infatti, l'innesto tra le *conoscenze situate* del primo e quelle *accademiche* del secondo, in una processualità che teorizza la pratica e particolarizza la teoria (Leinhardt G., McCarthy Young K., Merriman J., 1995). Se dunque è vero che "la conquista di un percorso formativo *ad hoc* è frutto del processo di professionalizzazione" e che quest'ultimo "si identifica solo in parte con la [...] formazione" (Federighi, 2021, p. 9), è altresì vero che l'esperto può contribuire in modo determinante alla professionalizzazione dell'insegnante neo-immesso. La circolare dapprima richiamata ravvisa nell'esperto una figura di "particolare rilievo: assicura il collegamento con il lavoro didattico sul campo e si qualifica come 'mentor' per gli insegnanti neo-assunti, specie di coloro che si affacciano per la prima volta all'insegnamento" (C.M. n. 39972, 2022, p. 7.). Tuttavia, il tema non è da intendersi in termini univoci poiché lo *spazio relazionale* tra insegnante esperto e novizio è foriero di un momento costitutivamente formativo anche per l'insegnante esperto. In tal senso è lo stesso Ministero che in ordine all'impegno dell'esperto, denominato "tutor", asserisce possa essere riconosciuto "dal Dirigente scolastico come iniziative di formazione" (p. 7). Secondo l'articolo 1 comma 124 della L.107/2015, la formazione ha da essere recepita come "obbligatoria, permanente e strutturale", nonché contestuale in quanto definita dalle "singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche". La questione del riconoscimento professionale della figura dell'esperto esigerebbe un approfondimento *ad hoc* dall'approccio interdisciplinare che non tralasci né aspetti di natura contrattuale-contributiva, né commistioni con la figura del *Supervisore di Tirocinio* che pure avanza l'istanza di una necessaria collaborazione delle scuole alla formazione pre-servizio dei laureati e delle laureate in Scienze della Formazione (Laneve, Pascolini, 2014). Il discorso si limita qui a riconsiderare l'immissione in ruolo come un "passaggio" dalla valenza formativa non soltanto per il novizio, ma anche per l'esperto. In particolare, il tema verte sulla comprensione della possibilità reale di innestare sulle pratiche educativo-didattiche ordinarie uno spazio di analisi riflessiva (Schon, 1999) che possa innescare nei docenti esperti il desiderio di innovare posture e metodi tradizionali di insegnamento. Il rischio in gioco è proporzionale alla *modalità relazionale* che lega l'aspirante insegnante al docente esperto ed esige attenzione poiché tanto più essa esperisce nelle forme di un "funzionalismo operativo" teso al mero adempimento, sia esso didattico o amministrativo, tanto più esaurisce la concreta opportunità di formare uno stile *unicum* di insegnamento e con esso il cambiamento della comunità in cui ha luogo. In altre parole, tra novizi ed esperti il rischio permarrebbe la trasmissione di conoscenze perlopiù procedurali e dichiarative, tali da depotenziare la reale messa in comune e, al contempo, in discussione della pratica professionale e delle sensibilità attraverso le quali rispondere alle specificità dei contesti scolastici. Verrebbe così inficiato tanto l'apporto dell'osservazione riflessiva sulle

pratiche didattico-educative, quanto quello del *Patto formativo di sviluppo professionale*, quale "punto di incontro e snodo fra le esigenze delle nuove professionalità in ingresso e il piano per la formazione docenti a livello di singolo istituto" (C.M. n. 39972, 2022, p. 7). In questi termini, l'accompagnamento del novizio contribuirebbe a "rafforzare" la figura dell'esperto in seno al ruolo occupazionale che lo identifica nella comunità scolastica e non invece alla formazione tesa ad un'innovazione dei processi implicita nel suo mandato, "affievolendo" così il bisogno sempre vivo e latente di "differenziazione". In gioco v'è infatti l'identificazione professionale come ricerca di un equilibrio complesso tra "bisogno di conformità e necessità di differenziarsi", ove al prevalere della prima, altresì intesa come tentativo di "conservazione del sé", funzionale a preservare l'accettazione da parte della comunità professionale, corrisponde un'inibizione della seconda e, di conseguenza, della possibilità tanto per l'esperto, quanto per la comunità scolastica, di intravedere *spazi di coltivazione di unicità professionali*. Considerata la formazione come *"luogo sorgente della differenza"* (Margiotta, Salatin, 1996, p. 57), ciò minerebbe sul nascere il rischio della circolazione di nuove competenze e, di conseguenza, il cambiamento della comunità professionale stessa.

In questo quadro, la *modalità relazionale,* esperto e novizio, risente delle difficoltà implicite nello sviluppo di "uno sguardo *as if* sul mondo e sugli eventi; uno sguardo come se fosse dal di fuori" e riconducibili ad una "sorta di angoscia epistemofilica, che interviene ogni qual volta siamo di fronte al *cambiare idea* su un evento o sul mondo" (Laneve, 2014, p. 61). A fare leva su questa modalità è l'azione occulta dell'organizzazione che regge il sistema scuola, un'azione talvolta subita, altre volte passivamente accettata da parte del corpo docente (Bondioli, 2008). La tensione soggettiva alla relazione subisce dunque le influenze di natura organizzativa della comunità scolastica con ricadute sull'apprendimento di nuovi comportamenti professionali. L'organizzazione si fa pertanto parte integrante di un progetto formativo a cui competono fattori di processo per una scuola sempre nuova la cui progettualità formativa, laddove ambisca a rapportarsi in modo pertinente con la complessità degli elementi percepiti, possa addivenire modello continuamente da ricostruire e controllare nella sua operatività (Malavasi, 2020).

2. Clima organizzativo, incidenze sulla relazione esperto-novizio. Uno scenario interpretativo

Leggere la modalità relazionale inscritta nella dinamica esperto e novizio implica comprendere altresì le culture organizzative in cui tale dinamica prende forma per riconoscere determinati "'modelli di comportamento', improntati da specifici modi di essere e di relazionarsi con gli altri [che] caratterizzano tutti i membri di una organizzazione pure nelle differenze di personalità, di ruolo, di situazioni contingenti". Con ciò sono intendibili le culture organizzative. In particolare, esse si riferiscono "alla tipizzazione dei processi di comunicazione tra le persone che lavorano, alle modalità di funzionamento effettivo dell'organizzazione, agli stili di

gestione, al 'clima'" (Bellotto, Trentini, 1996, p. 64).

In questo quadro è possibile rinvenire il modello interpretativo proposto da Bellotto e Trentini (1996) che delinea quattro fondamentali culture organizzative a partire dall'intersezione di due assi fondamentali, l'uno di ordine *valoriale-affettivo* costituito sulle forze antinomiche *differenza-uguaglianza*, l'altro di ordine *relazionale-evolutivo* costituito sulle forze antinomiche *isolamento-partecipazione*. Seppur in modo sommario conviene richiamare tale modello per leggere nella *modalità relazionale*, inscritta nella dinamica esperto e novizio, le influenze esercitate dal "*clima"* proprio di differenti culture organizzative.

- *Cultura normativo-burocratica* pone l'enfasi sull'oggettività e sulla razionalità all'interno di relazioni gerarchiche prevedibili e chiare. Il clima allude ad una "certa freddezza affettiva" ed è caratterizzato "dall'assenza di emozioni […] o quanto meno da una formalità nei rapporti".
- *cultura tecnocratico-paterna* pone l'enfasi sullo sviluppo tecnologico, sull'efficacia e l'efficienza nel conseguimento di obiettivi da raggiungere. Il clima è caratterizzato "da un lato, da stress e, dall'altro lato, da sentimenti di orgoglio e da speranze (e timori) connessi con le prospettive di successo/insuccesso";
- *cultura permissivo-individualista* pone l'enfasi sull'indipendenza e sulla spontaneità dei soggetti. Il clima è evocativo dell'espressione "*'laissez faire'*, dove […] si ha una scarsa attenzione al problema del controllo di gestione";
- *cultura familistico-materna* pone l'enfasi sull'appartenenza, sorretta da processi cooptativi di fedeltà personale e lavorativa. Il clima organizzativo pare "caratterizzato da sentimenti di solidarietà ed unità" (pp. 68-74).

Le modalità relazionali emergenti in un'organizzazione risentono dunque del *"clima emozionale"* che promuove l'aderenza alla cultura implicita dell'organizzazione stessa, incentivando così approcci privilegianti la razionalità, la strumentalità, l'indipendenza oppure la socializzazione, con inevitabili influenze sugli assetti relazionali della comunità che includono altresì la vicinanza-lontananza emotiva verso gli aspiranti insegnanti. Resta dunque da chiedersi in quale misura gli insegnanti esperti siano influenzati dalla cultura organizzativa per comprendere come il clima della stessa incoraggi o inibisca trasformazioni innovative a partire dalla partecipazione ad una relazione che fuoriesce da dinamiche relazionali interne stabilizzate. In particolare, si è inteso porre attenzione alle dinamiche relazionali tra figure esperte e novizie nell'ambito di una ricerca tuttora in corso atta a indagare le resistenze e a focalizzare le potenzialità in ordine al cambiamento organizzativo di una comunità scolastica della regione lombarda contrassegnata da un contesto ad alta complessità per il background di provenienza degli alunni e delle alunne. A partire da un'analisi delle biografie dell'utenza scolastica si è evinto che essa è frequentata per il 65% da vittime di traumi per disastri naturali e vissuti di umiliazione a seguito di violenze familiari. Senza nessuna pretesa di alcuna generalizzazione, i primi dati emersi concernono l'esito di osservazioni sistematiche e interviste in profondità (Mortari, 2007) rivolte a docenti la cui figura è da consi-

derare come "stabile" a motivo di un'anzianità professionale di oltre 15 anni di insegnamento svoltasi nella comunità scolastica in esame e alla quale sono stati assegnati incarichi di tutor oppure di coordinamento in ordine all'assegnazione di docenti neoimmessi o di prima nomina, in entrambi i casi in possesso o in via di acquisizione del titolo di laurea. Seppur le interviste abbiano interessato ordini di scuola diversi, primaria e secondaria di primo grado, le prime osservazioni fanno riferimento ad un campione di insegnanti appartenenti alla scuola primaria, di cui sono ravvisabili convergenze di pensiero tra esperti e distonie tra gli stessi e i novizi. Gli insegnanti esperti si sono detti inclini ad accogliere le proposte didattiche dei neo immessi, pur palesando perplessità in ordine a cambiamenti di natura metodologico-didattica di impianto costruzionista (Vygotsky, 1962; Baldassarre, 2015), in altre parole è ancora persistente la concezione della lezione nella misura in cui rievochi un'impostazione trasmissiva, percepita come "rassicurante" in quanto funzionale all'esercizio di un maggiore "controllo" sul gruppo classe. La figura del novizio inoltre rappresenta per l'insegnante esperto uno stimolo motivazionale laddove quest'ultimo si mostri perlopiù aderente al suo stile d'insegnamento. Ciò ha spinto alcuni novizi intervistati a palesare la difficoltà a sperimentare nuove posture metodologiche, come invece esigerebbe il periodo di formazione a scuola che rinviene nelle forme di un tirocinio avanzato, ponendo certo in gioco l'"esercizio di capacità non ancor sufficientemente saggiate, passibile quindi di errori che vanno corretti dopo essere stati riconosciuti come tali", ma in virtù degli stessi è possibile prevenire un'"imitazione passiva" dell'esperto (Coèn, 1965, p. 126). In particolare, dai primi risultati delle interviste poste ai novizi è emerso che tanto più forte è sentita la spinta utopica di incidere sui destini dei discenti, coltivata in ambito accademico, tanto maggiore è la propensione a condividere con l'esperto un'attività critica e autocritica sulle scelte metodologiche e, conseguentemente, maggiore è la generazione di alternative possibili alla pratica di insegnamento ordinaria; viceversa, laddove la spinta utopica è sentita in misura minore, la tendenza a "conformarsi" alla pratiche in uso nella cultura organizzativa risulta maggiore. Le interviste in questione consentono di operare alcune riflessioni primarie in ordine all'individuazione di possibili resistenze al cambiamento, da considerarsi non esaustive e ancora soggette a variazioni in ordine all'ultimazione del disegno di ricerca. In primo luogo, si evincono resistenze di natura *contestuale*, nel caso in esame infatti l'elevata complessità annessa al background socio-emotivo-culturale dei discenti espone costantemente gli insegnanti a circostanze emozionali drammatiche, laddove essi non posseggano gli "strumenti" adeguati per gestirle, il rischio è che vengano lette come "ostacolo" al raggiungimento degli obiettivi curricolari, acuendo così la tendenza a prestare la loro attenzione su compiti di natura strumentale, e non invece come opportunità per costruire una scuola diversa (Checchi, Chiosso 2019). Si consideri inoltre che l'elevata frequenza con cui la scuola in esame registra episodi emergenziali fa si che la stessa comunità organizzativa abbia sviluppato una tendenza alla "normalizzazione" dell'emergenza che, seppur favorisca risposte di immediata operatività, porta con sé il rischio di "razionalizzare" la prossimità emotiva con inevitabili ricadute anche sulle dinami-

che relazionali tra lavoratori esperti e inesperti. In secondo luogo, sono emerse resistenze di natura *"psicologica"* che contribuiscono a deprimere lo spazio di innovazione, in altre parole più l'esperto, a cui è stato attribuito il ruolo di tutor, abbia mantenuto a lungo un ruolo all'interno dell'organizzazione, maturando una "identità occupazionale" di lungo periodo, più risulta difficile che accetti di modificarne alcuni aspetti (Picardo, Colombo, 2007, p. 67). Infine si evincono resistenze di natura "organizzativa" che trovano esplicitazione in un carente *clima di fiducia* di cui invece il novizio necessiterebbe per innestare la sua pratica professionale, anche a motivo di un'implementazione curricolare rispondente all'osservazione del contesto specifico. Tale resistenza rischia di tradursi in un sentimento di rassegnazione in partenza che inibisce potenziali spinte propulsive al cambiamento. È a queste ultime che si è inteso altresì guardare, attraverso le quali in un contesto complesso come quello in esame è stato possibile intravedere due azioni. Posto che per "fare la scienza" nel campo propriamente pedagogico urga ripartire dalle esperienze "difficili" (Bertolini, 1988; Bertolini, Caronia, 2015), a innervare il loro "tessuto connettivo" di cambiamento sovviene tanto la *celebrazione del dubbio* per sottoporre al vaglio critico stereotipi e modalità relazionali improntate al conformismo (Malavasi, 2017), quanto *la coltivazione di una cultura emotiva* (Bruzzone, 2022) che dia forma e risalto all'azione emotiva innanzi alla quale ciascun membro della scuola non può esimersi per rispondere *in primis* ai bisogni dei discenti, sono questi che interrogano l'insegnante, sia esso esperto o novizio, e non viceversa, affinché la scuola non rinunci alla possibilità di vivificarsi come opera agentiva di *trasformazione* per l'umano.

Bibliografia

Baldassarre M. (2015). *Insegnare a imparare. Dai modelli allo stile di apprendimento.* Bari: Edizioni dal Sud.

Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.

Bertolini P., Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.

Bondioli A. (2008). Valutare per riflettere: storia dell'elaborazione e del collaudo del DAVOPSO. In A. Bondioli, G. Nigito (Eds.), *Tempi, spazi, raggruppamenti*, (pp. 13-35). Azzano S. Paolo: Edizioni Junior.

Bruzzone D. (2022). *La vita emotiva*. Brescia: Morcelliana.

Coen R. (1965). *Ambiente e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Checchi D., Chiosso G. (2019*). È possibile una scuola diversa? Una ricerca sperimentale per migliorare la qualità scolastica.* Bologna: il Mulino.

Costa M. (2015). Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico. *Pedagogia Oggi,* 2, 181-199.

Fabbri L. (2012). Giovani e adulti. Dispositivi per l'apprendimento intergenerazionale. In A. Chionna, G. Elia, L. Santelli Beccegato (Eds.), *I giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia*, (pp. 37-59). Milano: Guerini.

Federighi P. (2021). Introduzione. In Del Gobbo G., Federighi P. (Eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia,* (pp. 7-20). Firenze: Editpress.

Fraccaroli F. (1998). *Il cambiamento delle organizzazioni Il cambiamento nelle organizzazioni. Metodi di ricerca longitudinale applicati alla psicologia del lavoro*. Milano: Raffaello Cortina.

Laneve C., Pascolini F. (2014). *Nella terra di mezzo. Una ricerca sui Supervisori del Tirocinio*. Brescia: Lascuola.

Leinhardt G., McCarthy Young K., Merriman J. (1995). Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 5, 401-408.

Malavasi P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.

Malavasi P. (2017). *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*. Milano: Vita e Pensiero.

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

Margiotta U., Salatin A. (1996). La formazione come fenomeno complesso. In Bellotto M., Trentini G. (Eds.), *Culture organizzative e formazione,* (pp. 11-59). Milano: FrancoAngeli.

Ministero dell'Istruzione. Circolare n. 39972 del 15 novembre 2022. *Periodo di formazione e prova per i docenti neoassunti e per i docenti che hanno ottenuto il passaggio di ruolo*. https://www.miur.gov.it/-/circolare-prot-n-39972-del-15-novembre-2022

Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Piccardo C., Colombo L. (2007). *Governare il cambiamento.* Milano: Raffaello Cortina.

Schon D. A. (1999). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica*. Roma: Dedalo.

Vygotskij L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: Mit Press. (trad. it. *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze, 2007).

Sviluppare le capacità simboliche, immaginative e creative per fronteggiare l'incertezza ed accogliere l'imprevisto: possibili percorsi di formazione continua degli insegnanti

Elena Mignosi
Professoressa Associata – Università di Palermo
elena.mignosi@unipa.it

1. Complessità del mondo contemporaneo, fragilità e crisi

La sensazione di incertezza e di vulnerabilità che caratterizzano la contemporaneità, rappresentano una sfida per le istituzioni educative e formative che assumono un nuovo ruolo nel dare gli strumenti per saper affrontare la complessità e, parallelamente, per saper fronteggiare lo stato di crisi e di insicurezza in cui si vive. In una prospettiva globale ed ecosistemica, la recente pandemia, i cambiamenti climatici, le numerose guerre e le enormi disuguaglianze socio-economiche all'interno del pianeta, generano un senso di impotenza e di smarrimento che ha significative ripercussioni sul piano esistenziale e a livello emozionale e possono avere come conseguenza una chiusura verso il mondo e una forma di anestesizzazione emotiva , di abulia e di mancanza di progettualità rispetto alla propria vita e rispetto alla sensazione di potere incidere sulla realtà.

In particolare, l'esperienza della pandemia che ha colpito il mondo nel 2020 ha accentuato la condizione di precarietà e la sensazione di paura ad essa collegata. Ci si sentiva immuni dalle calamità che accadevano altrove e si nutriva comunque una fiducia di fondo sul sapere tecnologico, ma una tale credenza è risultata illusoria (Demozzi, Chiaregato 2021).

Nel libro "Abitare la complessità" (2021), Ceruti e Bellusci sottolineano la condizione paradossale in cui ci troviamo a vivere: un mondo sempre più complesso, in cui tutto è connesso ma all'interno del quale si producono drammatiche disgregazioni. Vige il paradigma della "semplificazione" che ci separa illusoriamente dalla natura, ci rinchiude nei confini nazionali, frammenta i saperi, irrigidisce le identità. Il successo di tale modello "accresce le tendenze regressive e il rischio di catastrofi future".

A tutto questo va aggiunto che nel mondo occidentale il modello capitalistico, fondato sull'individualismo e sulla competizione, espelle la percezione di fragilità come una colpa e attribuisce ai singoli la responsabilità del proprio senso di inadeguatezza.

La società consumistica, inoltre, è caratterizzata da una continua creazione di bisogni, continuamente caduchi e, in generale, dalla mancanza di dissenso perché *l'obbligo di scegliere* appare come una *libertà di scelta* (Bauman, 2008). Viviamo nell*'epoca delle passioni tristi*, come rilevano Benasayag e Schmit (2004), prendendo

in prestito una frase di Spinoza, in cui si prova costantemente un senso pervasivo di impotenza e di incertezza, che porta a un ripiegamento in se stessi ; Il futuro non è più percepito come promessa ma come minaccia, vi è la pervasiva sensazione di non avere alcun potere. La nostra è una "modernità liquida", in cui il tempo in termini storico-esistenziali scompare e si trasforma in "tempo puntillistico": non c'è più collegamento col passato e col futuro ma l'appiattimento sul presente ed una crescente passivizzazione accompagna il senso di precarietà (Bauman, 2008). Facendo riferimento a tale prospettiva Recalcati (2010, pp.XIII-XV) arricchisce e complessifica il quadro rilevando che è necessaria una integrazione della tesi di Bauman relativa alla "liquidità" dei legami che caratterizzano la nostra epoca: " la liquidità è infatti solo un aspetto della civiltà contemporanea.(...) L'altro aspetto del disagio che dobbiamo registrare è quello delle *identificazioni solide*, ovvero quelle identificazioni che segnalano la tendenza del soggetto alla chiusura autistica, alla pietrificazione, alla solidificazione narcisistica come risposte estreme alla liquefazione generalizzata dei legami sociali".

Per quanto riguarda l'ambito esplicitamente educativo, la scuola ha, allora, il compito di far scoprire diverse prospettive di accostarsi al mondo, per nutrire le speranze e per aprire nuove possibilità d'azione, sia a livello individuale che collettivo; nello stesso tempo dovrebbe far in modo che si arrivi a "concepire l'unità nella diversità umana e la diversità nell'unità umana" (Ceruti, Bellusci, 2021): ciò significa far fare esperienza dell'alterità, stupirsi della specificità e della molteplicità di ciascun essere umano (compresi se stessi « *Je est un autre* », scriveva Rimbaud) all'interno di attività creative condivise; parallelamente, significa sentire di appartenere ad una stessa umanità, percepire emozioni e sentimenti che accomunano tutti a livello profondo, riconoscersi nell'altro (Mignosi, 2024).

In senso più ampio, provare ad uscir fuori dalle cornici di cui siamo parte (Bateson, 1979), arrivare a percepire la nostra interconnessione con ogni manifestazione della vita in natura e "agire verso noi stessi al fine di riconoscere che c'è e ci può essere un'estetica della relazione con i contesti della nostra vita, col paesaggio, col sistema vivente di cui siamo parte, riconoscere che ci può essere la bellezza come fattore regolatore in base all'interrogativo sistematico sulla risonanza reciproca tra noi e il mondo, in modo da dare spazio e voce alle potenzialità latenti perché divengano patenti verso la creazione di un mondo possibile e di una vivibilità possibile" (Gallese, Morelli, 2024, p. 120).

Gli insegnanti abitano la complessità e non sono esenti dal vivere una condizione esistenziale di fragilità che ha bisogno di essere accolta e supportata. Percorsi di formazione continua vanno quindi organizzati in modo da comprendere sia il piano personale che quello professionale, dimensioni che, per i professionisti dell'educazione, costituiscono una unità indissolubile. È necessario promuovere competenze trasversali che, pur costituendo in generale tratti importanti della professionalità docente, diventano, oggi, ineludibili. Esse riguardano la flessibilità e la capacità di tollerare il dubbio e l'incertezza, quella che Bion (1965) chiama "capacità negativa", nonché di saper accogliere l'imprevisto; la capacità di immaginare e di appassionarsi, ma anche di essere consapevoli di sé in termini psico-

corporei e di contattare il proprio mondo emozionale in tutte le sue sfumature. Si tratta di sollecitare una didattica attiva, partecipativa ed individualizzata, ma anche di far in modo che possa essere trasferita anche una prospettiva sul mondo. I piani esistenziale, relazionale, espressivo e comunicativo, vanno infatti sostenuti anche negli studenti, in tutte le fasce di età, per permettere loro di appassionarsi alla conoscenza e di sviluppare un pensiero critico, metacognitivo e proattivo, all'interno di una cornice comunitaria e di cittadinanza attiva.

2. Quali scelte per una formazione continua degli insegnanti per "abitare la complessità"?

Al fine di far fronte alla complessità in tutte le sue implicazioni, la formazione continua degli insegnanti si configura come "formazione in servizio", centrata sull'apprendimento dall'esperienza, sulla riflessività e sul lavoro di gruppo e si configura come un accompagnamento al loro lavoro educativo, fondato sulla circolarità tra teorie, metodologie e pratiche.

È necessario, infatti, adottare un nuovo quadro di riferimento che implica, primariamente, la partecipazione attiva, i processi creativi nella loro imprevedibilità ed indeterminatezza, la condivisione di esperienze a livello psico-corporeo ed emotivo. Tutto questo si accompagna, appunto, alla "cura di sé" che è la base per la cura degli altri e dei contesti in cui si vive (Mortari, 2022).

Apprendere dall'esperienza costituisce una modalità privilegiata per integrare le conoscenze teoriche e metodologiche con la dimensione soggettiva e per attivare capacità creative e metacognitive. Gli insegnanti sono coinvolti a livello personale e accompagnati in un percorso allo stesso tempo ideativo e di continua sistematizzazione e la loro creatività si esplica anche nel sapere effettuare in prima persona ed in termini originali una elaborazione teorico-metodologica a partire dalla pratica.

Potere dare spazio alla soggettività di ciascuno implica il coinvolgimento della dimensione emozionale che è sempre coinvolta nella prassi, soprattutto quando questa si esplica attraverso la relazione con gli altri: il cambiamento di una persona, in tale prospettiva, passa attraverso l'apprendere dalla partecipazione ad un'esperienza emotiva, l'unica che possa insegnare anche qualcosa sui processi mentali utilizzati per affrontare e risolvere i problemi (Disanto, 2002).

L'entrare in contatto con le proprie emozioni chiama in causa direttamente le capacità osservative ed auto-osservative: "l'apprendere dall'esperienza ed attraverso l'osservazione significa in primo luogo imparare che osservare non consiste in un fuggevole vedere, bensì in un immergersi nell'evento, accoglierne le vibrazioni sensoriali, "sentire" le emozioni e denominarle per ampliare il nostro repertorio sensitivo ed affettivo dal quale attingere per imparare" (Vigna, 2002, p.119). La riflessione, in questo senso, si configura anche come autoriflessione che contribuisce a sostenere i processi di cambiamento e permette di accettare il "rischio tra-

sformativo" che comporta ogni reale relazione con l'altro da sé ed ogni processo di apprendimento significativo.

La riflessione sui propri processi cognitivi, sui propri presupposti, sulle procedure adottate, ma anche sulle proprie emozioni e modalità di interazione con gli altri si configura, inoltre, come una "riflessione di secondo ordine" in quanto, partendo dall'esperienza e ritornando all'esperienza, si pone ad un meta-livello ed accresce la conoscenza di sé (Mignosi, 2017).

In questa prospettiva è necessario un profondo cambiamento culturale che porti a considerare l'arte come esperienza (per citare John Dewey), proporre cioè, nella formazione continua degli insegnanti, esperienze centrate sui linguaggi artistico-espressivi: si tratta di una scelta legata alla loro valenza simbolica, alla loro efficacia nell'accrescere le capacità immaginative e creative insieme alla consapevolezza di se', alla fiducia nelle proprie potenzialità e alle capacità espressive, comunicative e relazionali. Se condotte in un contesto non giudicante, tali esperienze danno modo di entrare in contatto con parti profonde di sé, e possono restituire un senso nuovo della vita, dando spazio agli affetti, alla fantasia, al piacere di comunicare; permettono inoltre, sul piano relazionale, esperienze di intimità e di condivisione profonda che hanno anche rilevanti implicazioni culturali, pedagogiche ed etiche.

Grazie all'utilizzazione di linguaggi artistico-espressivi, si attiva infatti da una parte la capacità di percepire e riconoscere l'esperienza del divenire del sè, del fluire dell'energia vitale e, dall'altra, la capacità di trasformare questa energia in una forma (Masud Khan, 1980; Stern, 2010). In questo senso, in un percorso esperienziale connotato dalla libertà di esplorazione, senza canoni estetici predefiniti, la produzione artistica è identificabile come processo di ricerca. Offre inoltre la possibilità di accedere ad una dimensione ludica, di mantenere un atteggiamento di gioco, impegnandosi in attività "definalizzate" in cui quello che conta è soprattutto il tipo di esperienza che si svolge. Come ci ricorda Winnicott (1971), il potere attivare il proprio processo creativo, implica la capacità di essere in ascolto del proprio sé, la capacità di far uso dell'intera personalità: si trae soddisfazione dal "dare forma all'informe", da soli e insieme agli altri, all'interno di un' area transizionale o intermedia in cui l'immaginazione e la creatività vengono sollecitate da uno stato di incertezza e sospensione: in una cornice ludica il prodotto emerge senza che ci sia l'intenzione di programmarlo o di fissarlo, grazie anche all'interazione con gli altri. Ciò accresce la sensazione di fiducia in se stessi e nelle proprie potenzialità, fondamentale per poter creare.

Prendendo in considerazione la dimensione esistenziale, l'esperienza artistica svolge anche una funzione di "riscoperta del quotidiano" (Dewey, 1934). Essa costituisce, infatti, un mezzo per soddisfare il bisogno di espressività universale e per recuperare il "valore delle cose", dando modo di scoprire potenzialità creative negli oggetti più comuni, che possono diventare un potente mezzo di espressione e comunicazione, mediando il rapporto tra mondo interno e mondo esterno. L'arte così intesa riveste una funzione partecipativa legata al vissuto emotivo, consentendo di dar vita a "mondi possibili" mediante la trasformazione metaforica del

quotidiano e del "dato convenzionale", accrescendo anche la flessibilità personale e il pensiero divergente.

L'esperienza artistica, inoltre, può svolgere una fondamentale funzione di "regolazione delle emozioni", poiché richiede una modalità di controllo nell'espressione dei vissuti emotivi e "la transizione da una forma di comunicazione diretta delle emozioni ad una riflessione sull'esperienza emozionale che si avvale di un codice simbolico e che permette in sostanza, di definire l'emozione provata e di collocarla nella dimensione spazio-temporale" (Ricci Bitti, 1998, p.58). In questo senso facilita proprio la possibilità stessa di provare delle emozioni, di riconoscerle grazie al fatto che le si contatta in una situazione protetta, poiché si può "rischiare" all'interno di un processo simbolico e di una dimensione metaforica. È proprio grazie alla dimensione metaforica che ci si può avventurare "indirettamente" in luoghi altrimenti avvertiti come pericolosi e accettare di affrontarli e trasformarli; nell'ottica della formazione degli insegnanti, ciò è particolarmente importante perché la "capacità di sentire" è anche una componente essenziale della vita etica (Mortari, 2003).

In una prospettiva sociale e di comunità (andando in direzione contraria all'individualismo ed alla competizione) il contatto intersoggettivo ha luogo, principalmente, all'interno di esperienze emozionali condivise, che utilizzano linguaggi impliciti, come quelli che ci permettono, fin dai primi giorni di vita, di apprendere e comunicare attraverso i gesti, gli sguardi, la mimica, il contatto fisico (Fontana, Mignosi, 2023). Questa "conoscenza relazionale implicita", attraverso cui gli esseri umani si incontrano su un piano che è in prevalenza "preconscio", ha un'enorme importanza in quanto fondamento dell'intersoggettività e implica la mediazione del corpo. Si tratta di una concezione che, riprendendo le intuizioni anticipatrici della filosofia fenomenologica, dà alla mente quella dimensione "embodied" che oggi le neuroscienze riconoscono e fa della corporeità la base dell'intersoggettività e il centro di emanazione di quelle che Daniel Stern chiama le "forme vitali" (Stern 2010).

Le forme o "affetti vitali" legati alle "situazioni di passaggio" e, quindi, alle sfumature, hanno una entità dinamica e di continuità temporale che lo stesso Stern accomuna alla danza e alla musica e sono collegati ai processi di sintonizzazione. Il ritmo, la forma, l'intensità e la qualità del movimento costituiscono, pertanto, l'unità sensoriale attraverso cui è possibile realizzare un'esperienza di incontro e di reciproco riconoscimento, e grazie alla quale possono sperimentare la indefinitezza, insieme a processi creativi condivisi (Mignosi, 2020).

Se organizzate in modo tale da sollecitare un passaggio tra più linguaggi interconnessi e tra più livelli di astrazione, attraverso una progressiva elaborazione simbolica, le esperienze artistico-espressive consentono di mettere in rapporto tra loro dimensioni diverse che coesistono in ogni processo di apprendimento, attuando così una fondamentale esperienza formativa. È proprio grazie all'arte che tali connessioni vengono facilitate, poiché essa si occupa del rapporto ricorsivo tra i livelli inconsci e consci del processo mentale. Come afferma Bateson (1972, p. 483): "non è che l'arte sia l'espressione dell'inconscio, ma piuttosto essa si occupa del

rapporto tra i livelli del processo mentale […]. L'abilità artistica è un combinare molti livelli mentali – inconsci, consci ed esterni – per asserire la loro combinazione".

Di grande interesse è, in questo senso, l'ipotesi di Jung relativa alla "funzione trascendente" dell'arte che permette di mettere in relazione e integrare tra loro conscio e inconscio passando organicamente da una dimensione all'altra (Jung 1957/58).

Poiché il fluire della vita richiede un adattamento continuo e la capacità di sapere affrontare le difficoltà man mano che queste si presentano, è necessaria una consapevolezza che nasce dalla "permeabilità del diaframma tra coscienza e inconscio", che è caratteristica delle persone creative e che è legata proprio alla funzione trascendente. Per Jung le esperienze estetiche e artistiche hanno dunque un ruolo fondamentale, perché danno luogo ad una "cooperazione dell'inconscio con la coscienza" permettendo di superare il "perturbamento automatico dell'inconscio" e consentendo quindi di accogliere la dinamicità e la trasformazione continue insite nella vita stessa. In questa prospettiva la dimensione simbolica risulta necessaria al benessere psicologico: l'essere umano ha bisogno della dimensione simbolica e dell'immaginazione per trovare il significato della vita in senso spirituale e in termini di contatto e di integrazione dell'inconscio personale e collettivo.

Riprendendo quanto evidenziato all'inizio, le istituzioni educative e formative possono quindi avere un ruolo importante nel fornire percorsi di apprendimento che diano strumenti per affrontare la complessità e fronteggiare lo stato di crisi, ma è necessario ripensare alle modalità di formazione dei docenti per innovare profondamente la didattica a tutti i livelli di istruzione.

Bibliografia

Bateson G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*, trad. it.1976. Milano: Adelphi.

Bateson G. (1979). *Mente e natura*, trad. it. 1984. Milano: Adelphi.

Bauman Z. (2008). *Vite di corsa*, trad. it. 2009. Bologna: Il Mulino.

Benesayag M., Schmit G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*, trad. it. Milano. Feltrinelli.

Bion W.R.(1965). *Apprendere dall'esperienza*, trad. it 1972. Roma: Armando.

Ceruti M., Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità*. Milano: Mimesis.

Demozzi S., Chiaregato N. (2021). Il valore dell'incertezza. Gli effetti della pandemia tra crisi e cambiamento. *Pedagogia più Didattica*, 7, 2, 99-110.

Dewey J. (1934). *L'arte come esperienza*, trad. it. 1973. Firenze: La Nuova Italia.

Disanto A.M. (ed.) (2002). *Pensieri e affetti nella relazione educativa*. Roma: Borla.

Fontana S., Mignosi E. (2023). Tra esplicito e implicito: comunicazione multimodale e relazione intersoggettiva nei contesti di apprendimento. *Italiano LinguaDue 2*, 179-189.

Gallese V., Morelli U. (2024). *Cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*. Milano: Raffaello Cortina.

Jung C.G. (1957-58). La funzione trascendente, trad. it. 1993. Torino: Bollati Boringhieri.

Khan M Masud R. (1980). I sè nascosti, trad. it. 1990. Torino: Bollati Boringhieri.
Mignosi E. (2017). Riflettere per formare cittadini riflessivi: specificità della formazione dei formatori. *Studi sulla Formazione*, XX, 1,215-228.
Mignosi E . (2020). Formare educatori e insegnanti ludici. In Savio D. (ed.), *Bambini e gioco. Prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica* (pp. 185-212). Bergamo: Junior.
Mignosi E. (2024). Il corpo e l'arte nella scuola: la valenza formativa e trasformativa della Danza movimento terapia in un processo di ricerca compartecipato. In F. Battista, *Pedagogia del confine: Storie di corpi in movimento per una geografia delle relazioni* (pp. 13-26). Parma: Junior.
Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.
Mortari L. (2022). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Pearson.
Ricci Bitti P.E. (1998). *Regolazione delle emozioni e arti-terapie*. Roma: Carocci.
Stern D.N. (2010). *Le forme vitali*, trad. it. 2011, Milano: Raffaello Cortina.
Vigna D. (2002). *Imparare a osservare*. Roma: Borla.
Winnicott D.W. (1971). *Gioco e realtà*, trad. it., 1974. Roma. Armando.

Professioni educative emergenti. Per una pedagogia dell'*emergence*

Marisa Musaio
Professore Associato – Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
marisa.musaio@unicatt.it

Monica Crotti
Ricercatore – Università degli Studi di Bergamo
monica.crotti@unibg.it

1. Emergenza ed emergente

Prendendo spunto dall'etimologia latina del termine, la parola "emergenza" è composta da *ex* (uscire) e *mergere* (affondare, tuffare), descrivendo il "venire a galla di cosa tuffata"; quindi, ciò che esce all'improvviso dalla superficie calma delle acque, non ha di per sé una connotazione positiva o negativa, in quanto può manifestarsi nella sua bellezza (Venere che emerge dalle acque di Cipro), oppure rappresentare qualcosa di pericoloso e catastrofico (il mito del drago che appare dalla profondità degli abissi).

In alcuni idiomi, come quello inglese, la duplice sfumatura si manifesta attraverso l'uso di due termini distinti: con "emergency" si definisce un'azione grave, insolita e pericolosa, per la quale è necessario rispondere ad un bisogno di aiuto con un'azione immediata; con "emergence" si indica, invece, il processo di ciò che sta venendo in superficie, di ciò che sta nascendo: «Che cosa è una emergenza se non un evento che accade rivelando la possibilità dell'impossibile?» (Ferraris, 2016, p. X). Nella lingua italiana queste due accezioni potrebbero essere rese mediante "emergenza" ed "emergente".

Ci sono situazioni in cui le due condizioni sinergicamente si intersecano, sebbene non sia immediato osservare l'emergente in situazioni di emergenza. Le crisi, qualunque siano le cause che le hanno provocate, rappresentano un'emergenza, ma il rischio è che si riducano ad essa, cercando di risolvere l'evento, senza provare a darne e trovarne un senso nella vita delle persone e delle comunità. L'esperienza critica può diventare, al contrario, anche momento per *fare esperienza* del nuovo; può essere occasione preziosa per riscoprire le risorse individuali e collettive inesplorate fino a quel momento, attivando il potenziale generativo e la capacità di resilienza. Se invece si rincorre l'emergenza senza accompagnare l'emergente, la crisi può divenire il crocevia di scelte di corto raggio, di chiusure e costruzioni di muri di difesa, piuttosto che di ponti e apertura. Come afferma Nietzsche, infatti, «il grande dolore soltanto, quel lungo, lento dolore che vuole tempo [costringe] a discendere nelle nostre ultime profondità [...] dubito che un tale dolore "renda migliori", eppure so che esso ci scava in profondità [...] si torna indietro rinati,

con la pelle cambiata […] con sensi più giocondi, più fanciulli e al tempo stesso cento volte più raffinati» (1977, pp. 17-18). Non è tuttavia scontato preservare e promuovere l'emergente in situazioni di emergenza. È la sfida educativa del nostro tempo.

2. Dolore come tema pedagogico

Il dolore e un tema cancellato dalla società odierna (Han B.-C., 2022; Andreoli, 2022), delegandolo a tecnici e professionisti (Natoli, 2016), eppure nel suo essere processo «di ricostruzione/decostruzione, di 'rimessa a fuoco'», confrontandosi con la dimensione teleologica e di senso, esso «e esperienza che produce formazione» (Cambi, 1998, p. 146). La pedagogia è chiamata quindi a comprenderlo e accompagnarlo in tutte le sue manifestazioni, poiché l'uomo che incontra un'esperienza dolorosa e come se vivesse una condizione di esodo (Larocca, 1999, p. 59), che lo obbliga a lasciare le sue sicurezze per riposizionarsi, alla luce di ciò che vale ancora la pena. E «una possibilità non solo di superamento, ma anzi di capovolgimento» (Pareyson, 1995, p. 191), che ci fa incontrare la nostra fragilità e ci espone all'altro che si prende cura (Mortari, 2013, p. 24), o che può ferire.

Se consideriamo la crisi pandemica come momento paradigmatico, si evidenzia quanto la pedagogia sia stata chiamata ad agire nell'emergenza, aspetto imprescindibile (nell'attenzione ai bisogni, alle emozioni/affettività, alla cura, ecc.), ma l'educazione ha il fine anche di promuovere e sostenere l'emergente, che ha caratteristiche specifiche: vuole tempo disteso per discendere nelle profondità; chiede di raffinare i sensi, rendendo sensibili alla vita personale e degli altri; impegna ad un cambiamento o rinascita.

Nel periodo della prima chiusura (lockdown), iniziavo un corso di *Pedagogia sociale dei servizi di welfare* all'Università degli studi di Bergamo e l'emergenza aveva annichilito gli animi. Abbiamo lavorato con gli studenti a rileggere nell'emergenza alcuni segni di trasformazione umana e sociale, attraverso alcune immagini raccolte da loro, che sono state fonte di ri-narrazione. Cosa è emerso? «Portare a principio la vulnerabilità significa riportare *dentro* ciò che il principio di autonomia lasciava *fuori*: la debolezza evidente dei soggetti non-autonomi, ma anche il *fondo oscuro*, di debolezza e dipendenza, che rimane negli stessi soggetti considerati autonomi» e che apre alla relazione con l'altro in termini di prossimità (Gensabella Furnari, 2023). Partendo da una condizione di vulnerabilità, che ha coinvolto tutti gli individui e le comunità, abbiamo provato a cercare le "lucciole pasoliniane", che non si vedono quando la luce attorno diventa troppo intensa; a supportare tentativi di preservare l'umano nell'imprevedibilità, alimentando e sostenendo processi fuori della progettualità ordinaria. Un'immagine ripresa nel processo di riflessione è stata quella di uno studente che ha sottoposto ai compagni il quadro dell'*Impero delle luci* di Magritte, spiegando come l'educatore sia come il lampione all'interno delle tenebre, che richiama una luce in grado di riverberare

quella del giorno sovrastante. Il lampione catalizza e rende visibile, preserva ciò che emerge, anticipa un possibile.

3. La pedagogia sociale e l'emergente

Attivando con gli studenti un processo riflessivo per comprendere quanto la pedagogia sociale sia impegnata ad osservare l'emergente, ne emerge l'importanza di curarlo, sostenerlo, per promuovere segni di un cambiamento embrionale nell'umano e nei territori.

La pedagogia sociale attua, quindi, da un lato, una "cura che rammenda", praticando l'arte dell'attesa, del lavoro artigianale a ricostruire nella crisi; dall'altro, persegue una prospettiva di liberazione, che passa dall'assistenza *per* le persone ad un'assistenza *con* le persone, sfidante, volta ad aiutare ad aiutarsi (Montessori, don Milani, D. Dolci).

L'arte del rammendo rimanda ad un sapere paziente e attento, ricco di "sapienzialità" manuale e corporea, come e quello educativo, che richiede un agire che non definisce la stoffa (la persona) in base alla rottura (ferita), ma ha come fine il far emergere una nuova forma, ovvero attiva un processo di vera e propria rinascita, come si può cogliere nelle tecniche manuali giapponesi del Boro Sashiko e del Kintsugi, rispettivamente arte del ricamo e arte della riparazione di un oggetto rotto, che si basano sull'assunto che ciò che si rompe non e perduto, ma può rinascere grazie al supporto e alla cura, che lavorano sulle parti più vulnerate e trasformano l'imperfezione in unicità. La cura come *therapeia* (Mortari, 2013, p. 31) rimanda alla persona nella sua integrità e integralità e considera il dolore del corpo e dell'anima come congiunti. La cura educativa, quindi, nelle sue diverse dimensioni ontologiche, «allevia il dolore per aiutare l'altro a tornare al centro della propria esistenza, aprendo per lui spazi di possibilità» (Mortari, 2017, p. 99). È una cura che richiama un'educazione emancipatrice, che rilancia una relazione con il futuro quando tutto si avvita nel presente e diventa desiderabile solo il passato. Al contrario, mettere al margine l'impotenza personale comporta il rischio dell'invisibilità e dell'esclusione, aggiungendo ulteriore vulnerabilità a quanti già sono provati dalla ferita; per questo motivo, prendersi cura e anche una forma di giustizia e di rispetto della dignità personale (Lizzola, 2009, pp. 127-128). È una cura che promuove un modello per rigenerare solidarietà e ridare centralità al territorio di vita, ampliando il senso di appartenenza alla comunità non in termini chiusi e perimetrati, ma porosa e basata sulle reti di prossimità. Socialità di quartiere, genitorialità diffusa, domiciliarità aperta, sono alcuni esempi di emergente di una educazione trasformativa, guidata da una dimensione etica.

4. Contaminazioni estetiche e pedagogiche di una vulnerabilità aperta al cambiamento

Dalla complessità dei fattori e dei vissuti che accompagnano i molteplici scenari dell'emergenza umana, prendono consistenza diversi ordini di sollecitazioni sia antropologiche sia educative e pratico-progettuali per le professioni educative, pedagogiche e formative nei diversi contesti (Giovanazzi, 2022), in quanto professioni che concorrono a loro volta a ri-significare le diverse manifestazioni della vulnerabilità come condizione di carattere tensivo, dinamico, di formazione al cambiamento.

Alcune considerazioni di carattere antropologico sono rinvenibili nella metafora dell'essere umano esile e proteso in avanti come risulta nelle raffigurazioni dell'artista Alberto Giacometti, nelle quali prende corpo l'ambivalenza propria della condizione umana contraddista da un lato dalla limitatezza e dal senso di discontinuità (Chrétien, 2010) che si accompagna all'inquietudine (Borgna, 2009) e al senso di distanza da noi stessi (Rovatti, 2007, p. 54) e, dall'altro, dall'essere continuamente in cammino verso sé, verso un percorso mai definitivamente compiuto che si fa attesa (Tolentino Mendonça, 2021) e che impegna a comprendere l'imprevedibile (Jankélévitch, 1978).

Dalla rilettura estetica della vulnerabilità nelle figure stilizzate di Alberto Giacometti, il centro di attenzione della figura umana traspare nel continuo tentativo di trascendere la mera apparenza superficiale, fisica, per accedere ad un'essenza primordiale dell'essere umano, quasi *un'essenzialità della forma* umana con cui Giacometti aiuta ad andare oltre la vulnerabilità come *peso*, come *fardello*, come problema, per lasciare intravedere una vulnerabilità che fa rintracciare spazi di proiezione in avanti. Al centro di tale rilettura c'è la vulnerabilità come esperienza che non lascia mai gli esseri umani immobili, ma sempre protesi verso il proprio divenire.

Dall'incontro tra contaminazioni estetiche e pedagogiche, siamo sollecitati a rintracciare la potenza evocativa delle domande che la precarietà dell'umano sollecita, per riversarsi nell'interrogarsi dell'educatore intorno al proprio ruolo di accompagnamento verso le molteplici 'figure' e 'forme' della vulnerabilità. Le persone 'sfiorate' dal limite, chiedono di essere aiutate a trasformare dimensioni della propria storia di sofferenza in possibilità di risalita e ripartenza, perché anche nelle situazioni più estreme l'essere dà prova della sua capacità di riuscire a superarsi. Come esseri che non nasciamo perfetti ma suscettibili di migliorarci continuamente, siamo esseri che "esistono nascendo" (Mancini, 2012), continuando a nascere dall'interno di un divenire sempre aperto, che richiede costantemente l'incontro con gli altri, la tessitura continua di relazioni dall'interno delle quali la persona si modifica, si affina, si trasfigura, apprendendo sempre nuove forme di sé.

In uno scenario di vulnerabilità accresciuta, anche il profilo dell'educatore 'rischia' di divenire più incerto, debole, tutt'uno con una condizione antropologica contraddista dallo stato di *attesa* continua e in cerca di *aiuto.* È sul piano pratico e progettuale che il concetto di vulnerabilità ci sollecita invece a interpretare le di-

verse forme di criticità per rielaborarle e affrontarle, riposizionando priorità e finalità educative, per non ridurre il nostro intervento soltanto all'emergenziale, ma per rilanciare l'attenzione sull'importanza delle sensibilità, delle posture della cura, dell'impegno etico, valoriale, sul ruolo centrale dell'educazione ai fini della ricostruzione di un tessuto umano che si alimenta della cura e delle relazioni, in risposta a bisogni di persone e comunità, intrecciando vita quotidiana e bisogno di "tornare a nascere, apprendere a vivere" (Lizzola, 2023, pp. 13-17).

5. Riconoscersi professionisti educativi dell'aiuto per la costruzione di "trame di prossimità"

Chi opera nell'ambito educativo si trova a rintracciare non senza difficoltà il proprio profilo professionale dovendo rispecchiare i cambiamenti che sollecitano la risposta ai bisogni e alle richieste di aiuto delle persone. Al di là dei mutamenti che interessano l'ambito del sociale nel suo insieme, la questione dell'identità del professionista educativo si intreccia con l'attenzione alla *dimensione relazionale* come insieme di competenze in ambito teorico e pratico che rimandano all'insieme di presupposti necessari a stabilire possibilità di *incontro* con gli altri. La relazione d'aiuto si connette a codici culturali, sociali, esistenziali che gli educatori devono conoscere e interpretare per saper stare "dentro la relazione" (Musaio, 2012) e "dentro il lavoro educativo", "per acquisire posture riflessive e di lavoro educativo capaci di stare nella complessità e di aprirsi alla problematicità della vita, nell'ineludibile e instancabile ricerca del senso di ogni singolo evento" (Palmieri, 2018, p. 28).

Il professionista educativo intercetta le storie di chi chiede aiuto, di chi manifesta i propri bisogni e aspettative ma anche di chi fa difficoltà a esprimerle. Di fronte all'emergenza (Mariantoni, Vaccarelli, 2018), l'essere umano, improvvisamente privato di certezze, si incontra con la propria interiorità nel tentativo di trovare spiegazioni agli accadimenti, per riuscire ad attraversare traumi, ferite, perdite improvvise di affetti, legami, per riuscire a stare accanto alle sofferenze del corpo e della psiche degli altri, saper so-stare nelle proprie.

Le ferite ci riconducono a dimensioni dalle quali sorge la domanda sul nostro essere imperfetti, tema che incontriamo nelle forme d'arte, nei racconti di vita, nelle storie di crescita e di maturazione, tanto nei bambini quanto nei giovani, negli adulti e, ancor più nella memoria degli anziani, mentre cercano di riparare le ferite del tempo (Borgna, 2009; Kempton, 2019).

Riconoscersi professionisti educativi vuol dire fare sintesi sulla dimensione dell'aiuto verso la condizione di *discontinuità,* di *bisogno*, di *debolezza*, che rende le professioni educative a loro volta fragili e al tempo stesso esperte nella trasformazione delle potenzialità delle persone, da accompagnare con stile delicato e deciso al tempo stesso.

Il professionista attiva la relazione d'aiuto rispetto alla complessità e ad una realtà contestuale dove si inserisce per ridare senso là dove non c'è mai stato o si è smarrito. L'educatore e il pedagogista non agiscono per categorie di soggetti perché

la loro attenzione è invece rivolta ad uno scenario ampio che si articola per condizioni umane congiunte da un unico filo che tiene insieme *fragilità intrinseca* ed *esistenziale*, fragilità visibili e altre più velate, fragilità personali, familiari e relazionali, insieme a quelle evolutive, generazionali di bambini, adolescenti, giovani, ma anche di adulti e anziani. Il sapere relazionale dell'educatore non è definito una volta per tutte, ma si costruisce in rapporto a "trame" di prossimità, come "spazio di un possibile intreccio – favorito dal potenziale metodologico-espressivo della scrittura – tra dimensioni esperienziali e spazi riflessivi" (Mancino, 2021, pp. 15-16), per offrire occasioni di costruzione, ri-costruzione e co-costruzione sia del senso della propria storia, intrecciata alla storia degli altri, sia delle direzioni della propria progettualità esistenziale.

6. Professioni educative emergenti per la cura nelle città

Dall'interno del più ampio quadro di emergenza diffusa e di incertezza esistenziale, sociale, etica, ambientale, politica, le professioni pedagogiche ed educative vengono a svolgere un ruolo cruciale nel provare a reinventare l'attenzione ai *luoghi* dell'educazione e della *cura*, della *produzione culturale*, della *progettualità sociale*, delle relazioni tra generazioni.

I professionisti educativi rivolgono la propria attività ad ambiti assai differenziati: dall'educativo al riabilitativo, al sanitario, alla promozione del benessere e della salute, alla promozione di competenze, alla gestione dei gruppi, al lavoro di comunità, al lavoro con i minori, esercitando competenze specifiche come la relazione d'aiuto, la consulenza pedagogica, il coordinamento.

Educatori, pedagogisti, operatori socioeducativi e dell'aiuto, dall'interno del loro lavoro quotidiano, incontrano il mondo differenziato dei bisogni e delle difficoltà personali, relazionali, famigliari, esistenziali, intorno alle quali le domande emergono sempre più incalzanti. Vengono a delinearsi professionalità che rispecchiano l'intreccio *persona-cura-contesto* con riferimento ad una città che cura nel suo insieme come ecosistema di persone, spazi, organizzazioni, servizi (Gallio, Cogliati Dezza, 2018), che esprime una reciproca capacità di cura e un incalzante movimento di ri-generazione insieme alla risposta alle molteplici fragilità, alla possibilità di restituire benessere, riattivare la capacità di empowerment delle persone, trasferire potenzialità e possibilità, produrre ricchezza umana, sociale, culturale, promuovere le diversità e ristabilire condizioni di uguaglianza.

Per le professioni educative e pedagogiche si tratta di esplorare allora, accanto alla logica di risposta ai bisogni, anche la co-progettazione (Brunod, Moschetti, Pizzardi, 2016) negli ambiti della rigenerazione urbana e della cura della città in senso etico e politico, del design di spazi di socialità, arte, cultura (Mancaniello, Marone, Musaio, 2023), concorrendo così alla trasformazione del lavoro educativo e sociale da modalità per erogare solo risposte e servizi, a esperienze per tessere legami e costruire relazioni di prossimità, promuovere dinamiche nascenti delle città in termini di promozione di spazi ed esperienze laboratoriali che ri-generano il

modo di incontrarsi, di fare comunità. Importanti diventano a tal fine i tessuti delle singole comunità, l'attivazione di identità e relazioni, della memoria collettiva dei luoghi, la promozione culturale che proviene non solo dai beni materiali, ma da tutte quelle dimensioni immateriali che fanno di un luogo un tassello imprescindibile della comunità.

Bibliografia

Andreoli V. (2022). *Storia del dolore*. Milano: Solferino.

Borgna E. (2009). *Le emozioni ferite.* Milano: Feltrinelli.

Brunod M., Moschetti M., Pizzardi E. (2016). *La coprogettazione sociale. Esperienze, metodologie e riferimenti normativi.* Trento: Erickson.

Cambi F. (1998). *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*. Roma: Armando editore.

Ferraris M. (2016). *Emergenza*. Torino: Einaudi.

Gallio G., Cogliati Dezza M. G. (2018). *La città che cura: microaree e periferie della salute.* Merano: Alpha & Beta.

Gensabella Furnari M. (2023). *Lineamenti di una bioetica della cura. Ripensando l'esperienza della pandemia*. Roma: Rubbettino.

Han B.-C. (2022). *La società senza dolore*. Torino: Einaudi.

Jankélévitch V. (1978). *Da qualche parte nell'incompiuto*, Torino: Einaudi, 2012.

Kempton B. (2019). *Wabi sabi: la via giapponese a una vita perfettamente imperfetta*, tr. L. Corradini Caspani. Milano: Corbaccio.

Larocca F. (1999). *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*. Milano: Franco Angeli.

Lizzola I. (2023). *Il lavoro nelle comunità. Tra vita quotidiana e profezia.* Roma: Castelvecchi.

Lizzola I. (2009). *L'educazione nell'ombra. Aver cura della fragilità*. Roma: Carocci.

Lyotard J. F. (1988). *L'inumano. Divagazioni sul tempo.* Milano: Lanfranchi, 2015.

Mancaniello M. R., Marone F., Musaio M. (2023). *Patrimonio culturale e comunità educante. Per la promozione di un nuovo welfare urbano.* Milano-Udine: Mimesis.

Mariantoni S., Vaccarelli A. (2018). (eds.). *Individui, comunità, istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe.* Milano: FrancoAngeli.

Mortari L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia oggi, XV*(2), 91-106.

Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.

Musaio M (2012). *Dentro la relazione d'aiuto*. Torino: Elle Di Ci.

Natoli S. (2016). *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*. Milano: Feltrinelli.

Nietzsche N. (1977). *La gaia scienza e Idilli di Messina*. Milano: Adelphi.

Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Pareyson L. (1995). *Ontologia della libertà*. Torino: Einaudi.

Rovatti P. A. (2007). *Abitare la distanza. Per una pratica della filosofia.* Milano: Raffaello Cortina.

Tolentino Mendonça J. (2021). *Una grammatica semplice dell'umano.* Milano: Vita e Pensiero.

L'autobiografia come dispositivo pedagogico per la riprogettazione esistenziale

Anna Paola Paiano
Ricercatrice a Tempo Determinato – Università del Salento
annapaola.paiano@unisalento.it

Silvia Nanni
Professoressa Associata – Università degli Studi dell'Aquila
silvia.nanni@univaq.it

1. Narrare in/dell'Emergenza. Attraversare confini in cerca di un possibile futuro

In un momento politico cruciale, dove le narrazioni tutte e dei migranti in particolare, rischiano di essere soffocate dal rumore delle cifre e delle statistiche, è essenziale porre attenzione e ascoltare le esperienze di coloro che attraversano confini in cerca di un possibile futuro.

Le loro storie, spesso oscure dietro a dati astratti, sono un prezioso tesoro di resilienza e coraggio, e vanno analizzate attraverso l'angolatura della narrazione autobiografica.

È attraverso questa lente che possiamo cogliere il valore anagogico delle esperienze migratorie e intravedere il potenziale trasformativo che esse portano con sé.

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

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

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

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

Per il sociologo francese Maurice Halbwachs (2001) la possibilità di trattare la memoria come una funzione psicologica dell'individuo, considerato come un essere isolato, è priva di fondamento. L'idea chiave, piuttosto, è quella che ricordare sia (creare)-attualizzare la memoria di un gruppo.

Jerome Bruner sottolinea, infatti, la prospettiva culturale della narrazione in quanto attraverso i racconti è possibile negoziare significati comuni e veicolarli:

questo aumenterebbe la coesione del gruppo e la reiterazione del sistema di valori e credenze.

Il dispositivo narrativo risulta pertanto particolarmente efficace nella chiarificazione e comprensione di accadimenti, eventi, esperienze, situazioni umane connotate da forte intenzionalità in cui giocano un ruolo centrale i soggetti umani, le loro storie, le opzioni culturali, etiche, valoriali, le loro intenzioni, motivazioni, scelte e le relazioni intersoggettive che intessono sia su un piano cognitivo/culturale sia su un piano affettivo/relazionale (Bruner, 1983).

Grazie al percorso autobiografico di ricostruzione della memoria, le distanze tra gli individui si possono ridurre, ecco il *telos* della narrazione in/dell'emergenza come pratica educativa e di meta-riflessione pedagogica al fine di raccogliere la sfida – democraticamente orientata – di costruzione e ri-costruzione dei soggetti e delle comunità anche attraverso il portato virtuoso del congegno narrativo come fonte di empowerment individuale e sociale.

Le storie come quella di Malala Yousafzai, il cui coraggio di fronte alla repressione talebana ha ispirato milioni di persone in tutto il mondo, o di Yusra Mardini, la nuotatrice siriana che ha affrontato pericoli inimmaginabili pur di raggiungere la sicurezza; e poi ancora, storie come quella di Karola Rackete e Cecilia Strada, donne coraggiose impegnate nel soccorso in mare, hanno dimostrato un impegno straordinario nella lotta per salvare vite umane.

Queste storie non sono solo racconti di resistenza e resilienza individuale, ma sono anche potenti dispositivi pedagogici.

Storie dissidenti che devono trovare in noi, pedagogisti militanti decoloniali, un hub per la diffusione della loro potenza sociale.

Il lavoro autobiografico, come strumento di coscientizzazione – cioè come metodo che cerca di dare all'uomo l'opportunità di riscoprirsi attraverso la riflessione sul processo della sua esistenza nell'apertura all'altro, come momento di riflessione collettiva e per quanto possibile condivisa – si può tradurre in una maieutica dell'identità (Nanni, 2015), sempre rinnovata a ogni narrazione, come un susseguirsi, secondo Goffman, di identità momentanee (1969), attraverso cui conoscersi e conoscere gli altri.

Il lavoro maieutico richiede ad ognuno di mettersi in discussione, di svelarsi dinanzi agli altri, e con gli altri intraprendere un percorso di ricerca comune, di analisi, di sperimentazione, di formazione.

Insomma un percorso meta-riflessivo che si contrappone alla cosiddetta metafora dell'istantanea, utilizzata emblematicamente da Erich Fromm e ripresa da Bauman ne *La società dell'incertezza* (1999, p. 89).

Il sociologo e psicologo polacco, in quest'opera descrive infatti il primato del guardare fugacemente e superficialmente sé e gli altri – identificandolo amaramente come un tipico atteggiamento caratterizzante il mondo post-moderno – rispetto al vedere, inteso all'opposto come un'azione più attiva e senza dubbio riflessiva, evidenziando la contraddizione sostanziale tra una conoscenza dell'episodico, della superficialità, del momento a fronte di una comprensione dei rapporti, dei vissuti, dei processi, delle persone.

Insomma un percorso di narrazione autobiografica individuale e politico, nell'ottica dell'attivazione della cosiddetta memoria operante (Tomarchio, La Rosa, 2021).

Demetrio riconosce al processo autobiografico quattro importanti funzioni che ne confermano tale validità. Ad iniziare da quella meta-cognitiva che si riferisce alla scoperta del funzionamento mentale del soggetto, un modo per prendere coscienza di ciò che si pensa, di come lo si pensa e di come si è arrivati a pensarlo.

La seconda è legata al concetto di apprendimento, il quale offre al soggetto la possibilità di interrogarsi sul perché delle cose e, grazie alla scoperta della propria "storia", di collegare i fatti alla propria esperienza; ad esso è legato il principio del desiderio, il reale motore di questo processo di riscoperta e più precisamene il desiderio di apprendimento.

Con la terza funzione si indica il processo trasformativo: il ripercorrere la propria storia, infatti, apre nuovi scenari in cui sopraggiunge la possibilità della scelta, della responsabilità.

L'ultima è quella propriamente formativa che fa sì che si realizzi l'autonomia e la maturazione del soggetto all'interno del proprio percorso di formazione.

Il paradigma pedagogico-narrativo risulta pertanto la modalità fra le più consone a sviluppare le capacità individuali, indirizzare i soggetti verso la riflessione, la metacognizione, l'autonomia, nonché a promuovere l'attribuzione di senso e la valutazione delle risorse oggettive e contestuali proprie del processo formativo.

Human library: uno spazio pedagogico per la riprogettazione esistenziale del sé e dell'alterità.

La narrazione autobiografica può essere utilizzata in spazi pedagogicamente orientati da parte di soggetti che hanno vissuto una situazione traumatica, vittime di stigma e pregiudizio all'interno del governo della crisi a seguito di un'emergenza, e può consentire di attivare una riflessione sia personale sia collettiva finalizzata alla costruzione di traiettorie esistenziali più significative.

Il dissenso, manifesto della coscienza critica degli esseri umani, emerge come risultato dell'accettazione dell'"altro" da parte di soggetti implicati nell'emergenza. L'accettazione della natura intersoggettiva dell'esistenza, pertanto, consente alle persone di impegnarsi nel processo di problem-posing e nella prassi educativa per non diventare servi dello status quo che pregiudizio e stereotipi portano con sè.

All'interno dell'intenzione pedagogica della pratica narrativa, i soggetti scoprono la loro "capacità di trasformare piuttosto che di adattarsi semplicemente alla realtà" (Blackburn 2000, 5) attraverso l'uso del dialogo e del dissenso, che consentono alle persone di cimentarsi in un contradditorio e di mettere in discussione il modo in cui le persone riferiscono di altre persone, e non in ultimo, impegnarsi in una riflessione e in una critica che "attinge alla conoscenza e all'agency della comunità" (Coysh 2014, 90). Questo crea un nuovo paradigma di apprendimento in cui le persone, come co-investigatori nel dialogo, vengono formate

mentre insegnano all'interno di una pedagogia che pone come categorie fondative i diritti umani.

Per favorire il dialogo aperto e inclusivo tra individui, proponiamo l'uso di dispositivi narrativi come la Human Library, un metodo che permette alle persone di condividere le proprie storie e di combattere pregiudizi e stereotipi attraverso l'empatia e la comprensione reciproca.

La Human Library, nome di un'organizzazione no-profit internazionale che è cresciuta fino a diventare una piattaforma globale di apprendimento esperienziale, è stata avviata nel 2000 da due fratelli, Ronni e Dany Abergel, e dai loro colleghi Asma Mouna e Christoffer Erichsen, al Roskilde Festival, a Copenaghen, in Danimarca. L'obiettivo dell'organizzazione è "promuovere l'inclusione e la diversità sfidando gli stereotipi e la discriminazione" (Human Library, 2022). Con il motto "do not judge a book by its cover", lo scopo è incoraggiare le persone a non giudicare un libro dalla copertina.

La Human Library è un evento pubblico mirato a ridurre stereotipi e pregiudizi, sotto forma di intervento interattivo e basato sul contatto con l'alterità e, attraverso i libri umani che avviano conversazioni aperte e autentiche sulle loro esperienze di vita, l'idea di base è che "Ci sono grandi libri nascosti in ognuno di noi" (Human Library, 2022).

Adottando la logica di una biblioteca tradizionale, ma con lettori che "prendono in prestito" libri viventi, che sono persone reali che rappresentano vari gruppi minoritari, i lettori partecipano a conversazioni della durata di 30 minuti, durante le quali possono, attraverso un dialogo rispettoso, sfidare i loro stereotipi e ampliare la loro conoscenza e comprensione.

Similmente alla pedagogia dell'oppresso, la Human library, sfida la dinamica di disumanizzazione invitando le persone coinvolte a prendere coscienza di sé come soggetti attivi e, con intento consapevole, a porsi problemi sul sé e sulle relazioni nel/con il mondo.

Visto attraverso la lente della pedagogia degli oppressi di Freire, la contro-narrazione, che si attiva nel processo duale di dialogo-dissenso durante le Human Library, indica come la capacità delle persone di impegnarsi nel problem-posing e permetta loro di smettere di considerare il mondo come una realtà statica, di percepire la loro esistenza nel mondo in modo più critico e di riconoscere che loro stessi e le loro relazioni con il mondo sono in un processo di trasformazione.

Narrare il dissenso fa parte di ciò che Freire definisce il segno distintivo dell'umanità: la capacità unica di impegnarsi nella prassi come sintesi di riflessione e azione che sfocia in pratiche trasformative consapevoli (Aronowitz 1993; Freire 1996).

La proposta è, dunque, quella di progettare un percorso di Human library incentrato sul tema dei diritti umani, in quanto "concetti di lotta" (Stammers 2009, 3) e "strumento per pensare al reale e per esprimere il nostro pensiero" su questioni complesse che sono pratiche e urgenti da un lato e teoriche e astratte dall'altro (Freeman 2011, 3).

Dialogo e dissenso all'interno di una pedagogia dei diritti umani fornisce alle

persone coinvolte un mezzo per resistere e ripensare il processo di conscientização (coscientizzazione) che definisce gli esseri umani come esseri criticamente consapevoli di se stessi e della loro esistenza nello spazio e nel tempo, capaci di riconoscere la loro "capacità di trasformare piuttosto che di adattarsi semplicemente alla realtà" (Blackburn 2000, 5) e di "partecipare consapevolmente alla trasformazione socio-storica della loro società" (Freire 1985, 50). Questo concetto di coscienza critica illumina il concetto depositario di educazione, si presenta, quindi, una pedagogia sviluppata *per le* persone piuttosto che *con* le persone, utilizzando pratiche sociali che (ri)producono relazioni di potere oppressive.

Lo strumento della Humal Library impiega un metodo di "scambio dialettico" (hooks 2010, 44), informato dal pensiero critico di Freire e bell hooks, per incoraggiare un ambiente di apprendimento basato dalla prassi; un apprendimento dialogico per sfidare la natura binaria dell'educazione depositaria, in cui un insegnante onnisciente deposita conoscenze in studenti passivi (McKay 2010; Rosser-Mims e Maloney 2017). Una modello formativo in cui tutti i partecipanti sono "co-investigatori critici nel dialogo" impegnati nel "pensiero critico e nella ricerca dell'umanizzazione" (Freire 1996, 56, 62). Un modello che critica i metodi educativi che perpetuano "sistemi istituzionalizzati di dominio" (hooks 2003, 1) e valorizza i metodi per costruire "comunità di visione" (hooks 2010, 44).

Il superamento dell'individualismo, che ostacola l'efficacia del dialogo e del dissenso, è fondamentale per diventare più pienamente umani. L'individualismo spesso porta a una visione ristretta e autocentrata della realtà, limitando la capacità di comprendere e apprezzare le esperienze degli altri. La conoscenza non si acquisisce in modo isolato; ogni incontro umano avviene attraverso l'apprezzamento della propria esistenza come parte di un'esistenza comune. L'esistenza individuale ha senso solo in relazione all'intersoggettività, ovvero la comprensione reciproca e la costruzione condivisa del sapere.

Le autrici sottolineano l'importanza dell'intersoggettività, nella costruzione del sapere e della coscienza critica, che implica un riconoscimento profondo dell'altro come parte integrante del proprio processo di crescita e comprensione. Solo attraverso il dialogo e l'interazione con gli altri possiamo sviluppare una coscienza critica che ci permetta di sfidare e superare i pregiudizi e gli stereotipi.

Il testo offre una visione approfondita di come la narrazione autobiografica e il dialogo critico possano essere strumenti potenti per l'educazione trasformativa. La narrazione autobiografica permette ai soggetti di esprimere e condividere le proprie esperienze uniche, creando un terreno fertile per la comprensione e l'empatia reciproca. Il dialogo critico, d'altra parte, incoraggia una riflessione attiva e partecipativa sulle esperienze condivise, stimolando un cambiamento di prospettiva e una maggiore consapevolezza sociale.

La Human Library emerge come un esempio pratico di questa teoria, dimostrando come l'incontro con l'alterità, attraverso il dialogo, possa sfidare i pregiudizi e promuovere una maggiore comprensione reciproca, contribuendo a un cambiamento sociale positivo. La Human Library, attraverso l'uso di libri viventi – persone reali che raccontano le loro storie – crea uno spazio sicuro e accogliente

per il dialogo, dove i partecipanti possono confrontarsi con esperienze diverse dalle proprie e mettere in discussione le loro convinzioni preconcette.

In questo contesto, il superamento dell'individualismo non è solo un fine in sé, ma un mezzo per costruire comunità più coese e resilienti. Attraverso il dialogo e la narrazione, seppur dissidente, le persone imparano a vedere il mondo attraverso gli occhi degli altri, sviluppando una comprensione più profonda e sfaccettata della realtà. Questo processo non solo arricchisce il singolo, ma contribuisce anche a creare una collettività più giusta e inclusiva, dove ogni voce è ascoltata e valorizzata.

Bibliografia

Annacontini G. (2019). *L'educazione alla memoria: Tra narrazione e autobiografia*. Milano: FrancoAngeli.

Aronowitz S. (1993). Paulo Freire's radical democratic humanism. In P. McLaren, P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 8-24). London: Routledge.

Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.

Blackburn J. (2000). Understanding Paulo Freire: Reflections on the origins, concepts, and possible pitfalls of his educational approach. *Community Development Journal*, 35(1), 3-15. doi:10.1093/cdj/35.1.3

Bruner J. (1983). *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*. Roma: Armando.

Bruner J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale.* Torino: Bollati Boringhieri.

Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

Coysh J. (2014). *Human rights education and the politics of knowledge*. London: Routledge.

Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. Autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Demetrio D. (1997). *L'autobiografia educativa: Teoria e pratica di un'autobiografia interiore*. Edizioni Lavoro.

Demetrio D. (2007). *L'isola del tempo fuori luogo: L'autobiografia come viaggio nella memoria*. Milano: Raffaello Cortina.

Freeman M. (2011). *Human rights: An interdisciplinary approach*. Polity Press.

Freire P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. Bergin & Garvey.

Freire P. (1996). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Continuum. (Original work published 1968)

Goffman E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.

Halbwachs M. (2001). *La memoria collettiva*. Milano: Unicopli.

hooks b. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. London: Routledge.

hooks b. (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. London: Routledge.

Human Library. (2022). *About the Human Library*. Retrieved from https://humanlibrary.org

McKay V. (2010). Critical theory and educational practice. In S. R. Steinberg, G. S. Cannella (Eds.), *Critical qualitative research reader* (pp. 75-90). Peter Lang.

Nanni S. (2014). *Il Privato è politico. Narrazione autobiografica e formazione.* Unicopli.

Nanni S. (2015). Narrazione autobiografica come maieutica dell'identità: una formazione

tra il Me e il Senso degli altri. In Nanni S. (Ed.), *Educare oltre confine. Storie narrazioni, intercultura*. Milano: Franco Angeli.

Paiano A.P. (2022). Pedagogia e narrazione: il contributo delle biblioteche viventi per la co-costruzione della comunità educante. *Formazione e Insegnamento*, XX, 1, 99-106.

Rosser-Mims D., Maloney T. (2017). Paulo Freire's pedagogy of the oppressed and the concept of humanization. *Journal of Transformative Education*, 15(1), 62-78. doi:10.1177/1541344616670031

Stammers N. (2009). *Human rights and social movements.* Pluto Press.

Striano M. (2005). *Narrare il Sé: L'autobiografia come scrittura della libertà*. Edizioni Scientifiche Italiane.

Tomarchio M., La Rosa V. (2021). Per una cultura della cittadinanza attiva democratica, tra memoria operante e antimafia sociale. Il Contributo del Centro Studi Ricerche e Documentazione "Paolo e Rita Borsellino". *Pedagogia oggi*, XIX, 2, 1-7.

Rileggere le povertà educative nella cornice della pedagogia delle emergenze. Per una prassi pedagogica programmatica e flessibile

Maddalena Sottocorno
Assegnista di Ricerca – Università degli Studi di Milano-Bicocca
Maddalena.sottocorno@unimib.it

1. Povertà e povertà educative

L'ultimo rapporto Caritas sulla povertà mostra come questa condizione rappresenti un *fenomeno strutturale* nel nostro Paese (De Lauso, Nanni, 2023). Essa è andata aggravandosi negli ultimi anni in conseguenza di alcuni eventi, quali la crisi economica del 2008; la pandemia da Covid del 2020; i conflitti diffusi. Nello stesso documento, si evidenzia come il clima di incertezza economica e politica globale determini un rallentamento della crescita e un impoverimento che riguarda in particolare le fasce già povere di popolazione. Nel complesso, questi dati permettono di evidenziare quanto segue:

- I poveri sono sempre più poveri, pagano il prezzo più alto della situazione globale;
- L'origine straniera incide fortemente sull'esposizione alla povertà;
- Sussiste, come indicato anche dall'ISTAT, una relazione tra la povertà assoluta e la bassa scolarità, sebbene sembra affermarsi anche un aspetto trasversale del fenomeno, poiché aumentano le percentuali di coloro che sono in una condizione di povertà e hanno un alto livello di istruzione;
- L'occupazione non è necessariamente un fattore difensivo rispetto alla condizione di povertà, perché il lavoro è sempre più povero e si affianca alla condizione di marginalità di disoccupati e inoccupati.

Si rileva, inoltre, come sia diversa la condizione di chi affronta una povertà prevalentemente materiale da quella di chi è gravato da *bisogni multipli*, in cui a mancare è soprattutto una rete di tipo famigliare e comunitario. La famiglia, infatti, rappresenta un contesto che permette di ammortizzare le conseguenze di una condizione di fragilità economica. In tal senso, i poveri soli sono i più fragili tra i fragili:

> Premesso che la povertà materiale è la condizione di fondo della grande maggioranza degli assistiti Caritas, coloro per i quali viene rilevato solo questo tipo di bisogno sono intrinsecamente meno fragili rispetto a chi invece presenta bisogni multipli declinati su più dimensioni. Se poi questa condi-

> zione di povertà unidimensionale si innesta in un contesto di appartenenza familiare, ci sono maggiori possibilità di ammortizzare tali difficoltà (De Lauso, Nanni, 2023, p. 30).

Queste tematiche si collegano ad una visione plurale delle *povertà educative* (Sottocorno, 2022; Mannese, 2023), intese come un insieme molteplice di occasioni, esperienze e possibilità di cui gli individui sarebbero privati, vedendo limitato il proprio orizzonte esistenziale in termini generativi.

Sono, infatti, molteplici gli osservatori che negli ultimi anni si sono interrogati su questo tema investendolo di significato da un punto di vista pedagogico, percorrendo strade interpretative che restituiscono il valore della riflessione educativa su questo oggetto in continuità e parallelamente al lavoro di *Save the Children* e di altri osservatori che di essa si sono occupati da un punto di vista quantitativo (Morabito, 2014, 2018).

Benvenuto, Vaccarelli, e Di Genova (2020) attualizzano il tema inserendolo nel più ampio cambio di prospettiva socio-educativa che ha investito la scuola negli ultimi decenni. Questo cambiamento definisce una "differenza attraverso percorsi di arricchimento culturale, valoriale, [utili a] fornire a tutti quelle potenzialità di sviluppo cognitivo, affettivo, relazionale che solo un contesto cooperativo e collettivo come la scuola può offrire e garantire" (p. 117). Si tratta, dunque, di affermare la necessità di una "scuola inclusiva, di una scuola delle differenze e diversità, che sappia maturare approcci interculturali, di responsabilità sociale e democratica" (Benvenuto et al., p. 117). Aggiungono gli autori:

> L'obbligo di istruzione, come diritto-dovere, può e deve interpretare la personalizzazione dei percorsi come l'offrire a tutti e a ciascuno il diritto alla progressione degli apprendimenti, all'inclusione nella comunità scolastica, alla crescita di esperienze, motivazioni, curiosità, benessere intellettuale ed emotivo. Il tutto, in un contesto sociale che di per sé riesce a offrire non molto in termini valoriali e culturali, lasciando il campo al disincanto, [...] all'individualismo, all'edonismo, al nichilismo (Benvenuto et al., p. 118).

Si può dire inoltre che le povertà educative assumano caratterizzazioni molteplici e determinazioni che le collegano strettamente ai contesti in cui vengono lette e affrontate: esse vengono a configurarsi come questioni "storicamente e socialmente determinat[e], il cui superamento parte innanzitutto dalla costruzione di occasioni pragmatiche attraverso le quali le persone possano imparare ad abitare e affrontare il presente" (Sottocorno, 2022, p. 217).

La *Pedagogia Generativa*, invece, vede nelle povertà educative una sfida per le *Comunità Pensanti*, a partire da una distinzione tra povertà educative *primarie* e *secondarie* (Lombardi, 2024):

> Le povertà educative primarie nascono dalla mancata acquisizione dei bisogni primari essenziali: la nutrizione, le cure mediche, l'alfabetizzazione, il cambiamento climatico, tutte quelle condizioni geopolitiche che impe-

> discono all'uomo di abitare con dignità un territorio. Le povertà educative secondarie, collocandosi nell'infosfera [...], sono l'esito dei processi di occidentalizzazione fondati sulla logica pervasiva della globalizzazione, del capitalismo orientati all'ipocrisia consumistica e della perfezione e/o omologazione (p. 5).

A partire da questo panorama, è necessario porsi una domanda: se la povertà e le povertà educative si configurano come fenomeni multidimensionali, che riguardano bisogni multipli, limitando l'orizzonte esistenziale di chi vi si trova immerso, quali sono gli effetti di ciò sulla prassi pedagogica?

2. La prassi pedagogica tra programmazione e flessibilità

Una possibile risposta al quesito precedentemente delineato si trova nell'opportunità, per la prassi pedagogica, di dotarsi di un paradigma di comprensione della povertà e della povertà educative che ne presidi la complessità. L'attuale *milieu* socio-culturale, infatti, si caratterizza per la sua mutevolezza e rimanda delle condizioni di marginalità in cui il confine tra chi è incluso e chi è escluso è dinamico e in trasformazione (Ferrante, Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2020). In questo panorama, quanto proposto da Isidori e Vaccarelli (2013) e dalla *pedagogia dell'emergenza* risulta significativo per definire delle azioni educative in cui sia possibile formulare una programmazione e, allo stesso tempo, contemplare l'imprevisto. *Emergenza* ed *imprevisto*, quindi, si configurano, da una parte, come delle categorie con le quali osservare dei fenomeni inattesi, dall'altra, divengono dei concetti utili per pensare la pratica affinché si adatti realmente allo svolgersi degli eventi e al loro carattere contestuale.

Per dare ragione di questi presupposti, di seguito si intende restituire alcuni passaggi di ricerca che hanno riguardato l'analisi del progetto *Sulla Buona Strada*, volto a contrastare la povertà educativa minorile nella città di Genova, attivo dal 2018 al 2021. Le domande principali che hanno orientato la ricerca sono state: a) Quali sono le rappresentazioni dei professionisti coinvolti nel progetto *Sulla Buona Strada* rispetto al costrutto della povertà educativa? b) Quali sono le caratteristiche di una "comunità educante" responsabile? Le principali strategie di ricerca adottate sono state di natura qualitativa: interviste semi-strutturate; interviste di gruppo; riunioni di supervisione; osservazioni sul campo. L'analisi dei dati è avvenuta attraverso l'emersione progressiva dei significati prevalenti all'interno del materiale raccolto.

Il progetto risulta significativo nel quadro interpretativo proposto, perché i componenti dello stesso (professionisti del terzo settore, insegnanti, attori istituzionali), nel predisporre delle azioni significative per i minori del territorio, hanno dovuto affrontare anche due grandi avvenimenti inattesi: la caduta del Viadotto Polcevera (luglio 2018) e la pandemia da Covid-19 (marzo 2020). Questi eventi hanno determinato la necessità di ridefinire le azioni della comunità educante

coinvolta, in termini di responsabilità non solo verso i minori e le famiglie, ma anche verso gli stessi professionisti.

Considerata una *visione ricorsiva ed emergente del disegno di ricerca* (Mortari, 2007), in cui la definizione della teoria di riferimento e dei modi in cui affrontare le tematiche di interesse si struttura in conseguenza dei rimandi dei partecipanti, ma anche delle situazioni che vengono a verificarsi nel corso dello studio, in questo caso è stato inevitabile introdurre negli scambi relativi alle rappresentazioni dei professionisti sulla povertà educativa e sulla comunità educante un approfondimento su come degli eventi tragici e fuori dall'ordinario abbiano influito sul progetto stesso. Sempre secondo le categorie concettuali proposte da Isidori e Vaccarelli (2013), la caduta del ponte autostradale, infatti, rappresenta un *incidente complesso*, per la numerosità delle persone coinvolte e per la gestione delle sue conseguenze da parte di un intervento coordinato di più soggetti istituzionali; l'emergenza sanitaria da Sars-Covid 19, invece, può essere letta come una *situazione di emergenza* che, in quanto tale, può essere osservata per le ricadute che ha avuto sugli individui, in relazione alle strategie attivate e in merito alle questioni territoriali che ha posto.

Di seguito si darà conto dei nuclei principali emersi nello scambio relativo a questi eventi con i partecipanti alla ricerca, evidenziando delle *strategie peculiari* utili a fronteggiarli in maniera sensata rispetto al territorio in cui sono avvenuti e relativamente alle condizioni di partenza di coloro che li hanno attraversati.

– *La ridefinizione del rapporto tra le istituzioni e la cittadinanza*. Si rimanda, da una parte, all'indebolimento del legame tra il cittadino e gli enti sul territorio: "Lo scorso anno è stato molto difficile con le famiglie perché c'era un senso di inquietudine, di difficoltà a fidarsi delle istituzioni. Perché, se è potuto cadere un ponte, allora tutto è possibile, tutto può capitare, anche l'inverosimile" (7). Dall'altra, emerge il ruolo dell'istituzione stessa, che, di fronte all'emergenza, attiva una serie di risorse che agevolano la ripresa delle attività dei singoli, generando degli effetti di contenimento rispetto al disagio provocato dalla situazione: "Noi avevamo la necessità di costruire in modo rapidissimo, subito dopo la caduta del ponte, prima dell'inizio della scuola, dei percorsi di accompagnamento dei bambini per farli andare a scuola… [...] La città era spaccata, c'erano problemi di traffico pazzeschi, c'erano problemi di scuole isolate, di quartieri isolati" (m1).
– *L'acuirsi di situazioni già connotate da vulnerabilità e marginalizzazione*. Nello scambio con una partecipante, viene rimandata la necessità di leggere in modo particolarmente attento il vissuto psichico di disagio dei minori derivante dalla situazione di emergenza, sia essa provocata dal disastro del Viadotto Polcevera o dalla crisi pandemica: "I bambini sono come delle spugne, lo sentono. E quando sono piccoli, anche se non lo elaborano ancora a livello cognitivo, lo elaborano ancora di più a livello emotivo che quindi è ancora peggio…" (8).
– *La definizione di nuovi modi di stare in relazione all'interno dei nuclei famigliari* e *la costruzione di modi creativi di stare in rapporto con i genitori da parte dei*

professionisti dell'educazione formale e informale. Si evidenzia come l'isolamento in conseguenza della pandemia possa aver determinato una fatica collegata alla maggiore vicinanza tra genitori e figli, ma come possa anche aver generato delle occasioni significative di scambio tra loro. Sottolinea un'intervistata: "Io penso che alcune cose sicuramente possono essere…, possono essersi un po' appesantite, ecco. [...] Poi vi sono anche situazioni in cui il fatto, finalmente, di stare coi bambini, senza l'assillo del lavoro, della quotidianità, dei ritmi affrettati, può avere anche aiutato. [...] Il rischio di un appesantimento nelle situazioni più difficili, secondo me, purtroppo, ho paura che ci sia" (11). Strettamente legata a questo cambiamento all'interno dei nuclei, vi è una modifica del *setting* dell'esperienza educativa e dei modi di interagire con le famiglie da parte dei professionisti: "Abbiamo già cominciato a lavorare su questo, sul fatto, per esempio, di consigliare alle insegnanti dell'infanzia [di] chiamare ogni famiglia, per sapere com'è la situazione, come stanno, senza entrare nella *privacy*… Una telefonata di cortesia, per vedere, perché dico i bambini che ritroverete a settembre potrebbero non essere gli stessi che avete lasciato" (8).

– *L'esercizio di una creatività pedagogica inedita*. Qualcuno degli intervistati evidenzia come, dopo un iniziale spaesamento dovuto all'emergenza sanitaria, per le insegnanti della scuola dell'infanzia, si siano delineate delle occasioni inedite per sperimentare la propria *creatività pedagogica*: "[Vi è stato] un aumento di una certa creatività educativa, mi viene da dire, non tanto, anche, ma non tanto per l'invenzione di chissà quali effetti speciali, ma per una certa disponibilità a rivedere le categorie con cui gli stessi insegnanti erano abituati a leggere. [...] Si è passati dal dire: 'Ma, normalmente…', cioè dal pensare una sorta di ordinarietà e normalità che andava assolutamente riconquistata, e quindi da pensare questo momento come un momento di emergenza tappabuchi, al pensare questo momento come un altro modo, e quindi a sfruttare tutte le possibilità di questo altro modo" (10).
– *L'allestimento di momenti di riflessività sulla pratica*. Le situazioni impreviste portano a ridefinire, in termini operativi, la pratica stessa e a riflettere attorno ad essa. Oltre ad effettuare colloqui a distanza, offrire gratuitamente dei servizi, i professionisti ricercano occasioni per ritrovarsi e ripensare al proprio operato: "[Le riunioni] le abbiamo spostate on line e questo ci ha paradossalmente aggregato e ravvicinato, le troviamo molto produttive, funzionano molto bene e quindi in qualche modo abbiamo riscoperto un modo di lavorare che ha molti aspetti positivi" (9).

Quanto rilevato nelle parole di alcuni attori che hanno vissuto, in parte o in modo sostanziale, gli effetti dei due avvenimenti richiamati sul progetto *Sulla Buona Strada* suggerisce delle declinazioni riflessive che possono riguardare la pratica educativa in generale. Essa, infatti, dovrebbe partire da una lettura attenta delle situazioni, con la quale configurare strategicamente e in modo sempre nuovo *significati*, *contesti*, *affetti* e *strumenti* (Prada, 2018). Questo paradigma interpre-

tativo può contribuire a contrastare la povertà e le povertà educative, a partire dall'allestimento di esperienze situate di qualità e pedagogicamente orientate.

3. Strategie pedagogiche per il contrasto delle povertà educative

Di fronte alle forme molteplici che la povertà e le povertà educative assumono sembra necessario definire il lavoro educativo come una pratica professionale che necessita di una postura in grado di muoversi tra la programmazione e l'imprevisto; tra il carattere decodificabile e comprensibile delle situazioni e il loro essere in continuo mutamento, come mostrato attraverso i dati di ricerca.

I già citati Benvenuto, Vaccarelli, e Di Genova (2020) inquadrano questa questione connettendola alle possibilità di *resilienza* degli individui, affermando che:

> Si diventa più o meno resilienti in funzione e in risposta agli stimoli stessi che le nostre esperienze richiedono. E la capacità di risposta, di adattamento, di resilienza è tanto più forte quanto più le nostre esperienze hanno permesso un'equilibrata e flessibile formazione di strategie e risorse da mobilitare per fronteggiare l'imprevisto, l'inaspettato, e tutte le forme di squilibrio e disagio (p. 120).

Seguendo Sottocorno (2022), inoltre, si tratta di costruire una prassi pedagogica strutturata in termini *umanizzanti*, fondata non tanto su tecniche replicabili "ma su una lettura attenta delle situazioni e su un metodo antidogmatico, [che sembra] essere utile [per] costruire dei contesti di riflessione sull'agire, che supportino il rafforzamento delle professionalità educative, accompagnandole a esercitare con consapevolezza un'ermeneutica della pratica" (p. 216), evitando il rischio di una semplificazione della complessità del presente.

Se, infatti, seguendo la *Pedagogia Generativa*, le povertà educative sono «l'esito di un processo di indebolimento del pensiero critico, della capacità di scelta e di una epistemologia strumentale [...] dell'educazione e della formazione centrata su abilità e competenze, [...] che sacrifica il pensiero generativo a vantaggio del pensiero transitorio e tecnocratico» (Lombardi, 2024, p. 5), diventa fondamentale riaffermare la centralità del lavoro pedagogico nei territori, rafforzando il collegamento tra il contrasto di questo fenomeno e la formazione dell'individuo, non solo in ambito didattico, ma in termini esistenziali. Questo è essenziale se si vuole costruire una prassi pedagogica programmatica e flessibile, che si situi al di là delle esigenze funzionali, legate all'umano inteso come *capitale*, ma che piuttosto ne valorizzi la complessità e l'esigenza di orientarsi nella mutevolezza del presente per comprendere come imparare ad abitare in esso.

Bibliografia

Benvenuto G., Vaccarelli A., Di Genova N. (2020). Resilience and educational achievement to fight educational poverty/Resilienza e successo formativo per contrastare la povertà educativa. *QTimes – webmagazine*, XII, 4, 114-126.

De Lauso F., Nanni W. (Eds.). (2023). *La povertà in Italia secondo i dati della rete Caritas. Report statistico nazionale 2023*. Roma: Caritas italiana.

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 e Associati.

Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza - Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuale e collettive*. Milano: FrancoAngeli,

Lombardi M.G. (2024). Editoriale. *Attualità Pedagogiche*, 6, 1, 4-5.

Mannese E. (2023). Epistemologia tra Generatività e Confine: democrazia, tecnica e forme di soggettivazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 56-61.

Morabito C. (Ed.). (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma: Save the Children Italia Onlus.

Morabito C. (Ed.). (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Roma: Save the Children Italia Onlus.

Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.

Prada G. (2018). *Con Metodo. Dalla ricerca in Clinica della Formazione alle pratiche educative*. Milano: FrancoAngeli.

Sottocorno M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Milano: Guerini.

Come uscire dalla tempesta? Orientamenti pedagogici nel tempo dell'incertezza e dell'emergenza

Elena Zizioli
Professoressa Associata – Università degli Studi di Roma Tre
elena.zizioli@uniroma3.it

1. Dentro la tempesta

> Si ode un rumore tempestoso di tuoni e fulmini […]
> Nostromo: Su, cuori miei! Animo, ragazzi, animo! Svelti, svelti! Imbrigliate la gabbia! Pronti al fischio del capitano. E tu soffia fino a scoppiare, purché ci lasci spazio per la manovra!

I versi sono tratti dall'opera shakespeariana *La tempesta*. È la scena di apertura del primo Atto e rimanda a un'immagine evocativa per rappresentare un evento critico che malauguratamente può accadere nella vita di tutti, senza esclusioni di sorta, e che sconvolge le quotidianità, modifica assetti, altera equilibri e incide profondamente sulle nostre esistenze obbligandoci a decidere la rotta, a scelte che incideranno sul nostro futuro.

L'immagine ci ha convinto anche perché nell'interpretazione dell'opera letteraria (Fubini, 2016) la tempesta è stata spesso paragonata a una prova dalla quale è possibile uscire purificati, trasformati. Essa evoca anche l'esperienza del naufragio, del sentirsi vulnerabili, dandoci contezza della fragilità umana, "linea oscillante e zigzagante che lambisce e unisce aree e tematiche diverse" (Borgna, 2014, p. 6) della condizione umana, sottoposta a continue "prove" (Vaccarelli, 2016) e oggi vissuta con ancora più problematicità perché aggravata dalla solitudine, dall'insicurezza e dall'incertezza. "Mala tempora currunt", come ha sostenuto Vaccarelli (2018), in quanto mancano modelli di convivenza e un senso di responsabilità comune (Bauman 1999/2008). Lo hanno dimostrato i recenti conflitti che hanno esasperato diffidenza, cultura del sospetto, odio, radicalizzazioni, menzogne come spesso accadde nelle guerre (Morin, 2023), proprio perché viviamo in un contesto planetario "interconnesso", ma non "solidale" (Ceruti, 2023, p.11).

Se conveniamo con Isabelle Stengers (2009/2021) nel definire il tempo odierno come il "tempo delle catastrofi" non è difficile intuire che siamo chiamati a ridisegnare stili di comportamento e approcci alla vita. La studiosa dimostra infatti quanto il rischio di andare "dritti contro il muro" non solo sia scongiurato, ma sia imminente, invitandoci pertanto a cercare le risorse per costruire un futuro diverso da quello a cui sembra siamo ora destinati. Tra un orizzonte segnato dall'illusione della crescita e del progresso e dall'interdipendenza tra le questioni climatiche e

quelle sociali, Stengers riafferma la necessità di "resistere", senza "dimenticare il carattere indispensabile delle mobilitazioni collettive" (Ivi, pp. 46-48). Si ribadisce così la necessità di azioni solidali, di ricostruire lo spirito di comunità, coltivando la "compassione" per permetterci di esperire le nostre comuni fragilità e vulnerabilità (Nussbaum 2001/2004).

La catastrofe apre così un cammino di conoscenza che ci mette di fronte al fallimento del sogno faustiano di dominare la natura facendoci sperimentare la nostra imperfezione e la nostra limitatezza.

Ma come possiamo leggere e interpretare pedagogicamente la catastrofe? Vaccarelli (2022, p. 5) avverte che essa

> Ci introduce a una realtà complessa, multidimensionale, nella quale emergono non soltanto fattori materiali e visibili (il danno/ i danni subiti, l'evento e il suo impatto su un sistema, nell'immediatezza del suo verificarsi) ma anche gli orizzonti di significato generali e particolari, le concettualizzazioni di quanto avvenuto, le scelte di campo, etiche, politiche sociali e, non ultime, educative. La *catastrofe*, dunque, rimanda a dimensioni anche di tipo immateriale ed entra in relazione con altri concetti allo stesso modo complessi, quali quelli di *rischio* e di *emergenza.*

Quale ruolo spetta allora alla pedagogia e ai professionisti dell'educazione? Come procedere per progettare e predisporre azioni di cura educativa sostenute da una Pedagogia critica (Giroux, 2020) che contrasti la barbarie del tempo presente? È possibile rifondare la speranza come categoria pedagogica e far appello alla creatività per costruire nuovi immaginari, non stereotipati, accogliendo inedite ipotesi di futuro, riscoprendo il senso di essere comunità?

Sono alcuni degli interrogativi che ci siamo posti negli ultimi anni come gruppo di lavoro della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) *Pedagogia dell'emergenza: relazione educativa, resilienza, comunità*, provando a definire concetti, linguaggi e metodologie (Annacontini, Vaccarelli, Zizioli, 2022) perché

> la questione dell'emergenza ha fondamenta profonde nella natura stessa di ciò che è umano. Lotta tra resistenza e sconfitta, tra razionalità e razionalizzazione, tra interesse singolare e benessere collettivo, tra il bene e il male. Emergenza ed emergente è la natura stessa dell'essere umano, la cui intera vita è un loro storico manifestarsi (Annacontini et. al., 2021, pp. 8-9).

"Lottare strenuamente per riuscire ad andare 'con essa, oltre essa', e tornare così al timone della propria co-esistenza; oppure, abbandonarsi 'ad essa', e sopravvivere" (Ivi, p. 9), coltivando la speranza che il destino ci riserbi un futuro migliore è una scelta che siamo chiamati ad affrontare maggiormente oggi perché il sentirsi in una tempesta è sempre più frequente. Accanto alla ricostruzione materiale si pone così l'esigenza di quella immateriale che richiede energie, slanci, anche un'accurata progettazione pedagogica.

Sappiamo che nell'attraversare un'emergenza si manifestano alcuni "aspetti an-

tinomici e contradditori", già messi in luce da Vaccarelli (2013, p. 59) in uno dei primi studi sul tema, e cioè "ricchezza/povertà, autonomia/eteronomia, diritto/sopraffazione, democrazia/dittatura, ecc.". Si tratta di polarità che concorrono ad alimentare gli squilibri di potere e le divergenze. Sta pertanto alla Pedagogia in quanto scienza trasformativa orientata all'empowerment individuale e collettivo, predisporre contesti educativi in cui sia possibile riequilibrare e accogliere le differenze, non "accentuarle ed enfatizzarle" (Paiano, 2023, p. 82).

Vanno perciò risignificati gesti e parole, tessute nuove trame, contrastando, come avverte Morin (2017), quella semplificazione che non ci permette di leggere le realtà complesse e di interpretarle. È necessario pure contrastare le contro narrazioni e le retoriche che, complice anche la pandemia da Covid 19, sono circolate banalizzando alcuni termini quali, resistenza e resilienza, ma anche speranza e comunità, quando invece è fondamentale metterli a servizio di un progetto politico finalizzato a sostenere i diversi soggetti-persona nelle differenti età e condizioni di vita (Zizioli, 2022, p. 89), in una dimensione di "coprogettazione" per evitare che gli eventi cronicizzino i loro effetti.

> "L'emergenza è infatti spesso un'esperienza divisiva che lascia un segno indelebile e più profondo in quelle comunità che non hanno saputo con l'aiuto di una progettazione partecipata, dare avvio a un nuovo corso, essere autenticamente soggetti della Storia" (Ivi, p. 94).

Finalità ultima è quella di poter individuare nell'eccezionalità dell'evento che ha sconvolto le vite individuali e collettive una rinascita, una "rifioritura" (Annacontini 2022, p.11), irrobustendo la capacità di avere aspirazioni (Appadurai, 2013/2014) per immaginare futuri alternativi. Tale capacità spesso vacilla in coloro che, colpiti da un'emergenza, già vivevano in condizioni di marginalità per cui accentuano la loro condizione di fragilità e vulnerabilità e faticano maggiormente ad uscire dalla tempesta, a sentirsi parte di una comunità che prova a rinascere.

Nel tempo odierno, attraversato dalle più diverse forme di emergenza, vengono allora in mente le riflessioni di Albert Camus ne *L'homme révolté* sulla necessità della rivolta, indissolubilmente legata al concetto di solidarietà umana, per combattere l'alienazione, il nichilismo, l'essere oggettivati e promuovere una "difesa ad oltranza della vita, dell'Eros e della bellezza", come precisa Dallari nell'analisi dell'opera e nel rivendicare il potere della critica e della creatività per "pensare controvento" (Dallari, 2023, pp. 28-29).

2. La bellezza della "rinascita", con la bellezza per rinascere

Vedere rifiorire la vita dopo un'emergenza è un'esperienza inevitabilmente connotata dalla bellezza, perché si può tornare a cogliere la luce che sta in tutte le cose del mondo (Bruzzone, Diodato, 2024, p. 8), a guardare al futuro, a ricominciare a sperare e quindi a progettare, intendendo la speranza, come argomenta Scardic-

chio sulla scorta della letteratura scientifica sulle Hope Skills una "postura di movimento, di azione", una questione di "progettazione pedagogica" perché tiene in stretta connessione gli obiettivi, l'agency e il percorso da effettuare (Scardicchio, 2020, p. 25).

La bellezza può perciò essere considerata una delle cifre distintive della rinascita e non si può prescindere da essa nel momento in cui ci accingiamo a riscrivere le storie individuali e collettive. Si può allora scoprire la bellezza nel comporre pagine nuove nella propria esistenza e parimenti con la bellezza si possono progettare percorsi che riescono a formare identità resilienti, in grado cioè, dopo aver attraversato l'evento critico, di guardare con fiducia al nuovo. Nell'ultimo periodo gli studi scientifici hanno studiato la bellezza, il suo manifestarsi nelle espressioni artistiche, come risorsa educativa per includere e trasformare (Antonacci, Berni, 2024; Bruzzone, Diodato, 2024).

L'arte e la cultura rigenerano (Mancaniello, Marone, Musaio, 2023) e in condizioni estreme svolgono una funzione per certi versi salvifica (Mantegazza, 2021). In tutti i contesti segnati da marginalità l'incontro con la bellezza in tutte le sue forme fa perciò la differenza. In un contesto di emergenza il bello nutre la speranza per superare le paure, aiuta ad accettare le avversità e a riassegnare le priorità alle nostre "vite di corsa", sottraendoci dalla tirannia dell'effimero (Bauman, 2009), dandoci l'occasione di liberarci del superfluo, per rigenerare la nostra umanità con tutte le sue complessità e contraddizioni (Zizioli, 2021).

Nei presidi educativi formali e non formali l'essere dentro il lavoro educativo (Palmieri, 2018), vivendo diverse forme di bellezza, libera dalle derive della burocratizzazione, dalle retoriche e dalle esasperazioni del neoliberismo in un welfare ormai "assediato" dove "l'esecuzione conforme alle procedure" rischia di deresponsabilizzare ed è proprio nella "situazione fatta di scelte difficili, senza titolarità di garanzie né sicurezze" (Bauman, 2021, pp.138-140) che è necessario educare scegliendo di non dipendere da procedure e classificazioni, evitando di ridurre la complessità dei bisogni e dei problemi. Il lavoro educativo in emergenza può offrire un contributo decisivo alla ricostruzione di quelle "architetture infrastrutturali" "umane, comunitarie e sociali fatte di simboli, immaginari, possibilità" (Annacontini, Zizioli, 2022, p. 190). Farlo con le diverse forme di bellezza può assicurare uno sguardo desiderante; ci riporta alla "cura autentica" quella cioè, come argomentato da Palmieri (2011, pp.57-58), che nell'esperienza educativa, non si sostituisce all'altro, ma accoglie lo sforzo di comprendere insieme al fine di trovare un nuovo senso all'esistenza, oscillando tra "effettività e possibilità". Ed è così che, pur nella contingenza, nella problematicità e nell'imprevedibilità si va a comporre un nuovo progetto di vita (Ivi, pp.124-125), in un rinnovato equilibrio tra memoria e futuro.

Tra le diverse forme di bellezza includiamo pertanto l'ascolto attivo che si fa incontro, la riscoperta nella quotidianità del valore delle piccole cose, ma anche l'esperienza estetica *tout court* perché essa come scrive Dallari (2016, p. 29) in ogni "*progetto esistenziale*" "diventa non solo veicolo di ricezione e di conoscenza, ma

anche paradigma di senso, ed è dunque capace di costituirsi come vettore valoriale".

In questo contesto è possibile valorizzare il narrarsi e il narrare nelle diverse forme per contrastare in modo creativo le marginalizzazioni/esclusioni, ridando spazio e voce, abitando l'emergenza in modo inedito, non scontato o stereotipato.

Le narrazioni permettono infatti di accedere a un altrove che rigenera, favoriscono la costruzione di nuovi immaginari, contribuiscono a contrastare la povertà educativa (Di Genova, Iorio, 2022), aiutano soprattutto le bambine e i bambini a superare l'evento critico, senza sentirsi schiacciati, rafforzando la resilienza (Baroni; 2022; Iorio, 2022).

Le buone storie restituiscono leggerezza per vedere la realtà senza paure e reticenze, con disincanto, ma anche con l'incanto insito nella profondità dello sguardo (Zizioli, 2018, p. 206). Per questo, si è scelto di chiudere questo breve contributo con un'altra suggestione letteraria, che richiama in parte la tempesta. Si tratta di un albo illustrato (Young, Ottley, 2016) dai toni poetici e indirizzato all'infanzia, che racconta le peripezie di un bambino costretto ad affrontare da solo il mare in burrasca su una piccola imbarcazione. Ma la storia non si limita a restituire con la bellezza delle immagini e delle parole un tempo sospeso e dilatato e le emozioni provate. Si fa metafora delle prove della vita, delle trasformazioni, del cambiamento, del diventare adulti. Il protagonista ha con sé una tazza con la terra del suo Paese e un seme che simboleggia la rinascita. Gli elementi presenti nella storia: il mare, la barca, il cielo, la terra, un albero ed infine l'incontro con una bambina insegnano a coltivare le prospettive di futuro, specie per chi è stato costretto a lasciare in modo traumatico la casa, i propri affetti ma anche abitudini, sicurezze, speranze, sogni. Avere la capacità di guardare a *Un nuovo Orizzonte*, come titola l'albo, rinnova l'invito a considerare gli eventi critici come occasioni per le rifioriture, a instaurare un diverso e rinnovato rapporto con la natura, a ricongiungersi con essa, a irrobustire la resilienza con la forza dei legami, a corroborare la speranza di chi si assume l'impegno educativo nei giorni bui, dove si pensa non possa più ritornare la luce.

Bibliografia

Annacontini G. et al. (2021). Editoriale. *Pedagogia oggi*, *19* (1), 7-19.

Annacontini G. (2022). Segnavia per una Pedagogia dell'emergenza. *I Problemi della Pedagogia*, LXVIII (1), 3-28.

Annacontini G., Vaccarelli A., Zizioli E. (Eds.) (2022). *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza*. Bari: Progedit.

Annacontini G., Zizioli E. (2022). Il Nomos dell'aratro. *Pedagogia oggi, 20* (2), 189-196.

Antonacci F., Berni V. (Eds.) (2024). *Le arti dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.

Appadurai A. (2013). *The Future as Cultural Fact. Essays on the Global Condition* (trad. it. *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Raffaello Cortina, Milano, 2014).

Baroni S. (2022). L'utilizzo dei linguaggi espressivi e narrativi a scuola per sostenere la re-

silienza dei bambini e delle bambine nelle emergenze. In G. Annacontini, A. Vaccarelli, E. Zizioli (Eds.), *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza* (pp. 97-108). Bari: Progedit.
Bauman Z. (1999). In Search of Politics. Cambridge: Polity Press Ltd (trad. it. *La solitudine del cittadino globale,* Milano, Feltrinelli 2008).
Bauman Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: il Mulino.
Bauman Z. (2021). *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Trento: Il Margine.
Borgna E. (2014). *La fragilità che è in noi*. Torino: Einaudi.
Bruzzone D., Diodato R. (Eds.) (2024). *Quale bellezza? Idee per un'educazione estetica*. Milano: FrancoAngeli.
Camus A. (1951). *L'homme révolté. Essais*. Parigi: Gallimard.
Ceruti M. (2023). Prefazione. In E. Morin, *Di guerra in guerra. Dal 1940 all'Ucraina invasa* (pp. 7-13). Milano: Raffaello Cortina.
Dallari M. (2016). A scuola con Afrodite. In M. Dallari, S. Moriggi, *Educare bellezza e verità* (pp. 27-186). Trento: Erickson.
Dallari M. (2023). *Immaginauti. Pensare controvento*. Trento: Il Margine.
Di Genova N., Iorio C. (2022). *Contrastare la povertà educativa nei territori in emergenza*. Milano: FrancoAngeli.
Fubini N. (2016). *Vivere nella tempesta*. Torino: Einaudi.
Giroux H. A. (2020). *On Critical Pedagogy* (2nd ed.). London, New York, Oxford, New Delhi, Sydney: Bloomsbury Academic.
Iorio C. (2022). Piccole vittime di grandi disastri: l'accoglienza scolastica di bambine e bambini in fuga dalla guerra. In Annacontini G. et al., *Bambini e bambine in fuga dalla guerra. L'accoglienza scolastica tra Pedagogia dell'emergenza e intercultura* (pp. 77-104). Roma: Anicia.
Mancaniello M.R., Marone F., Musaio M. (2023). *Patrimonio culturale e comunità educante*. Milano-Udine: Mimesis.
Mantegazza R. (2021). *Imparare a resistere*. Milano: Mimesis.
Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
Morin E. (2023). *Di guerra in guerra. Dal 1940 all'Ucraina invasa*. Milano: Raffaello Cortina.
Nussbaum M.C. (2001). *Upheavals of Thought. The intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *L'intelligenza delle emozioni,* il Mulino, Bologna, 2004*).*
Young R., Ottley M. (2016). *Un nuovo orizzonte*, Milano: Terre di Mezzo.
Paiano A.P. (2023). *Pedagogia in emergenza*. Roma: Anicia.
Palmieri C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura… Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: Franco Angeli.
Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
Scardicchio A. C. (2020). *Metabolè. Speranza, resilienza, complessità*. Milano: FrancoAngeli.
Stengers I. (2009). *Au temps des catastrophes. Résister à la barbarie qui vient.* Paris: La Découverte (trad. it. *Nel tempo delle catastrofi. Resistere alla barbarie a venire*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2021).
Vaccarelli A. (2013). Società del rischio, globalizzazione, processi educativi. In M.V. Isidori,

A. Vaccarelli, *Pedagogia dell'emergenza. Didattica dell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettivi* (pp. 45- 70). Milano: FrancoAngeli.

Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Vaccarelli A. (2018). Mala tempora currunt. L'educazione antirazzista come sfida e come necessità. In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (Eds.), *Diritti, Cittadinanza, Inclusione* (pp. 167-177). Lecce: Pensa MultiMedia.

Vaccarelli A. (2022). Pedagogia dell'emergenza: i concetti. In G. Annacontini, A. Vaccarelli, E. Zizioli (Eds.) (2022), *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza* (pp. 3-13). Bari: Progedit.

Zizioli E. (2018). Un racconto… è un diritto di tutti. Narrazione, comunità, contesti di crisi. In S. Mariantoni, A. Vaccarelli (Eds.), *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe* (pp. 202-212). Milano: Franco-Angeli, Open Access.

Zizioli E. (2021). Lezioni di volo per ricominciare a vivere. La visual narrative nel tempo dell'emergenza: riscoperta del potenziale educativo, *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *11* (2), 126-142.

Zizioli E. (2022). Risignificare gesti e parole. Linguaggi "pedagogici" per e in emergenza. In G. Annacontini, A. Vaccarelli, E. Zizioli (Eds.) (2022*), Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza* (pp. 87-96). Bari: Progedit.

Panel 4
Come narrare l'educazione e la formazione. Persone, storie, futuri

Alessandra Altamura
Francesca Antonacci, Monica Guerra
Chiara Biasin
Nicolina Bosco
Lisa Brambilla, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini
Giambattista Bufalino
Maria Chiara Castaldi
Margherita Cestaro
Martina Ercolano, Stefania Maddalena
Alessio Fabiano
Zoran Lapov
Daniela Manno
Stefano Pasta
Maria Romano
Giovanni Savarese
Raffaella Strongoli
Alessia Tabacchi
Todaro Letterio
Alessandro Versace

Narrare l'educazione familiare per interrogare e riprogettare l'identità genitoriale

Alessandra Altamura
Ricercatrice – Università degli Studi di Foggia
alessandra.altamura@unifg.it

"Nell'universo infinito della letteratura
s'aprono sempre altre vie da esplorare".
Italo Calvino, *Lezioni americane*

1. Introduzione

L'atto del narrare è peculiare dell'essere umano. Le narrazioni – generate, tramandate, ricevute in dono – si configurano, frequentemente, come atto contemplativo (Ulivieri Stiozzi, 1998/2012), spazio e momento di distensione, di sospensione e di riprogettazione, possibilità di apertura e di permanenza nella *breccia nel tempo* (Arendt, 1978/2009) e divengono, dunque, strumenti di creazione di significati (Bruner, 1990/2003), spesso inediti e originali.

Jonathan Gottschall parla di *istinto di narrare* (2012/2018) e, a tal proposito, sostiene:

> Decine di migliaia di anni fa, quando la mente umana era giovane e i nostri progenitori ancora poco numerosi, ci raccontavamo storie. E ora, decine di migliaia di anni dopo, […] ancora ci emozioniamo per una sbalorditiva quantità di racconti di finzione che leggiamo […]. Abbiamo, come specie, una vera dipendenza dalle storie. Anche quando il nostro corpo dorme, la mente sta sveglia tutta la notte, narrando storie a se stessa (pp. 9-10).

Non c'è da stupirsi, pertanto, di fronte all'utilizzo, sempre più considerevole, dell'approccio narrativo nelle esperienze di formazione rivolte a interlocutori diversi (bambini/e, adolescenti, adulti/e, anziani/e) e agite nei contesti più disparati (scuola, luogo di lavoro, servizi educativi e di cura, spazi pubblici e/o privati).

Le storie si configurano come archivio di saperi da non dissipare, spazio di emersione del proprio sé; le parole che le sostengono aiutano a mettere ordine, a rischiara l'esistenza, a muoversi nello spazio e nel tempo, ad andare oltre il *qui ed ora*; permettono di tessere relazioni, di recuperare vissuti e di dare a ciascuno un senso altro; diventano generative e prefigurano l'inedito, il possibile, l'altrove.

Riconosciute tali comprovate potenzialità, la pratica narrativa – il raccontare e ascoltare storie – nel permettere all'Io narrante di intraprendere un cammino di

autoeducazione, grazie all'attivazione della capacità di introspezione e di processi di riflessività sull'esperienza, risulta particolarmente funzionale al lavoro con i genitori, poiché è la metodologia che, meglio di altre, potrebbe esaltarne il protagonismo educativo (Pati, 2014). L'atto del narrare, infatti, può promuovere nei padri e nelle madri – e più in generale in tutti i/le componenti della famiglia – la scoperta, il riconoscimento e la valorizzazione delle risorse personali, coniugali, genitoriali e familiari.

Per far sì che i genitori riescano ad assolvere pienamente alla propria funzione educativa è necessario, alla luce delle attuali contingenze culturali, economiche, sociali, accompagnarli e rassicurarli, laddove rassicurare non vuol dire nascondere o far finta di non vedere i limiti e gli errori, ma aiutare a riconoscere i propri punti di forza, a scoprire le proprie capacità per poter far leva su di esse al fine di adempiere adeguatamente al proprio mandato (Altamura, 2021a; Lopez, 2021; Milani, 2014).

2. *Dar-si* forma come genitori: scomporsi per ri-comporsi

Maurice Vaussard, nella prefazione al testo di André Berge, *L'educazione familiare* (1968), scriveva che "[i] compiti ordinariamente meno ben adempiuti sono quelli che si presentano a noi ogni giorno e che appaiono in se stessi i più semplici: il compito di padre e di madre di famiglia rientra in questo numero" (p. 1). E così, invece, non dovrebbe essere. Il divenire genitori, infatti, si inserisce in un processo tras-formativo permanente, è un ruolo costantemente *in fieri*, per la costruzione del quale non esistono manuali, né tappe predefinite. Per educare i bambini e le bambine, per assolvere in maniera piena ed efficace alle proprie responsabilità educative, è necessario educare prioritariamente sé stessi in maniera continuativa, specialmente nei momenti di transizione, soprattutto quando dall'essere uomo-donna, compagno/a, marito-moglie, diveniamo padri e madri, un compito, questo, a lungo termine e che produce effetti *a rilascio lento* e, talvolta, discontinui. Un compito, ancora, che richiede estrema umiltà, flessibilità intellettuale e, dunque, disponibilità al cambiamento. D'altronde *dar-si* forma come adulti-genitori significa essere pronti a de-costruirsi, a scomporsi per ri-progettarsi poiché "non si è mai completamente formati, ma ci si forma 'per tutta la vita'" (Cambi, 2005, s.n.p.).

Così intesa, come processo incompiuto, mai definito una volta per tutte, la genitorialità richiede un'esplorazione e un ripensamento delle proprie rappresentazioni interne, della propria storia di educazione familiare, deposito di memorie, dettagli, racconti, immagini, esperienze; direttrice di senso esistenziale. Azioni – quelle dell'esplorare e del ripensare – che richiedono tempo, un tempo lento, immersivo per recuperare e generare cura autentica, di sé e dell'altro/a; un tempo rispettoso della tranquillità, della lentezza e della pazienza (Zavalloni, 2015), fatto di attese e di silenzi e necessario per esercizi di riflessione, di retroazione e di ri-

progettazione; un tempo che diventa un dono che ciascuno fa a sé stesso (e all'altro da sé di cui ha cura) dal momento che consente di imparare a so-stare.

Proprio la pratica riflessiva, nel suo essere complessa, carica di potenziale creativo e trasformativo, oltre a prevedere un tempo disteso e dilatato, presuppone molteplici e diversificate capacità e competenze, nonché dispositivi utili a farla emergere.

Tra gli strumenti che possono essere identificati come *facilitatori* del processo riflessivo vi è, senza dubbio, la narrazione (Altamura, 2021b; Cadei, 2023). Attraverso l'atto del narrare, colui/colei che racconta decostruisce e ricostruisce la propria esistenza, cerca e ricerca, prima di tutto in sé stesso/a, memorie (il figlio che è stato) e prospettive (il genitore che è o che vorrebbe diventare) dell'educazione familiare.

> Tutto ciò che siamo, che siamo diventati, ha avuto origine in famiglia. Nel destino materno, nel legame con paternità che segneranno i passi primordiali: per sempre, nell'impronta indelebile con la quale dialogheremo, nel bene e nel male, nella gioia o nel dolore, per tutta un'esistenza. Ma la nostra vicenda personale, così affollata dagli altri, spesso da esserne avvilita e offesa, si compie, oltre che nella nostra famiglia, in quella assegnata dalla sorte e in quella da noi costruita come adulta scelta e responsabile attitudine. Nelle tante altre famiglie umane, più o meno amate e condivise, che nel corso del tempo abbiamo incontrato, attraversato, costruito […] (Demetrio, 2022, p. 15).

Tuttavia, non sempre è facile innescare processi riflessivi e ancor meno semplice è la condivisione con l'altro da sé del proprio vissuto. È necessario, talvolta, trovare degli espedienti, delle parole *messe in forma* e *abitate* da altri/e per *dar voce* alla propria storia. "Come accade per ogni forma di narrazione, occorrono modelli ai quali rifarsi, stili da adottare, parole da utilizzare, immagini da condividere. Ognuno vi arrecherà il suo contributo" (Demetrio, 2022, p. 92).

3. Storie interroganti e ristrutturanti

È possibile, allora, progettare e implementare, ciclicamente, incontri laboratoriali – destinati primariamente ai genitori – volti a promuovere l'emersione e la condivisione delle storie di educazione familiare di ciascuno e di ciascuna, patrimonio sommerso e, talvolta, invisibile. In questi incontri, pensati come occasioni preziose per venir fuori dalla solitudine che, sempre più frequentemente, caratterizza il vivere genitoriale, e per sospendere, seppur temporaneamente, le fatiche e la frenesia della quotidianità, si elaboreranno le storie di educazione familiare (ricevuta e trasmessa) di ogni partecipante e ad esse sarà possibile, se necessario, dare nuova linfa e, quindi, una forma inedita e generativa.

Il framework teorico entro cui si colloca il ciclo di incontri laboratoriali rece-

pisce, in modo particolare, alcune concettualizzazioni attraverso cui è possibile "leggere" e interpretare il processo di costruzione dell'identità genitoriale, ovvero:

– la categoria del possibile, inteso – nell'ambito del problematicismo pedagogico – come orizzonte esistenziale e cifra della progettualità, per cui la genitorialità può essere pensata non come qualcosa *che è*, a priori, ma *che può essere* (Bertin & Contini, 2004);
– l'apprendimento inteso come pratica sociale, situata e frutto della partecipazione a una comunità che comporta la continua negoziazione dei significati acquisiti e delle pratiche agite sino a quel momento (Wenger, 1998/2006);
– la teoria dell'apprendimento trasformativo e dei "dilemmi disorientanti" (Mezirow, 1991/2016), capaci, questi ultimi, di innescare processi riflessivi, di messa in discussione, di nuova consapevolezza e di cambiamento delle proprie "prospettive di significato";
– il costrutto di riflessività (Dewey, 1910/2019) concepita come dispositivo razionale, dall'elevata connotazione pedagogica, generatore di cambiamento e di nuovi apprendimenti.

Sullo sfondo delineato, si è proceduto all'analisi di alcuni romanzi dell'attuale panorama della letteratura contemporanea, in cui è possibile ravvisare tracce di storie di educazione familiare – teatro di eventi che si depositano nell'esistenza di ognuno (Demetrio, 2022) – da proporre come espedienti attivatori perché potenzialmente capaci di offrire occasioni di riconoscimento e di "apprendistato vitale" (Mazzini, 2021).

In questa sede, se ne proporranno essenzialmente due (seppur brevemente): *L'educazione*, della scrittrice statunitense Tara Westover (2018/2020), e *Ciò che inferno non è* (2014), di Alessandro d'Avenia.

L'educazione racconta una storia di riscatto da un contesto ostile, la famiglia, che impedisce alla protagonista di poter essere pienamente sé stessa. Tara, gradualmente, comprende che la sua vita *è una narrazione in mano ad altri* e decide, per questo, di intraprendere un atto rivoluzionario per ribaltare i vecchi, fragili ruoli interpretati sino a quel momento: inizia a studiare, cosa che, fino ad allora, le era stata vietata dal padre. "Il futuro – scrive – poteva essere diverso dal passato. Anche il passato poteva essere diverso dal passato, perché i miei ricordi potevano cambiare […]. Mi creai un passato […] inconsistente e inoffensivo. Solo il futuro contava" (pp. 310-311). Il testo testimonia una notevole capacità introspettiva e offre, dunque, a chi legge e/o a chi ascolta, la prospettiva di vedere la propria vita (di genitore o di figlio/a nel caso specifico) con occhi nuovi – anche critici – e la possibilità/volontà di cambiarla.

Ciò che inferno non è, invece, narra di Federico, un ragazzo in formazione alle prese con le sue prime importanti scelte e responsabilità esistenziali, e dei suoi genitori, degli adulti che lo circondano, chiamati a farsi presenze attente, impegnate e sostenitrici di precisi itinerari formativi.

Dopo aver individuato alcuni stralci particolarmente significativi e qualche

tema generatore[1] si procederà alla condivisione a voce alta del brano con tutti i partecipanti. La lettura del passaggio prescelto da parte di un facilitatore innescherà il processo riflessivo – inizialmente libero, intimo e simultaneo all'ascolto – e consentirà una prima esplorazione di "regioni e paesaggi della nostra vita, intrecciata a quella di mogli e mariti, di figli e figlie, […] e di altri, […]" (Demetrio, 2022, p. 39).

In un secondo momento, il conduttore proporrà alcuni snodi essenziali su cui soffermarsi: essere genitori/essere figli/e, le scelte educative, l'antinomia autorità/libertà, ecc. Ciascuno/a, poi, potrà riconoscersi o meno in quanto proposto e scrivere la propria storia, attività necessaria per conferire nuovo senso al passato, interpretare il presente e prefigurare il futuro[2]. Seguirà un breve confronto tra tutti/e i/le partecipanti che avranno così la possibilità di condividere le proprie esperienze e di mettere a fuoco gli effetti che la narrazione proposta ha provocato.

In questo modo, la partecipazione al laboratorio permetterà a ciascun genitore di conoscersi meglio e di scoprire le risorse latenti di cui è detentore, processi fondamentali, entrambi, per consolidare o riprogettare le proprie pratiche educative. L'adesione a pratiche sociali di questo tipo, infatti, consente ai padri e alle madri del nostro tempo, se adeguatamente supportati, di transitare dalla condizione di novizi – che fa riferimento a saperi impliciti e inconsapevoli – alla condizione di genitori esperti che fa riferimento a saperi critici e riconosciuti (Fabbri, 2008).

4. Conclusioni: storie reali, personaggi *di carta* e orizzonti di possibilità

Le storie che narrano – direttamente o indirettamente – di educazione familiare aprono a visioni esistenziali profonde; incoraggiano a esplorare anche il senso dell'essere famiglia e dell'esserlo diventata in rapporto alle storie di famiglia riprodotte o rinnovate. Sono occasioni per ripensare da dove si è venuti, come si sono assestati alcuni caratteri, a chi si assomiglia di più (Demetrio, 2022).

Il personaggio *di carta* permette di coltivare quella che Philippe Lejeune (1975/1985) ha definito "la cultura dello sguardo di sé", permette quella bilocazione cognitiva di bruneriana memoria (1997/2004), e si carica, in tal modo, di una valenza pedagogica unica perché invita e sollecita i destinatari della storia a identificarsi con lui: le sue vicende portano i lettori/gli uditori a porsi nuovi interrogativi, su sé stessi e sugli altri, specialmente su quegli altri di cui sono responsabili. "Il personaggio letterario non è una banale imitazione dell'uomo reale, […] ma un veicolo per reinterpretare sé stessi, per esperire possibili sé che ancora non si sono sperimentati" (Mazzini, 2021, p. 60).

Condividendo storie di uomini e donne, di persone che hanno agito, intrapreso

1 Se ne riportano tre a titolo esemplificativo: a) Educazione o conformazione; b) Il figlio che sono stato, il genitore che sono diventato/vorrei diventare; c) Modelli genitoriali vissuti e agiti.

2 Si può, in questo modo, far emergere anche il lato oscuro delle narrazioni (Gottshall, 2021/2022) e "divenire capaci di guardare al passato senza esserne zittiti" (Westover, 2018/2020, p. 306).

cammini, posto in essere atti sovversivi, la narrazione *si fa* strumento per il lettore e per colui che ascolta poiché, tramite la storia, diviene possibile moltiplicare la propria riserva complessiva di esperienza umana e di *destini umani* per far fronte ai problemi e alle situazioni contingenti dell'esistenza individuale e collettiva.

Per tali ragioni i protagonisti *di carta* sono, ancor prima che personaggi, orizzonti articolati di possibilità che aiutano a leggere e decifrare la complessità della vita. La narrazione e la scrittura di storie di educazione familiare diventano, allora, generative e, dunque, capaci di dare vita a nuovi modi di essere; divengono atti rivelatori e costruttori della complessità dei ruoli che assumiamo; svelano, ancora una volta, la potenza catartica delle parole (ben pensate, ben dette, ben scritte); formano comunità.

Attraverso le parole dette, *messe in forma*, condivise, ogni genitore guadagna consapevolezza e amplia il proprio spazio di *pensabilità*. "In questo senso – scrive Loretta Fabbri (2008) – è necessario apprendere a 'pensare i pensieri', attraverso i quali siamo stati presi in cura, allevati, educati, per poter decidere autonomamente come prendersi cura, allevare, educare" (p. 50).

L'incontro tra le epistemologie familiari di ciascuno e la narrativa contemporanea può contribuire, dunque, alla formazione di una genitorialità positiva e riflessiva, capace di intessere momenti ed esperienze di vita differenti e di sperimentare inedite possibilità esistentive, per sé e per i/le propri/e figli/e, nella consapevolezza che il potere dell'educazione sovente si esplica attraverso le parole (Loiodice, 2019) e che è "attraverso una faticosa, e non scontata ricerca di 'senso' che le nostre esperienze diventano alla fine formative" (Di Pasqua, 2010, p. 48).

Bibliografia

Altamura A. (2021a). *Genitori in divenire. Un'ipotesi di intervento per una genitorialità positiva*. Roma: Armando.

Altamura A. (2021b). Narrazione e genitorialità: tessere trame per orizzonti possibili. In A.G. Lopez (Ed.), *I saperi della genitorialità. La Metodologia Pedagogia dei Genitori* (pp. 173-199). Foggia: Edizioni del Rosone.

Arendt H. (1978). *The Life of the Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich (trad. it. *La vita della mente*, il Mulino, Bologna, 2009).

Berge A. (1968). *Educazione familiare*. Firenze: Editrice Universitaria.

Bertin M.G., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.

Bombardieri M., Cadei L. (Eds.) (2017). *Le storie nutrono.* Brescia: La Scuola.

Bruner J. (1990). *Acts of meaning.* Harvard University Press (trad. it. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2003).

Bruner J. (1997). *The Culture of Education*. The President and Fellows of Harvard College (trad. it. *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2004).

Cadei L. (2023). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: Editrice Morcelliana.

Cambi F. (2005). L'autobiografia: uno strumento di formazione. *M@gm@*, 3(3).

D'Avenia A. (2014). *Ciò che inferno non è*. Milano: Mondadori.

Demetrio D. (2022). *Album di famiglia. Scrivere i ricordi di casa* (nuova edizione). Sesto San Giovanni: Meltemi.

Dewey J. (1910). *How we think.* Boston-New York-Chicago: D.C. Heath & Co. Publishers (trad. it. *Come pensiamo*, Raffaello Cortina, Milano, 2019).

Di Pasqua S. (2010). *Letteratura come pedagogia. La natura di un'analogia*. Trieste: Edizioni Università di Trieste.

Fabbri L. (2008). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *RIEF - Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 45-55.

Gottschall J. (2012). *The Storytelling Animal. How Stories Makes Us Human.* Boston: Houghton Mifflin Harcourt (trad. it. *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, Bollati Boringhieri editore, Torino, 2018).

Gottschall J. (2021). *The Story Paradox. How Our Love of Storytelling Builds Societies and Tears them Down*. New York: Basic Books (trad. it. *Il lato oscuro delle storie. Come lo storytelling cementa le civiltà e talvolta le distrugge*, Bollati Boringhieri, Torino, 2022).

Lejeune P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris: Seul (trad. it. *Il patto autobiografico*, il Mulino, Bologna, 1985).

Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.

Lopez A.G. (Ed.) (2021), *I saperi della genitorialità. La Metodologia Pedagogia dei Genitori*. Foggia: Edizioni del Rosone.

Mazzini A. (2021). Del desiderio di storie. Permanenze e metamorfosi della narrazione per l'educazione e la formazione degli adolescenti. In M.L. Albano, S. Carioli, A. Mazzini, A. Sorgente, *Storie, letture e racconti tra pagine e rete. Narrazioni digitali ed intrecci pedagogici* (pp. 49-84). Avellino: Associazione Culturale Internazionale Edizioni Sinestesie.

Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey Bass (trad. it. *La Teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano, 2016).

Milani P. (2014). *Progetto Genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*. Trento: Erickson.

Pati L. (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.

Ulivieri Stiozzi S. (2012). *Pensarsi padri. La paternità come esperienza autoformativa.* Milano: Unicopli (I edizione 1998).

Wenger E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Oxford: University Press (trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006).

Westover T. (2018). *Educated*. New York: Random House (trad. it. *L'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2020).

Zavalloni G. (2015). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lente e nonviolenta*. Verona: EMI.

Dar voce alla ricerca per farne formazione. Il podcast *Sustainability and the City*

Francesca Antonacci
Professoresse Ordinarie – Università degli Studi di Milano-Bicocca
francesca.antonacci@unimib.it,

Monica Guerra
Professoresse Ordinarie — Università degli Studi di Milano-Bicocca
monica.guerra@unimib.it

1. Introduzione

Nell'ambito del progetto MUSA-Multilayered Urban Sustainability Action finanziato dall'unione Europea – NextGenerationEU[1], il gruppo di ricerca Open-Air Lab per una Cultura della Sostenibilità[2] è impegnato in una serie di iniziative rivolte parallelamente alla comunità scientifica e alla cittadinanza in un'ottica di *open science* volte alla promozione di una cultura della sostenibilità, attraverso strategie e metodologie proprie dei processi di ricerca e formazione partecipati (Berni, Ribolla, Rota, Sottocorno, 2023; Berni, Rota, Schiavone, 2023; Ribolla, Ferri, Sottocorno, 2023).

Nel solco di quanto indicato nel Piano Nazionale per la Scienza Aperta 2021-2027, la scienza aperta è intesa innanzitutto come "un approccio al processo scientifico basato su collaborazione, condivisione aperta e tempestiva dei risultati, modalità di diffusione della conoscenza basate su tecnologie digitali in rete e metodi trasparenti di validazione e valutazione dei prodotti della ricerca".

Più in particolare, il gruppo opera nella direzione, da un lato, di favorire "il potenziale collaborativo con la possibilità di accesso ai dati e loro riuso per nuove analisi, anche di tipo interdisciplinare" (*Ibidem*) e dall'altro di "promuovere la fruibilità del sapere scientifico, in modo trasparente, a beneficio della società" (Ibidem).

A partire da questa cornice progettuale e culturale, il contributo presenta una delle azioni realizzate, quella relativa al Podcast *Sustainability and the City*, realizzato per diffondere alcune delle ricerche promosse e maturate all'interno dell'ampia cornice del progetto MUSA. In particolare si discuteranno alcune scelte teoriche e metodologiche operate (domande con attenzione formativa, comunicativa, di

1 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 Fanno parte del gruppo di ricerca: Francesca Antonacci, Veronica Berni, Monica Colombini, Nicoletta Ferri, Monica Guerra, Letizia Luini, Patrizia Luen Ribolla, Francesca Rota, Marco Salvadore, Giulia Schiavone, Maddalena Sottocorno, Manuela Tassan e Franca Zuccoli.

apertura, quindi anche evocative, che mettono in relazione il gruppo accademico con la ricerca, e la ricerca con la cittadinanza), che hanno come obiettivi la messa in dialogo di prospettive multidisciplinari intorno alla sostenibilità e l'avvicinamento della ricerca scientifica alla cittadinanza, valorizzando la narrazione dei profili di ricercatrici e ricercatori, le loro storie professionali nel contesto del progetto e le prospettive possibili a sostegno di una cultura della sostenibilità accessibile a tutti, nell'intento di promuovere una circolarità virtuosa tra ricerca e formazione, tra accademia e territorio.

Muovendo dalla stretta connessione tra sostenibilità e partecipazione (Riva, 2018) e sulla base di quell'ampio framework teoretico e metodologico che è l'Engaged Research (Arvanitakis, Hodge, 2012; Ang, Collin, alii, 2015), è stata centrale la messa a fuoco degli assunti chiave nella realizzazione del progetto: la necessità di conoscere in modo più approfondito i diversi gruppi di ricerca coinvolti in MUSA; l'importanza di diffondere i risultati della ricerca all'interno della comunità scientifica e al tempo stesso di disseminarli al pubblico più esteso, con uno sguardo capace di tenere insieme la prospettiva micro (i ricercatori coinvolti in MUSA), meso (la comunità accademica) e macro (la comunità territoriale e la cittadinanza intesa in senso lato); l'attenzione a una temporalità a breve, medio e lungo termine, data la fruibilità immediata del Podcast, che tuttavia rimane come patrimonio immateriale nel tempo; una cura per le differenze in una prospettiva inclusiva grazie al linguaggio divulgativo; l'importanza di tenere assieme teoria e prassi della ricerca nelle loro implicazioni con la dimensione politica ed etica della ricerca e dell'azione educativa grazie alla coerenza tra finalità delle azioni dell'Open-Air Lab e le metodologie utilizzate per realizzarle.

2. Il Podcast

Nell'ambito dell'azione qui presentata, l'intento di diffondere ricerche promosse e maturate all'interno del progetto MUSA attraverso la messa in dialogo di prospettive multidisciplinari intorno alla sostenibilità è stato sostenuto grazie a un medium che consentisse per sua natura un maggior avvicinamento della ricerca scientifica alla cittadinanza, promuovendo una circolarità virtuosa tra ricerca e formazione.

Come hanno sottolineato Cox & al. (2023), basandosi sul concetto di "spazio vitale epistemico", il Podcast si pone come un medium che promuove un cambiamento nella concezione del valore della conoscenza, della sua produzione, diffusione e utilità per la cittadinanza, pertanto può costituire uno strumento per sottoporre ad analisi critica le condizioni di legittimità della conoscenza, le condizioni della sua produzione e proprietà in termini di privilegi e rapporti di potere e rimette in discussione le relazioni e le prospettive dei gruppi collaborativi.

Se le comunità accademiche possono essere considerate "come una rete di individui e gruppi che si impegnano in collaborazioni reciproche e talvolta anche in competizione tra loro" (Ivi) esistono diverse dimensioni dei gruppi collaborativi

"che hanno un impatto sulle azioni intraprese e sui risultati ottenuti da un gruppo collaborativo: epistemica, sociale, simbolica, spaziale e temporale" (Ivi).

> Assumptions about what is worth knowing and how knowledge could or should be produced is an essential feature of academia (1—epistemic). Relationship formation and ways of being together in our communities, interacting both physically and emotionally, influence the types of collaborations that emerge, and thus the outputs produced (2—social). Values, norms, and expectations create the symbolic organization of groups, establish power and position individuals (3—symbolic). Spaces, both physical and conceptual, enable and constrain collective efforts, and shape our sense of belonging in a community (4—spatial). Lastly, time constraints and temporal regimes structure community organization (5—temporal).

Gli autori descrivono come il Podcasting possa influire su tutte le dimensioni considerate, ponendo le basi per una ridefinizione dello stesso concetto di comunità accademica.

Grazie a una possibilità di costruire legami più significativi con gli stakeholder territoriali, alla possibilità di usare un linguaggio meno autoreferenziale, che si avvale di forme e stili inusuali e che pertanto aumenta le potenzialità di dialogo inter e transdisciplinari, e grazie alla possibilità di raggiungere pubblici differenti e sensibilmente più ampi, il Podcast si pone come uno strumento portatore di innovazione nelle strutture relazionali e comunicative dei gruppi di ricerca.

3. *Sustainability and the city*

Il Podcast *Sustainability and the city* è stato progettato, realizzato e pubblicato[3] dal team di lavoro dell'Open-Air Lab al fine di raccogliere e disseminare alcune ricerche svolte all'interno del progetto MUSA, individuate per la loro eterogeneità e significatività. La scelta degli interlocutori è stata condivisa nel gruppo di lavoro a partire da alcuni criteri che rispondessero alla necessità di valorizzare più discipline possibili, approcci e contenuti differenti e il lavoro dei diversi Atenei coinvolti, promuovendo in particolare quegli aspetti della ricerca che valorizzano la partecipazione della cittadinanza. La finalità esplicita del Podcast è stata quella di promuovere una cultura della sostenibilità maggiormente inclusiva, che potesse in questo senso raggiungere un pubblico più diversificato possibile e in tal modo essere uno strumento a contrasto della povertà educativa per la sue potenzialità di superamento delle barriere di accesso alla cultura e ai risultati della ricerca.

La scelta del titolo ha inteso esplicitare il tema centrale del progetto MUSA, la sostenibilità, declinata nella complessità dei suoi aspetti e rispetto alla quale l'Agenda 2030 è stata un punto di partenza, ma non di arrivo della ricerca, in

3 https://www.spreaker.com/show/sustainability-and-the-city (ultima consultazione: 05/2024).

quanto essa non può per sua natura mapparne tutte le prospettive, nonostante il pregio di differenziare aree di interesse in modo ampio e multiprospettico. Al tempo stesso è stato nostra intenzione mettere al centro del titolo anche la città di Milano, che costituisce il perimetro comune ai gruppi di ricerca all'interno di MUSA, per definire una "risposta alle sfide che la realtà metropolitana affronta nella transizione verso le tre dimensioni della sostenibilità: ambientale, economica e sociale" (https://musascarl.it/ecosistema). La dimensione urbana, inoltre, appare particolarmente sfidante anche oltre tale perimetro, poiché evidenzia e talora accentua alcune criticità nella relazione con uno sviluppo sostenibile, che nelle città risulta oltremodo critica.

La prima stagione di Podcast ha visto la pubblicazione di 15 puntate sulle seguenti tematiche: "la biodiversità; l'inclusione; l'economia sostenibile; la divulgazione scientifica; la moda sostenibile; la finanza green; il benessere digitale; l'educazione terziaria; la protezione sismica delle costruzioni; le logiche di piattaforma per un nuovo welfare; il livello microbiologico della sostenibilità urbana; la partecipazione dei giovani allo spazio pubblico; il legame tra sostenibilità e letteratura; il trasferimento di conoscenze tra Università e imprese; le origini del progetto MUSA" (Berni, Sottocorno, 2024).

L'articolazione delle domande del Podcast ha richiesto un importante lavoro di progettazione, per costituire una trama comune alle diverse narrazioni, grazie alla quale l'ascoltatore potesse riconoscere una struttura di ricerca e un pensiero organico.

Le domande sono state progettate per realizzare, a partire da un'intervista della durata di 30/45 minuti, puntate snelle e fruibili in circa 15 minuti.

Nelle domande è stato privilegiato uno stile colloquiale, dando del tu agli intervistati per valorizzare il contesto partecipativo e inclusivo e l'intento di valorizzare i sottogruppi di ricerca di MUSA come parte di una comunità scientifica orizzontale, perché unita dai medesimi intenti. Le prime domande sono centrate sulla dimensione referenziale, perché i ricercatori potessero sinteticamente raccontare, per approfondimenti progressivi, la propria appartenenza al progetto MUSA, il proprio ruolo e la specificità trasformativa della propria ricerca.

L'intervista è così strutturata:

- Cosa c'entra la tua disciplina (specificandola) con la sostenibilità?
- Che cosa fai nel contesto di MUSA?
- Come la tua ricerca in MUSA può cambiare la città?
- Se la tua ricerca fosse un/una … (utilizzando come elemento proiettivo una metafora presa dalla disciplina dell'intervistato: una pianta per il botanico, una stella per l'astrofisico, una norma per la giurista…) quale sarebbe?

La prima domanda vuole approfondire il legame tra l'ambito disciplinare e il tema conduttore della ricerca. Le discipline in accademia sono indicatori di riferimento riconoscibili, anche se non sempre conosciuti in modo approfondito da tutti; al contrario le discipline possono essere avvertite dal pubblico come ambiti

del sapere troppo ampi e quindi vaghi, o poco legate ai temi della sostenibilità. Con questa prima domanda, quindi, si intende introdurre la questione centrale del Podcast, oltre che del progetto MUSA, mostrandone la sua complessa articolazione e le sue implicazioni con i diversi ambiti del sapere.

La seconda domanda cerca di intercettare la storia personale del ricercatore, individuando il concetto di ruolo e la specifica relazione tra obiettivi della ricerca e risultati. "Cosa fai" è una domanda di una semplicità spiazzante, che rimanda in modo inequivocabile alla funzione professionale in stretta connessione con le azioni concrete in relazione ai loro effetti e prodotti. Qui il ricercatore può scegliere di mostrare delle peculiarità teoriche e metodologiche del suo lavoro, connettendo la propria azione con il resto del più ampio progetto.

La terza domanda affonda nella visione prospettica e trasformativa che è ambizione del progetto MUSA e chiede di rendere esplicito il contributo che la ricerca, nei diversi ambiti e nelle diverse declinazioni, può dare al miglioramento della qualità della vita dei singoli, delle comunità, delle città intere. Contemporaneamente, si tratta di un'occasione per mettere a terra le potenzialità del lavoro di ricerca, soprattutto quando, come nel caso di questo progetto, sceglie di mettersi esplicitamente a disposizione del cambiamento.

La quarta domanda simbolico proiettiva, chiede, al termine dell'intervista, di lavorare sull'immaginario, per consentire, al ricercatore e all'ascoltatore, di connettersi su un livello diverso rispetto a quello della parola-contenuto, compiendo un processo di sintesi senza chiudere, rilanciando il tema sul piano delle immagini. L'ultima domanda in un'intervista deve consentire all'intervistato di fare una sintesi delle sue risposte per elaborare il percorso fatto e rimettere in asse quanto emerso. Viene pertanto progettata perché sia abbastanza ampia per presentare gli elementi significativi senza farli diventare troppo stretti, ma anche puntuale, per non renderli troppo generici. Si tratta di aiutare l'intervistato a compiere un percorso riflessivo sul proprio lavoro, per attivare una maggiore consapevolezza sulla propria conoscenza implicita, su quel "conosciuto non pensato" che viene utilizzato nella pratica, ma raramente condiviso. Il processo di metaforizzazione, che chiede di trasformare la propria ricerca in un'immagine (stella, pianta, etc.), consente di compiere un processo di codifica e decodifica (Freire, 2011), una traduzione da parola a immagine e ritorno a parola, che invita a potenziare il processo riflessivo, grazie a uno spiazzamento cognitivo, che però traghetta nel mondo concreto, semplice e condiviso delle immagini. In questo modo le interviste concludono, aprendo un pensiero ampio, ambivalente, ricco e complesso, che soddisfa l'ascoltatore, lasciandogli però una sensazione di curiosità per ulteriori approfondimenti.

4. Uno strumento pedagogico

Al termine della prima stagione e a seguito di alcune occasioni di confronto e analisi del materiale prodotto, il podcast si è rivelato uno strumento coerente con gli

obiettivi iniziali, mostrando anche alcuni aspetti, in parte in linea con quanto già emerso dalla letteratura, a spiccata valenza educativa.

In primo luogo, il podcast si conferma uno strumento relativamente economico, in grado di permettere una estesa diffusione delle ricerche (Kidd, 2012; Naff, 2020), cose che, in particolare nella loro combinazione, lo rendono un modo per rendere maggiormente accessibile la conoscenza maturata.

Inoltre, la possibilità di accedere ai contenuti secondo tempi e modalità individuali, favorisce una personalizzazione dell'esperienza di fruizione e quindi di apprendimento, rendendola non solo flessibile (Ibidem), ma anche inclusiva.

Ancora, esso si è confermato uno strumento in grado di portare la ricerca scientifica al di fuori del contesto prettamente accademico (Persohn et al., 2024), permettendo da un lato di avvicinare i saperi, insieme a coloro che li producono, e dall'altro di favorire la creazione di comunità virtuali di pratica (Yuan, Kanthawala, & Ott-Fulmore, 2022), da cui possono generarsi anche nuove comunità di ricerca.

La scelta di valorizzare la narrazione dei profili di ricercatrici e ricercatori e delle loro storie professionali nel contesto del progetto, mettendo in relazione il ricercatore con la ricerca, permette un ulteriore approssimarsi alla conoscenza, in questo caso accademica, attraverso quella che possiamo definire una sua umanizzazione. Il ricercatore che si racconta mostra come sovente la ricerca scientifica nasca da una propensione presente da tempo, spesso dall'infanzia, che viene riconosciuta, sostenuta, favorita, offrendo in tal modo anche una prospettiva che invita all'ascolto delle diverse intelligenze presenti in ciascuna e ciascuno, evidenziandone i possibili sviluppi.

La formulazione delle domande con una specifica ed esplicita attenzione non solo comunicativa, ma anche formativa, è favorita dalla loro struttura aperta, autenticamente interessata alle peculiarità dei singoli percorsi, disponibile all'eterogeneità delle risposte pur all'interno di un format comune. Ciò rende possibile anche l'emersione di numerose declinazioni di sostenibilità, che sostengono l'ipotesi che quest'ultima sia effettivamente una questione interessante, oltre che accessibile, per ogni persona, contribuendo in questo modo a rinnovarne il significato e ad avvertirla come sensibile, di cui essere parte.

Bibliografia

Ang I., Collin P. et alii (2015). *Engaged Research*. Working Paper. Retrieved by https://www.westernsydney.edu.au/__data/assets/pdf_file/0009/1149876/Engaged_Research.pdf.

Arvanitakis J., Hodge B. (2012). Forms of Engagement and the Heterogeneous Citizen. Towards a reflexive model for youth workshops. Gateways. *International Journal of Community Research and Engagement,* 5, 56-75.

Berni V., Ribolla P., Rota F., Sottocorno M. (2023). Il bruco si fa crisalide. Sostenibilità, territorio e partecipazione in una ricerca multidisciplinare. *Nuova Secondaria Ricerca*, 1, XLI.

Berni V., Rota F., Schiavone G. (2023). Diffondere buone pratiche di sostenibilità: alcune testimonianze dall'Open-Air Lab del progetto MUSA. In *Educazione, territori, natura*. Abstract Book (p.42).

Berni V., Sottocorno M. (2024). Sguardi multidisciplinari sulla sostenibilità sociale. *Attualità Pedagogiche*, 6(2), 14-23.

Cox M., Harrison H. L., Partelow S. et al. (2023). How academic podcasting can change academia and its relationship with society: A conversation and guide. *Frontiers in Communication*, 8. https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1090112.

Freire P. (2011). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.

Kidd W. (2012). Utilising podcasts for learning and teaching: A review and ways forward for e-Learning cultures. *Management in Education*, 26(2), 52–57. https:// doi. org/ 10. 1177/ 08920 20612 438031.

Ministero dell'Università e della Ricerca, Piano Nazionale per la Scienza Aperta (PNSA) 2021-2027, Decreto Ministeriale n. 268 del 28-02-2022.

Naff D.B. (2020). Podcasting as a dissemination method for a researcher-practitioner partnership. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 16(13), 1-21. 10.22230/ijepl.2020v16n13a923.

Persohn L., Letourneau R., Abell Selby E. et al. (2024). Podcasting for Public Knowledge: A Multiple Case Study of Scholarly Podcasts at One University. *Innovative Higher Education*. https://doi.org/10.1007/s10755-024-09704-w.

Ribolla P., Ferri N., Sottocorno M. (2023). Stratificazioni sostenibili: documentare buone pratiche di un territorio. In *Educazione, territori, natura*. Abstract Book (p.41).

Riva M. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 33-50.

United Nations (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved from https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981.

Yuan S., Kanthawala S., Ott-Fulmore T. (2022). "Listening" to science: Science podcasters' view and practice in strategic science communication. *Science Communication*, 44(2), 200–222. https://doi.org/10.1177/10755470211065068.

Promuovere reti formative per il benessere di adulti vulnerabili e lo sviluppo di comunità inclusive

Chiara Biasin
Professore Ordinario — Università degli Studi di Padova
chiara.biasin@unipd.it

1. Introduzione

Una crescente e drammatica urgenza segna, oggi, il progressivo allargamento della platea di adulti vulnerabili con la conseguente richiesta di accesso ai servizi (sociali, territoriali, di cittadinanza, lavorativi, abitativi, ecc.) alla persona. L'importanza della questione è stata recentemente messa in luce, nei suoi impatti nazionali e regionali, dalla missione 5 del PNRR, dal nuovo Programma FSE+ 2021-27 e dal programma Garanzia Occupabilità dei Lavoratori (GOL). Intercettare le domande degli utenti e rispondere in maniera proattiva ai bisogni complessi del territorio nel far fronte all'inserimento socio-lavorativo di adulti in situazioni di vulnerabilità multipla e complessa appare oggi centrale per il potenziamento, in dimensione inclusiva e qualitativa, dei vari servizi, le cui ricadute riguardano le persone, le comunità e la società stessa.

Il contributo analizza criticamente gli effetti educativi e l'impatto sociale di un progetto di terza missione che ha inteso potenziare il ruolo delle reti e della formazione di un gruppo eterogeneo di professionisti che, con differenti e specifiche competenze, si occupano di vulnerabilità adulta. I destinatari del progetto sono stati gli operatori della Street Level Bureaucracy che lavorano nei servizi di accesso al sistema di welfare con ruolo di informazione, educazione, accoglienza, segretariato e supporto sociale, assessment amministrativo e che rivestono un ruolo di connessione tra diversi livelli e tipologie di servizi che le politiche pubbliche attivano in materia di sociale, lavoro, cultura, istruzione, mobilità, abitare. L'azione formativa ha permesso di creare uno scenario multiplo e condiviso nel quale si collocano, in maniera integrata, azioni professionali volte a un effettivo soddisfacimento delle esigenze degli utenti, l'accesso personalizzato ai servizi messi in rete, con le conseguenti ricadute sul sistema e sulle vite delle persone in situazione di fragilità. Il contributo risponde alle domande di ricerca: come promuovere reti formative per il benessere di adulti vulnerabili e lo sviluppo di comunità inclusive? Qual è l'effettivo contributo dell'università al public engagement al fine di agire sullo sviluppo dei territori, coinvolgendo un pubblico più vasto di quello delle aule universitarie nell'informazione, nella collaborazione e nella disseminazione della ricerca intesa come pubblico bene? Muovendo dalla prospettiva dell'educazione degli adulti, esso intende mostrare che, agendo sulla formazione di tali ope-

ratori e sulle reti territoriali, si può sviluppare un'azione pedagogicamente attenta alle persone vulnerabili, ai cittadini e alle comunità, capace di rispondere educativamente alle richieste del territorio e ai bisogni degli utenti in maniera interconnessa, trasversale, di rete, con ricadute effettive sul benessere di singoli e sulla costruzione di una società equa e democratica.

2. Vulnerabilità, adulti, comunità

Il tema della vulnerabilità è onnicomprensivo perché concerne un'ampia gamma di concettualizzazioni che possono essere ricondotte a due grandi partizioni (Hogan, Marandola, 2005): gli aspetti che riguardano gli individui e la vita nella società (povertà, esclusione, marginalità, disagio, fragilità); le interazioni delle persone con l'ambiente e i rischi di varia natura (geopolitica, fisica, territoriale ecc.). Entro la prima partizione, declinata in rapporto alla condizione postmoderna e circoscritta all'ambito delle scienze umane, la vulnerabilità ha assunto significati pregnanti di tipo sociale (all'incrocio di aspetti economici, lavorativi e di cittadinanza), etico-politico (come condizione ontologica e di contrasto alle discriminazioni e alle ingiustizie) e psico-pedagogico (connessi alla complessità di condizioni di vita e alla fragilità di caratteristiche individuali). Nel senso comune, alla vulnerabilità è assegnato un valore negativo di mancanza, svantaggio e incapacità, spesso stigmatizzante soggetti e gruppi poiché ne dichiara una situazione di minorità da correggere e colmare (Biasin, 2021). Questo tipo di visione compensativa e riparativa delle persone vulnerabili, assimilate alla loro stessa fragilità o identificate con la necessità a cui supplire (una casa, un lavoro, l'accesso ai servizi, il sostentamento) ha dato luogo a una sorta di 'clinica dell'esclusione' (Tourette-Tourgis, Thievenaz, 2012) che ha spesso orientato politiche sociali e progetti educativi. Si tratta di un approccio che vede la vulnerabilità come una forma di debolezza e dipendenza che va messa sotto tutela, assistita, riconoscendo i vulnerabili come destinatari passivi di specifici interventi e servizi volti a proteggerli (Biasin, 2024). È evidente come la questione rappresenti un tema chiave per la pedagogia, non solo rispetto alle pratiche e ai metodi più adatti da attivare, ma soprattutto per ciò che concerne il senso e il valore dell'intenzionalità educativa, la gestione dell'asimmetria pedagogica nell'interdipendenza delle relazioni, la creazione di progettualità aperte e di contesti capacitanti. Ripensare la vulnerabilità in chiave formativa implica il supportare i singoli o le collettività nell'accogliere la fragilità non come un danno, una giustificazione, un motivo di timore o imbarazzo, ma come un 'destino' (Borgna, 2014) ovvero un fattore consustanziale che concerne la condizione umana quando, in differenti momenti o fasi del corso di vita, è minacciata o trova inciampi nella realizzazione del potenziale di vita (Biasin, 2024). Pur di fronte a situazioni e condizioni difficili, le dimensioni della reversibilità, dell'attivazione e del cambiamento e della ripartenza in chiave formativa devono essere messe in primo piano (Cornacchia, Tramma, 2019).

In questa prospettiva pedagogica si muove anche l'educazione degli adulti nel

promuovere azioni e disseminare ricerche che riguardano la formazione delle persone e il miglioramento delle comunità anche in collaborazione con l'Higher Education e con la società civile, nel comune impegno che riguarda lo sviluppo di saperi per la democrazia e l'equità (Milana, 2021).

In particolare, dopo la pandemia che ha esacerbato su scala globale molte differenze e disuguaglianze, appare importante che l'interesse dell'educazione degli adulti si rivolga al cambiamento possibile nelle vite delle persone ed esplori come poter vivere nelle comunità facendo fronte alle varie sfide del corso di vita, individuando nuove direzioni e suggerendo nuove proposte. Mai quanto ora, l'educazione degli adulti necessita di configurarsi come una pedagogia critica delle possibilità e del cambiamento che permetta di comprendere e agire sul mondo e aprire a pensieri e azioni per la trasformazione. Ciò ha evidenti implicazioni nel modo di rispondere in maniera innovativa ai bisogni dei singoli, soprattutto se fragili o vulnerabili, e nello spostare il focus dalle richieste del mercato del lavoro alle necessità di interventi educativi che promuovano il senso della comunità, recuperandone il valore di comune sentire/esserci (Tramma, 2009) e di emancipazione personale e sociale.

Il progetto di terza missione, qui di seguito presentato, rappresenta una proposta sviluppata nel quadro dell'educazione degli adulti; esso ha come obiettivo l'inclusione sociale di adulti vulnerabili, l'aumento del benessere delle comunità locali e la formazione e l'empowerment degli operatori dei servizi, sviluppandosi secondo una logica partecipativa e collaborativa, trasversale e di rete con il territorio. Mediante una riconcettualizzazione del nesso tra saperi, pratiche, professionalità, esso ha mostrato quale può essere il contributo della ricerca e dell'accademia nella costruzione di una conoscenza teorica e operativa che può avere un significativo impatto nella vita delle comunità locali e nel benessere delle persone soprattutto se fragili.

3. Un progetto per promuovere reti, formazione e ricerca

Inclusione Sociale e Benessere delle Comunità (ISBC) è il titolo del progetto di terza missione 2022 del Dipartimento FISPPA dell'università di Padova che si è rivolto a differenti professionisti (educatori, assistenti sociali, operatori di progetti territoriali, operatori del mercato del lavoro, di enti di patronato, caf, membri di associazione del volontariato e del terzo settore, dipendenti di comuni e di enti pubblici) che, pur con varie competenze e mansioni, sono accomunati dal fatto di rispondere a richieste di inserimento socio-lavorativo da parte di una platea sempre più ampia di adulti vulnerabili nel territorio, in particolare quello della regione Veneto. Non si è trattato di una formazione professionale continua, bensì di un progetto che, per la prima volta, ha messo in dialogo le figure della cosiddetta Street Level Bureaucracy che operano in varie tipologie di servizi e che fungono da 'cerniera' tra i cittadini, il sistema organizzativo (sociale, educativo, sanitario, territoriale, lavorativo, ecc.) e le esigenze del territorio. Operando sulla loro for-

mazione e agendo sulla costruzione di una rete operativa, il progetto ha avuto ricadute sugli utenti vulnerabili, sui servizi, sul territorio in una prospettiva preventiva del disagio e di potenziamento dell'empowerment delle persone nella dimensione dell'inclusione delle comunità. Di fronte a forme e situazioni di vulnerabilità e di fragilità che investono individui e gruppi, comunità e territori generando bisogni socio-relazionali inediti e impellenti, il progetto ISBC ha inteso accogliere tali esigenze per rielaborarle da un punto di vista formativo. In questo senso, esso ha fornito competenze e attitudini legate al saper accogliere le domande (anche inespresse) degli utenti, al fare emergere le necessità di cittadini a rischio disagio personale, familiare e di vulnerabilità sociale, ha approfondito capacità come il saper leggere situazioni complesse in ottica formativa del servizio (preventivo, di cura, di accompagnamento, ecc.) e dell'intervento di rete, oppure l'ascolto e l'accompagnamento dei vulnerabili. Qualificare in questa direzione il profilo professionale di operatori così diversi ha permesso di creare e attivare una base interprofessionale comune entro la quale gli interventi non restano parziali e settoriali ma, in un'ottica di rete, possono trasformarsi in opportunità di cambiamento per le persone e di investimento di qualità per l''infrastruttura sociale e relazionale' dei territori. Ciò che ha accomunato i diversi professionisti è stato dunque lo sguardo formativo sulla vulnerabilità e il disagio nonché il fatto di poter essere agenti attivi nei processi di rigenerazione urbana, nella lotta alle discriminazioni, nell'inclusione e partecipazione sociale o nella creazione di connessioni empowerizzanti per attivare processi partecipativi (Sclavi, Buraschi, 2022), nella mobilizzazione di competenze e risorse di rete nei contesti di vita delle persone

In questa logica, il progetto ha intrecciato logiche e approcci differenti perché si è basato sulla collaborazione interdisciplinare tra docenti di varie aree disciplinari (psicologica, sociologica, filosofica e pedagogica) dell'ateneo di Padova e si è arricchito del contributo di riconosciuti esperti del settore e pure del supporto di enti e organizzazioni partner del territorio.

Sono stati attivati due moduli di 43 ore ciascuno, distribuiti in 8 mesi, che hanno formato quasi una cinquantina di professionisti provenienti da quattro province della regione; un kick off e un convegno finale, che ha portato a sintesi il progetto ISBC e focalizzato su ricadute e risultati, hanno completato la proposta. Una serie di unità teorico-pratiche (sui temi dell'etica della vulnerabilità, sulla complessità e le dinamiche del pluralismo sociale, sulle questioni del benessere del singolo e delle comunità, dell'attivazione del cambiamento nei contesti, sulla progettazione sostenibile delle reti e su strumenti di accompagnamento nelle situazioni di vulnerabilità) è stata integrata da attività esperienziali e sul territorio (mappatura dei contesti, dispositivi orientativi, sistemi collaborativi). Con i partecipanti, attivamente coinvolti, sono stati creati materiali (road-map del percorso formativo, booklet con concetti e mappe, video e videointerviste, mappatura del network degli operatori e dei servizi) e forniti strumenti anche bibliografici di supporto e approfondimento. L'organizzazione e la gradualità del percorso formativo, la creazione di un clima di condivisione effettiva rispetto ai problemi/bisogni degli utenti vulnerabili, l'engagement dei partecipanti, la dimensione teorico-operativa decli-

nata rispetto alle varie professionalità coinvolte, l'apprendimento della comunità di pratica e di rete hanno agito come fattori di qualità e di riuscita del progetto. L'impatto sociale è stato valutato su più livelli (presso il gruppo target dei partecipanti, gli enti o le organizzazioni di riferimento dei partecipanti, gli enti partner del progetto ISBC, i beneficiari dei servizi, il territorio regionale e le comunità locali) così come quello economico-ambientale e culturale (aspettative, apprendimenti, processi formativi attivati, creazione e sviluppo di reti territoriali). Il progetto ha cercato di superare da una parte l'isolamento degli operatori e la frammentazione dei servizi e dall'altra le letture parziali di contesti e situazioni. Alle competenze tecniche e alle soft skills, la proposta formativa del progetto ha aggiunto anche competenze di mission e di vision inclusiva che si riferiscono ad un'impostazione di management sostenibile. L'accesso al circuito dei servizi nel territorio da parte degli utenti ha così beneficiato di operatori preparati nel saper rispondere in maniera adeguata e vantaggiosa ai vari bisogni espressi e inespressi e nel facilitare l'accompagnamento, agevolando l'accesso personalizzato ai servizi messi in rete secondo una progettualità davvero attenta alla persona.

Il progetto ISBC ha dunque avuto ricadute anche sulle strutture che erogano servizi alla persona perché le competenze acquisite dagli operatori hanno consentito la mappatura e la conoscenza degli altri soggetti del territorio, anche nella logica organizzativa del sistema del welfare locale e degli Ambiti Territoriali Sociali per l'integrazione e il coordinamento degli interventi; ciò ha apportato miglioramenti nella riduzione dei tempi di ricerca delle informazioni e nel completamento dell'offerta di servizi in direzione di una presa in carico globale e personalizzata degli utenti, oltre all'engagement degli operatori attraverso l'impiego di specifici strumenti tras-formativi e il raccordo con altri punti della rete territoriale.

4. Conclusione

Nell'interrogarsi su come promuovere reti formative per il benessere di adulti vulnerabili e lo sviluppo di comunità inclusive, questo contributo ha sottolineato l'apporto dell'educazione degli adulti e il ruolo dell'università nel public engagement al fine di agire sullo sviluppo dei territori e il benessere delle persone. È stato presentato il progetto ISBC che, focalizzandosi sulla formazione di competenze di ruolo e trasversali a favore di un gruppo di operatori di riferimento, ha apportato benefici all'intero sistema dei servizi e del territorio. Esso ha mostrato come la sfida formativa dell'uscire dalla logica della singola prestazione professionale o dello sportello possa essere declinata in modo attivo e partecipativo all'interno di comunità abitate da diversi utenti e stakeholder, in uno scenario multiplo e condiviso nel quale si colloca l'azione formativa per il benessere di individui e territori. La progettualità ha così permesso di sperimentare una modalità comune e interconnessa di lavoro con/sulla vulnerabilità, ripensando le finalità e il valore dello stesso lavoro di rete sui territori. Prendendosi cura della circolarità di una conoscenza teorica e pratica che riguarda la vulnerabilità, è possibile promuovere reti

formative in grado di supportare persone e le comunità nella direzione dell'inclusione e del cambiamento sociale.

È nella prospettiva della community-university research partnership (Lepore et al., 2022), in un contesto di crisi post pandemico popolato da sfide socioeconomiche e politiche che rendono ancora più difficili e precari i contesti e le situazioni di vulnerabilità, che l'impegno dell'educazione degli adulti (Finnegans, Grummwell, 2020) è volto a rispondere ai bisogni delle comunità e al coinvolgere le persone, soprattutto le più fragili, nel creare processi partecipativi di sviluppo e formazione continua.

Bibliografia

Biasin C. (2021). Adulti senza lavoro e vulnerabilità: tra precarietà professionale e potenzialità formativa. In S.Polenghi et al. (eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 316-323). Lecce: Pensa MultiMedia.

Biasin C. (2024). Per una pedagogia della vulnerabilità: proposte e condizioni dell'accompagnamento educativo. In C. Biasin (ed.), *Costruire inclusione sociale e cooperare per il benessere delle comunità* (pp.113-128). Milano: FrancoAngeli. https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/1147.

Borgna E. (2014). *La fragilità che è in noi*. Torino: Einaudi.

Cornacchia M., Tramma S. (eds.) (2019). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Roma: Carocci.

Finnegan F., Grummell B. (2020). *Power and Possibility. Adult Education in a Diverse and Complex Word.* Leiden/Boston: Brill.

Hogan D.J., Marandola E. (2005). Towards an Interdisciplinary Conceptualisation of Vulnerability. *Population, Space and Place,* 11, 455-471.

Lepore W., Sharma Y., Hall B.L., Tandon R. (2022). Co-Construicting Knowledge and Communities. In R. Evans et al., *Remaking Communities and Adult Learning* (pp. 79-93). Leiden/Boston: Brill.

Milana M. (2021). Contrastare vulnerabilità e marginalità sociale attraverso l'educazione. *Encyclopaideia*, 25, 60, 1-6.

Sclavi M. & Buraschi D. (2022). *Democrazia partecipativa e arte di ascoltare*. https://ascoltoattivo.net/wordpress/wpcontent/uploads/2022/03/Sclavi_7_regole_ITA_04.pdf.

Tourette-Tourgis C., Thievenaz J. (2012). La reconnaissance du pouvoir d'agir des sujets vulnérables: un enjeu pour les sciences sociales. *Le sujet dans la cité*, 2(3), 139-151.

Tramma S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.

Metodologie visuali e valutazione culture-based nelle aule universitarie. Interrogativi in corso

Nicolina Bosco
Ricercatrice senior di Pedagogia Sperimentale – Università di Siena
nicolina.bosco@unisi.it

1. *Culturally responsive teaching* e metodologie visuali nelle aule universitarie multiculturali

Il processo di multiculturalizzazione dei contesti (Fabbri, Melacarne, 2023) accademici richiede alle università di studiare e comprendere come valorizzare il capitale sociale dell'aula universitaria per facilitare processi di apprendimento che siano *culture-based* (Fabbri, Bosco, 2023). La letteratura internazionale sull'argomento sottolinea il ruolo delle pratiche didattiche attente e responsive alla dimensione multietnica dell'aula racchiudendole all'interno del "*culturally responsive teaching*". Nella sua definizione teorica, questo costrutto presuppone la costituzione di un ambiente di apprendimento dinamico, che si struttura sulle esperienze pregresse di studentesse e studenti e considera le conoscenze culturalmente acquisite necessarie per rendere l'insegnamento più efficace (Woodley et al., 2017; Bosco, 2022). L'assunto alla base del costrutto è che la valorizzazione del capitale culturale degli studenti e delle studentesse con patrimonio culturale differente possa favorire il conseguimento dei loro successi accademici (Gay, 2013) e migliorare in maniera reciproca il processo di insegnamento-apprendimento che si struttura in aula (Siwatu, 2007). La ricchezza delle culture presenti nelle aule accademiche delle sedi universitarie ha facilitato, in particolar modo nel contesto statunitense, l'esplorazione e la definizione di strumenti di rilevazione specifici, strategie di azione e programmi di sviluppo di carriera pensati per e con gli studenti e le studentesse con background migratorio (Flores, Heppner, 2002; Crockett, Hays, 2011). Le evidenze empiriche raccolte (Gay, 2018; Huang, 2019) anche sul territorio nazionale (Bosco, Fabbri, Giampaolo, 2022) suggeriscono di porre attenzione a tre dimensioni costitutive delle strategie didattiche attente alla valorizzazione della diversità culturale: 1) *diverse teaching practice*, 2) *cultural engagement* e 3) *relationship building practice*. La prima dimensione richiama l'utilizzo e la differenziazione di strategie didattiche specificatamente impiegate in aula per rispondere ai bisogni della popolazione studentesca; la seconda dimensione ha a che fare con una didattica centrata sul coinvolgimento culturale; il terzo fattore invece si concentra sulla costruzione di relazioni positive tra docenti e studentesse/studenti. Questi elementi sembrano porre le basi per la creazione di un ambiente di apprendimento

inclusivo e capace di valorizzare la diversità culturale che costituisce l'aula (Bosco, 2022).

Ma come facilitare e supportare forme di interazioni e di apprendimento in contesti a pieno titolo strutturalmente multiculturali?

Le metodologie *image-based* sembrano tenere conto degli aspetti citati e di rendere immediata la tematizzazione della pluralità (Fabbri, Bosco, 2023). Questo perché l'uso dell'artefatto iconico permette di esaminare le modalità attraverso cui vengono argomentate le diversità in aula e di interrogare le premesse e gli impliciti riscontrati nella spiegazione degli eventi quotidiani. Il quadro teorico di riferimento entro cui rientra la sperimentazione delle metodologie *image-based* è delineato dalla prospettiva trasformativa, che aiuta a tematizzare le distorsioni presenti nelle premesse epistemologiche, sociolinguistiche e psicologiche (Mezirow, 2003) che ci appartengono. Le metodologie basate sulle immagini permettono il coinvolgimento delle studentesse e degli studenti e del docente generando un processo che permette di associare il materiale iconico prodotto con l'aspetto contenutistico dell'insegnamento. Il loro impiego in aula richiede quindi di progettare la didattica (Damiano, 2013; Fedeli, 2020; Fabbri, 2020) prefigurando i contesti entro cui questa si situa e le modalità attraverso cui poter stabilire relazioni significative tra la teoria affrontata in aula e l'artefatto prodotto.

2. Verso una valutazione *culture-based*

L'impiego delle metodologie *image-based* permette di interrogare le rappresentazioni di studentesse e studenti, che vengono veicolate attraverso la presentazione di un materiale iconografico preparato alla luce delle connessioni contenutistiche approfondite in aula. Il valore aggiunto ad esse attribuito ha a che fare quindi con i risultati di apprendimento, ma è legato anche alla possibilità di intercettare le questioni legate allo sviluppo di abilità trasversali, alla valorizzazione delle conoscenze di cui ciascuno è portatore e alla valutazione (Lucisano, 2012; Viganò, 2017) ad esse associata.

Ma quali sono i modelli valutativi che possono essere utilizzati? La letteratura sulla valutazione permette di definire su un piano teorico i differenti modelli da impiegare, definiti sulla base dell'oggetto di studio e dell'obiettivo predefinito (Hansen, 2005), dei criteri da considerare, che permettono di definire se questo si associa ai partecipanti, al processo, al tempo (pre/post) in cui l'azione viene realizzata o all'azione stessa (Trinchero, 2019). L'azione valutativa quindi contempla la lettura e l'analisi contemporanea delle azioni che vengono messe in atto e delle persone che ne sono coinvolte (Lipari, 2017). In questo senso, la valutazione come parte integrante del processo didattico-formativo che si realizza con l'uso delle metodologie basate sulle immagini genera l'assunzione di una prospettiva sistemica in cui "contano" tutti gli elementi (Demetrio, 1992), anche quelli casuali, che contribuiscono alla costruzione degli apprendimenti di chi è coinvolto (Coggi, 2020). Inoltre, come affermato da Viganò (2017) "*la valutazione ha in sé uno spe-*

cifico valore educativo poiché intende comprendere una situazione per esprimere su di essa un giudizio fondato e alla luce di questo supportare una decisione vòlta al miglioramento o al raggiungimento di obiettivi ulteriori" (pp. 277).

Il contesto-specifico, l'esperienza sperimentata e gli apprendimenti che da essa ne conseguono richiedono di poter applicare un modello valutativo capace di essere al contempo responsivo e attento al patrimonio socio-culturale che caratterizza l'aula. E ciò richiede di poter sviluppare e implementare una valutazione che sia culturalmente sensibile e che possa riportare e rispettare una validità multiculturale (Kirkhart, 1998) nella sua azione realizzativa. Il concetto di validità multiculturale ha a che fare con l'accuratezza, la correttezza e la reale comprensione delle dimensioni riferite alla diversità culturale (Conner, 2004). Ciò ha a che fare con la consapevolezza multiculturale (Hanberger, 2010) insita nel processo valutativo, che richiede di approcciare e di approcciarsi alla valutazione a partire da chi è coinvolto nel processo didattico-formativo. Riesaminando i fattori del *culturally responsive teaching* alla luce della prospettiva valutativa multiculturale, è possibile avanzare potenziali collegamenti teorici e metodologici che richiamano le strategie didattiche diversificate e il modello valutativo affinché possano essere attente a valorizzare le esperienze culturalmente significative per le studentesse e gli studenti coinvolti nei processi di insegnamento-apprendimento.

In particolar modo, l'applicazione delle metodologie *image-based* aiuta nella costruzione di relazioni significative tra studentesse/studenti/docenti e nello sviluppo di un ambiente di apprendimento multiculturalmente inclusivo. Inoltre, la loro sperimentazione in aula può facilitare il coinvolgimento culturale perché richiedono alle studentesse e agli studenti di esprimersi attraverso un simbolo iconico attraverso il quale intercettare quanto è per loro culturalmente rilevante. Tali aspetti potrebbero essere valorizzati anche nell'azione valutativa e la conoscenza derivante potrebbe incrementare la validità multiculturale necessaria per valutare accuratamente e in maniera metodologicamente congruente il processo che viene generato.

3. Riflessioni conclusive

Le riflessioni che derivano dall'implementazione delle metodologie *image-based* e alla loro valutazione lasciano lo spazio a quesiti teorici e metodologici che rimangono aperti. L'esperienza di apprendimento e di valutazione *culture-based* mette in risalto i risultati di apprendimento che potrebbero conseguirne e l'implementazione di un modello valutativo sistemico, processuale in cui la riflessività e la riflessione sui processi si realizza in un contesto formativo in cui viene enfatizzata la "consapevolezza di sé e degli altri" (Campbell-Whatley et al., 2016). Il modello valutativo che emerge richiede di considerare tra gli indicatori quelli strettamente associati alle dimensioni culturali poiché considerati costitutivi della valutazione stessa, oltre che dell'azione didattica. Allo stesso tempo richiede l'assunzione di un posizionamento riflessivo (Fabbri, 2020) che attraversa tutta l'azione formativa

e valutativa (Lipari, 2017) e la lettura e l'analisi degli aspetti più prettamente legati alla metodologia applicata in aula e a quelli riferiti alle modalità attraverso cui valutare.

I criteri di valutazione che potrebbero essere esaminati richiedono di muoversi contemporaneamente dall'individuale al collettivo in un dialogo costante con la scelta metodologica effettuata e con il contesto in cui l'azione stessa si realizza.

La metodologia presa in esame si inserisce e restituisce le storie delle studentesse e degli studenti coinvolti e attraverso le immagini tiene conto delle loro rappresentazioni, delle loro narrazioni, dei loro assunti culturalmente assimilati, che vengono tematizzati in aula e agganciati al materiale da studiare.

I risultati che ne derivano possono essere descritti e analizzati in termini di processo e di risultato accademico per verificare se rispondono al criterio della validità multiculturale. Come suggerito dalla letteratura, i fattori che possono incrementare la validità multiculturale hanno a che fare con *i*) il coinvolgimento attivo dei partecipanti già nella pianificazione del disegno valutativo, *ii*) l'utilizzo dello stesso linguaggio, anche figurato, che facilita una piena comprensione del processo in atto, e *iii*) lo svolgimento di un lavoro collaborativo che aiuta nella comprensione dei fattori inattesi che emergono nel corso dell'azione formativa e valutativa (Conner, 2004). I criteri appena citati possono essere utilizzati per descrivere e analizzare i fattori che vengono messi in campo quando vengono implementate in aula metodologie basate sull'approccio del *culturally responsive teaching*.

La metodologia didattica *image-based* e la valutazione conseguente richiedono pertanto di essere progettate in maniera culturalmente consapevole per valorizzare gli apprendimenti di studentesse e studenti e renderli culturalmente congruenti e culturalmente significativi per essi. L'accuratezza e la correttezza nello svolgimento della metodologia e della selezione degli indicatori hanno a che fare quindi con la progettazione della metodologia nelle sue fasi e con la scelta del modello di valutazione, di processo e di rendimento accademico (Conner, 2004).

Le riflessioni scientifiche qui esposte pongono le basi per comprendere l'impatto che le trasformazioni sociali possono avere sulla didattica e sulla valutazione e per provare a delineare come renderle culturalmente sensibili e in grado di rispondere alle sfide sociali emergenti.

Bibliografia

Argyris C., Schön D.A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossy-Bass.

Bosco, N. (2022). Valutare la relazione tra le strategie di orientamento culturally responsive in aula e la selfefficacy accademica. *Studium Educationis*, 1.

Bosco N., Fabbri L., Giampaolo M. (2022). La Student Measure of Culturally Responsive Teaching scale: adattamento e validazione per il contesto universitario italiano. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, 7(1), 39-54.

Campbell-Whatley G. D., Merriweather L., Lee J. A., Toms O. (2016). Evaluation of diversity and multicultural integration training in higher education. *Journal of Applied Educational and Policy Research*, 2(2), 1-14.
Coggi C. (2020). La valutazione degli apprendimenti in università: sfide attuali e prospettive di ricerca. *Form@re*, 20(1), 1-10.
Conner R. (2004). Developing and Implementing Culturally Competent Evaluation: A Discussion of Multicultural Validity in Two HIV Prevention Programs for Latinos'. *New Directions for Evaluation*, 104, 51-65.
Crockett S. A., Hays D. G. (2011). Understanding and responding to the career counseling needs of international college students on US campuses. *Journal of College Counseling*, 14(1), 65-79.
Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
Demetrio D. (1992). *Micropedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
Fabbri L. (2020). Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational reflective practices*, 1, 7-18.
Fabbri L., Bosco N. (2023). Valutazione empirica delle strategie didattiche culture-based nelle università multiculturali. *Pedagogia oggi*, 21(1), 054-061.
Fabbri L., Melacarne C. (2023). *Understanding radicalization in everyday life*. Milano: McGraw-Hill Education.
Farahi F. (2020). Immagini e pedagogia: uno sguardo internazionale sull'utilizzo della fotografia in ambito pedagogico. *Formazione & insegnamento*, 18, 1, 587-597.
Fedeli M. (2020). Active Learning o Lecturing? Strategie per integrare la lezione frontale e active learning. *Educational Reflective Practices*, 1, 95-113.
Flores L. Y., Heppner M. J. (2002). Multicultural career counseling: Ten essentials for training. *Journal of career development*, 28(3), 181-202.
Gay G. (2013). Connections between classroom management and culturally responsive teaching. In Evertson C. M., Weinstein C. S., *Handbook of classroom management* (pp. 353-380). New York: Routledge.
Gay G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College press.
Kirkhart K. E. (1998). *Multicultural Validity and Social Justice*. Paper presented at Evaluation'98, annual meeting of the American Evaluation Association, Chicago.
Hanberger A. (2010). Multicultural awareness in evaluation: Dilemmas and challenges. *Evaluation*, 16(2), 177-191.
Hansen H. F. (2005). Choosing evaluation models: A discussion on evaluation design. *Evaluation*, 11(4), 447-462.
Huang, Y. (2019). *Undergraduate students' perceptions of culturally responsive teaching and their sense of belonging and academic self-efficacy in higher education* (Tesi di Dottorato, Purdue University Graduate School).
Lipari D. (2017). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
Lucisano P. (2012). Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa. *Italian Journal of Educational Research*, 13-20.
Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
Siwatu K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and teacher education*, 23(7), 1086-1101.
Trinchero R. (2019). Tecniche e strumenti per la valutazione degli apprendimenti. In I*n-*

novare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti (pp. 201-219). Milano: FrancoAngeli.

Viganò R. (2017). La valutazione come esercizio di cittadinanza responsabile Snodi e prospettive nei sistemi educativi e formativi. *Italian Journal Of Educational Research*, (19), 69-82.

Woodley X. et alii (2017). Celebrating difference: Best practices in culturally responsive teaching online. *TechTrends*, *61*(5), 470-478.

Narrare le esperienze di disagio: per un contributo alla formazione di futuri educatori ed educatrici, oltre la soglia della testimonianza

Lisa Brambilla
Ricercatrice – Università di Milano-Bicocca
lisa.brambilla@unimib.it[1]

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini
Ricercatrice – Università di Milano-Bicocca
maria.gambacorti@unimib.it

1. Quali possibilità per l'apprendimento dall'esperienza del disagio nella formazione universitaria? La proposta del progetto Erasmus+ SEKEHE

All'interno del dibattito pedagogico occidentale contemporaneo, il riferimento al concetto di "apprendimento dall'esperienza" risulta largamente condiviso e costituisce quasi un fondamento del pensiero sull'educazione, soprattutto attraverso il collegamento con l'opera di Dewey (1910/1961; 1916/2004; 1938/2014). Il legame tra esperienza e apprendimento, infatti, si evidenzia quale terreno privilegiato per la costruzione di un pensiero pedagogico che vada a esplorare e dettagliare le condizioni particolari che rendono possibile la costruzione di un sapere esperienziale. Non qualsiasi tipo di esperienza, infatti, secondo Dewey, si caratterizza quale sorgente immediata e scontata per la generazione di un conseguente apprendimento:

> La sola attività non costituisce esperienza. E dispersiva, centrifuga, dissipante. L'esperienza come tentativo implica un cambiamento, ma il cambiamento non e che una transizione senza significato a meno che non sia coscientemente connesso con l'ondata di ritorno delle conseguenze che ne defluiscono. [...] 'Imparare dall'esperienza' significa fare una connessione indietro e in avanti fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza (Dewey, 2004, pp. 151-152).

Ecco che, allora, specifico orientamento del lavoro educativo sarà quello di costruire quelle esperienze che, proprio grazie alle loro caratteristiche, possano essere definite come educative, dal momento che aprono alla possibilità di far scaturire

1 Il contributo è il frutto congiunto del lavoro delle due Autrici. A fini concorsuali, si segnala che il paragrafo 1 va attribuito a Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, il paragrafo 2 a Lisa Brambilla.

apprendimenti inediti e ulteriori possibilità di sviluppo per i soggetti coinvolti (Palmieri, 2011).

Quando, però, l'esperienza da cui partire per la costruzione di apprendimento si configura quale situazione in cui si sperimenta disagio, fragilità, vulnerabilità, il ragionamento diventa più complesso. Questi vissuti, infatti, si sono da sempre caratterizzati quali aspetti problematici entro la costruzione del sapere e della cultura in Occidente, poiché chiamano in causa direttamente l'incontro con il limite (Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2021). Rimandando ad altre sedi per un approfondimento maggiore su questi temi (Palmieri, 2012), preme qui sottolineare che, intorno al concetto di disagio, due tendenze opposte paiono caratterizzarlo rispetto alla possibilità di costruire apprendimento a partire dalla sua esperienza. In primo luogo, sovente la tendenza culturale occidentale pensa al disagio come qualcosa che deve essere eliminato e, qualora questo sia irrealizzabile, almeno deve essere nascosto il più possibile, proprio perché è rappresentata quale esperienza che blocca, arresta e chiude le possibilità, anche di crescita e apprendimento. Un secondo orientamento, invece, maggiormente legato a visioni che leggono il disagio in chiave moralistica, dipinge il disagio quale vissuto che, in maniera quasi diretta, sia necessariamente volto allo sviluppo di apprendimenti di crescita e sviluppo per il soggetto coinvolto che, proprio grazie all'esperienza di vulnerabilità, dovrebbe diventare "una persona migliore".

Se questi sono gli estremi delle tendenze maggiormente presenti nel senso comune della cultura occidentale, la riflessione pedagogica intorno a questo tema si rivela cruciale, proprio per esplorare possibilità e modalità attraverso cui sia possibile costruire apprendimenti dalle situazioni di disagio che, molto spesso, caratterizzano l'esperienza dei soggetti con cui i professionisti dell'educazione lavorano. In questo senso, il pensiero relativo alla costituzione di un sapere esperienziale che proviene dalla vulnerabilità vissuta si caratterizza quale traiettoria intorno cui ragionare proprio rispetto alla formazione dei professionisti dell'educazione.

Il progetto Erasmus + "Structural embedding of knowledge by experience in higher education through processes of co-creation" (KA220-HED-3213A5AC)[2], iniziato il 1° settembre 2022 e con termine previsto il 31 agosto 2025, si muove proprio nella direzione appena tratteggiata. La partnership che lo costituisce è composta da sei membri: l'Università di Ostrava (Repubblica Ceca), che è il capofila del progetto, a cui si uniscono l'Hogeschool Gent (Belgio), l'Università di Gent (Belgio), l'Università di Milano-Bicocca (Italia), la scuola superiore KBT di Trondheim (Norvegia) e l'Università di Trondheim (Norvegia). A questi membri, si aggiungono altre realtà locali in qualità di enti associati, che contribuiscono alla realizzazione del progetto. In Italia, ad esempio, Cooperativa Lotta contro l'Emarginazione Onlus è parte attiva delle fasi di lavoro previste.

2 Il contributo si colloca all'interno di quanto elaborato e reso possible dal Progetto "Structural embedding of knowledge by experience in higher education through processes of co-creation", (Acronimo: SEKEHE), co-finanziato dall'Erasmus+ Programme dell'Unione Europea, numero di progetto 2022-1-CZ01-KA220-HED-000086282.

Il progetto SEKEHE prevede come obiettivo principale la costruzione di una cultura che porti a pensare al sapere esperienziale, con particolare riferimento agli apprendimenti costruiti a partire dal disagio, quale parte fondamentale dei percorsi formativi per le professioni sociali ed educative (Cabiati, Levy, 2021). Per andare in questa direzione, la competenza delle persone che hanno vissuto situazioni di vulnerabilità (esperti per esperienza) può essere considerata una forma di sapere (Driessens, Saurama, Fargion, 2011) che vada ad aggiungersi alla conoscenza accademica e a quella professionale. In questo senso, obiettivi specifici del progetto prevedono: il coinvolgimento di esperti per esperienza entro le attività di co-docenza previste nei percorsi formativi per le professioni sociali ed educative, incorporando strutturalmente le loro conoscenze nei curricula; la diffusione di ambienti di apprendimento sicuri e stimolanti attraverso la creazione di specifici contesti per gli studenti in situazioni di vulnerabilità; l'esplorazione delle condizioni di accesso all'istruzione superiore e universitaria per i futuri studenti in situazioni di vulnerabilità.

Nella prima parte del progetto, su cui si concentra il presente contributo, si è lavorato specificamente sul primo obiettivo riportato. In particolare, l'Università di Milano-Bicocca ha previsto il coinvolgimento di due persone esperte per esperienza nell'area della salute mentale, specificamente denominate Esperti in Supporto tra Pari (ESP) (Kauffman et al., 2017), appartenenti alla Cooperativa Lotta Contro l'Emarginazione. Gli ESP sono stati coinvolti nella co-progettazione e co-conduzione di sei lezioni, all'interno dell'insegnamento di "Pedagogia dell'Inclusione Sociale (A-L)", del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, del terzo anno di corso, nell'anno accademico 2022/2023.

In precedenza, gli ESP erano già stati coinvolti in corsi per i professionisti educativi dello stesso Ateneo, ma soltanto per una attività di testimonianza e di condivisione delle proprie storie; la sfida portata dal progetto SEKEHE, invece, ha condotto a discutere e pianificare il contenuto delle lezioni, la loro struttura con gli ESP, rafforzando la prospettiva del contributo portato nel corso dal sapere esperienziale. Dunque, dopo la delicata e complicata fase dedicata alla selezione e al reclutamento delle due figure di ESP, in modo che fossero ufficialmente e istituzionalmente avviati i loro contratti di collaborazione con l'Università di Milano-Bicocca, gli ESP sono stati coinvolti in sei incontri di lavoro col team docente per la progettazione del corso.

Le lezioni co-condotte con gli ESP hanno riguardato le seguenti tematiche (due lezioni per ogni tematica): il piano dell'esperienza; l'autoformazione/il lavoro che gli ESP hanno fatto sulla propria esperienza; la formazione "esterna" e gli ESP nei servizi. Sono stati sempre previsti spazi di dialogo e di confronto tra gli ESP e gli studenti, proprio per seguire la linea prevista dal progetto SEKEHE, che punta a realizzare modalità didattiche interattive. Infine, gli ESP hanno partecipato anche alla lezione conclusiva del corso, proprio per terminare insieme, anche simbolicamente, il primo percorso di co-docenza intrapreso.

Tutta la fase di lavoro appena descritta è stata monitorata grazie a un processo che ha permesso di raccogliere, esplorare, comprendere e dare rilievo ai significati,

alle esperienze, alle opinioni e alle prospettive dei diversi stakeholder coinvolti[3]. Proprio in riferimento al materiale raccolto nel corso del monitoraggio, dunque, si intende ora approfondire un aspetto che si ritiene fondamentale rispetto a quanto realizzato, ossia il tentativo di pensare gli interventi degli ESP non solo quali narrazioni di testimonianza relative a quanto vissuto.

2. Per una narrazione delle esperienze di disagio nel contesto formativo di educatori ed educatrici che vada oltre la soglia della testimonianza

All'interno di un'aula universitaria, la testimonianza di un'esperienza di sofferenza psichica e di un percorso di recovery possono rappresentare, da diversi punti di vista, qualcosa di estremamente positivo, costituendo, non da ultimo, una possibile occasione di apprendimento. Come può dimostrare l'impiego didattico delle interviste del giornalista Rai Sergio Zavoli agli internati del manicomio di Gorizia (Raiplay.it) o, assai più di recente, la trasposizione teatrale della testimonianza di recovery della psicologa e ricercatrice Patricia Deegan[4], accostarsi alla storia di vita dell'altro/altra, attraverso le parole e i modi che questo/a sceglie per sé, può dischiudere la possibilità di un sentire meno semplificante e più rispettoso di esperienze e vissuti, costituendo un possibile rimedio o contenimento degli utilizzi violenti delle categorie diagnostiche come delle forme di oggettivazione che derivano da sguardi spaventati o compassionevoli sul disagio psichico. Ascoltare la storia di una vita favorisce infatti, come noto, la possibilità di appassionarsi a questa, riconoscendone l'esistenza, il dipanarsi, la complessità, le somiglianze e le differenze con altre storie, l'ulteriorità. Così come, allo stesso tempo, raccontarla è opportunità di scoperta, comprensione e significazione della propria esperienza, di riconciliazione con quella che si è lasciata alle spalle e di proiezione e prefigurazione di quelle future (Tramma, 2018). Per una persona che ha attraversato i servizi di salute mentale, e che si è formata come ESP, potersi raccontare davanti a futuri educatori ed educatrici professionali, all'interno di una collaborazione contrattualmente configurata, è peraltro opportunità di riconoscimento sociale e professionale, oltre che personale.

Eppure, tornando all'aula, l'utilizzo delle testimonianze può presentare dei limiti e qualche rischio. L'estemporaneità con cui queste possono essere proposte nel corso di un insegnamento potrebbe, ad esempio, favorire nell'uditorio la percezione di accedere a un contenuto "a parte", certamente stimolante ma non necessariamente capace di interrogare a fondo il piano della costruzione della conoscenza. Il soggetto che narra prende voce su di sé ma non per questo ha voce

3 Si ringrazia la dott.ssa Katia Daniele per il lavoro di raccolta e analisi dei dati relativi al processo di monitoring previsto dal progetto SEKEHE.

4 Interpretazione e adattamento del testo a cura di Francesca Mainetti (Teatro 19), video di Gianpaolo Scarsato, https://www.youtube.com/watch?v=psNsS4Q115M.

in capitolo sulla didattica che lo prevede e che ne incornicia i contenuti. Ancora, accedere all'aula per il solo tempo che la testimonianza necessita rischia di piegare la narrazione verso la ripetizione, cristallizzando contenuti, percorsi e riflessioni di chi parla, stimolando poco nuove possibili rammemorazioni, domande e prospettive inedite sulla propria biografia.

Coerentemente alle finalità progettuali di SEKEHE, il gruppo di lavoro ha dato forma all'esperienza di co-docenza, tentando quindi di rispondere anche alle problematicità intraviste nelle precedenti esperienze d'aula, monitorandone, come accennato, le ricadute.

In questo senso, la valorizzazione del sapere dell'esperienza degli ESP è anzitutto passata attraverso la co-progettazione della didattica del modulo formativo a questa dedicato, che ha previsto loro interventi frontali, seguiti da spazi di conversazione e dialogo con docenti e studenti, dalla co-conduzione delle attività laboratoriali e delle analisi e rielaborazioni (anche queste condotte insieme alle docenti) dei contenuti emersi. Il proposito è stato quello di accompagnare l'aula a sperimentare concretamente contesti e strumenti didattici in cui è stata riconosciuta e valorizzata la dignità epistemica (Tanesini, 2015) dell'ESP e la significativa valenza della sua conoscenza, sia per la formazione di futuri educatori ed educatrici professionali che per la progettazione dei servizi e dei contesti socio-educativi (Brambilla, Palmieri, 2010; Brambilla, 2023). Il sapere accademico è stato in questo senso concretamente affiancato e posto in dialogo con il sapere dell'esperienza, in un intreccio che, di entrambi, ha potuto mostrare la costruzione, la non neutralità, la differenza e l'irriducibilità, l'insufficienza e la parzialità, nonché la reciproca necessità. Assistere e prendere parte alla comunicazione e alla relazione tra questi due saperi ha permesso all'aula di verificare la possibilità di una costruzione del sapere non oggettivante e non predatoria, in cui il dichiarato posizionamento di ciascuno/a può favorire la contemplazione, contemporanea, di differenti angoli prospettici con i correlati sguardi, bisogni, desideri, priorità, non sempre e di necessità tra loro allineati. Si tratta di un'impostazione che si ritiene decisamente proficua per le professioni dedicate alla cura e per quelle specificamente impegnate, tra altro, intorno all'assunzione pedagogica della complessità della relazione tra esperienza, apprendimento e autodeterminazione. Una relazione che ha mostrato i molti volti della problematicità nell'ambito della salute mentale e della storia dei servizi a questa dedicati.

Superare la soglia della sola testimonianza per gli ESP ha significato inoltre restare in aula, affiancando e supportando la rielaborazione e la problematizzazione dei contenuti offerti alle/agli studenti, assumendo nei loro confronti una maggiore responsabilità didattica e formativa (e anche un maggiore potere). Il focus della loro attenzione si è dovuto infatti concentrare sulla narrazione della propria storia di disagio, di recovery e formazione, ma – allo stesso tempo – anche sulla verifica di come e quanto questi contenuti avrebbero potuto offrire un contributo per la formazione altrui. Come si è più sopra accennato, al tempo dedicato alla narrazione degli ESP si è affiancato quello dell'analisi e dell'interrogazione dei contenuti di questa, cui è seguito l'invito rivolto ad ogni singola/o studente a sperimentare

un contatto con l'apprendimento mutuato dall'esperienza vissuta nella propria storia di vita e di formazione.

Da diversi punti di vista, questo nuovo bilanciamento sembrerebbe aver consentito un migliore utilizzo didattico del racconto di sé. Il confronto sistematico e continuato con l'aula ha implicitamente sollecitato gli ESP ad uscire dalle note e rassicuranti narrazioni e ad aprirsi a un confronto che li ha convocati su aspetti nuovi e inattesi. In questo modo le narrazioni hanno assunto più chiaramente la forma dello strumento per l'apprendimento – per chi ascolta ma anche per chi narra – non ignorando le esigenze di gratificazione di chi si racconta, per certi versi legittime e compensative in un contesto ancora stigmatizzante, evitando pur tuttavia il rischio di "piegare" eccessivamente verso di esse. Rispetto all'aula, questo decentramento ha consentito di meglio individuare e mettere a fuoco i molteplici nessi tra la singola biografia – unica e irriducibile – e quella collettiva più ampia all'interno della quale la prima si colloca. Il racconto del proprio esordio psichiatrico, delle forme assunte dalla malattia, delle svolte imposte o delle scelte impresse al proprio divenire, nel dialogo con le docenti e con l'aula, si sono offerte come "finestre" sulla Storia, facendosi opportunità per guardare in modo critico e interrogante alla relazione tra società e disagio psichico, come alla nascita e trasformazione dei servizi territoriali dedicati alla salute mentale, tra rivoluzioni, evoluzioni e involuzioni. Con particolare riguardo a questa ultima dimensione, l'esperienza sperimentata di co-docenza si è offerta come utile sostegno per l'assunzione di una postura progettante, riflessiva e critica, la cui efficacia si moltiplica laddove indossata e condivisa da chiunque viva o attraversi, per scelta o di necessità, i servizi di salute mentale.

Bibliografia

Brambilla L. (2023). *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti.* Roma: Carocci.

Brambilla L., Palmieri C. (Eds.) (2010). *Educare leggermente. Esperienze di residenzialità territoriale in salute mentale*. Milano: FrancoAngeli.

Cabiati E., Levy S. (2021). 'Inspiring Conversations': A Comparative Analysis of the Involvement of Experts by Experience in Italian and Scottish Social Work Education. *British Journal of Social Work*, 51, 487-504.

Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Dewey J. (1961). *Come pensiamo.* Firenze: tr. it. La Nuova Italia. Edizione originale: Dewey J. (1910). *How we think*.

Dewey J. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: tr. it. Sansoni. Edizione originale: Dewey J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*.

Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. tr. it. Milano: Raffaello Cortina. Edizione originale: Dewey J. (1938). *Experience end Education*.

Driessens, K., Saurama, E. & Fargion, S. (2011). Research with social workers to improve their social interventions. *European Journal of Social Work*, 14(1), 71-88.

Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C. (Eds.) (2021). *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*. Milano: FrancoAngeli.

Happell B., Gordon S., Sharrock J., O'Donovan A., Warner T. (2022). 'What's she doing here?' Overcoming barriers to the implementation of Expert by Experience positions in academia. *Australian Occupational Therapy Journal*, 69, 689–702, doi 10.1111/1440-1630.12832.

Kauffmann O., Motto D.M., Borghetti S. & Mastroeni A. (Eds.) (2017). *ESP IN CAMMINO. L'esperto in supporto fra pari in salute mentale tra conoscenza di se e comprensione dell'altro.* Milano: FrancoAngeli.

Palmieri C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: Franco Angeli.

Palmieri C. (Ed.) (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Tanesini A. (2015). Epistemologie e filosofie femministe della scienza, *APhEx*, 11, http://hdl.handle.net/10077/30370.

Tramma S. (2018). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.

L'arcipelago come archetipo culturale. Rappresentazioni e immaginari educativi

Giambattista Bufalino
Ricercatore – Università degli Studi di Catania
gbufalino@unict.it

Nell'ambito degli *Island Studies*, la nissologia, le scienze delle isole, l'immaginario arcipelagico emerge come un archetipo culturale significativo al fine di comprendere e interpretare scenari, realtà e contesti sempre più connettivi (Stratford, Baldacchino, McMahon, 2023). Pensare "con" e "attraverso" l'arcipelago diviene qui metafora evocativa e dispositivo esistenziale che consente l'esplorazione di temi legati alla storia, all'esperienza umana, alle relazioni e al futuro. Il tentativo di questo contributo è quello di riportare nell'alveo dell'educativo, attraverso continui allacci metaforici, alcune suggestioni che, per motivi di spazio, si cercherà di condensare in due categorie, lasciando al lettore la libertà di interpretare e di agganciare autonomamente ulteriori immagini o riferimenti che potrebbero emergere durante la lettura.

1. Isola/Isole

Le isole, nella loro distinzione geografica e nella loro interazione tanto fra loro quanto con la terraferma, fungono da lente analitica per esaminare le dinamiche di separazione e integrazione, di isolamento e connessione, consentendo una comprensione approfondita delle relazioni spaziali e sociali. Questa dualità si configura come metafora per indagare e interpretare scenari di crescente interdipendenza globale e locale, riflettendo su come la separazione fisica possa coesistere con intense reti di scambio culturale, economico e politico. In questo contesto, le isole diventano spazi simbolici che facilitano un approfondimento delle dinamiche di confine, di identità e alterità e che permettono di sperimentare nuove forme di organizzazione sociale e di relazione.

L'isola rappresenta uno spazio geografico tradizionalmente identificato con una porzione di superficie in cui gli esseri umani e non trovano collocazione, e in cui è possibile il movimento; l'isola diviene un *topos* caratterizzato da una sua storia, una sua cultura particolare e unica. L'isola diviene, dunque, sedimentazione dell'immaginario collettivo, l'*insula* come terra circondata dal mare, uno spazio non solo fisico-geografico, ma anche una categoria culturale e antropologica (D'Aprile, 2017; Pezzano, 2020). Su questo tema, numerosi autori, poeti e scrittori, di diverse culture e tradizioni, da James Joyce a Gabriel García Márquez, da Herman Melville

a Virginia Woolf – solo per citarne alcuni – hanno esplorato e reinterpretato il concetto di isola per riflettere le complessità dell'esistenza umana, la solitudine, il rifugio, l'avventura, la scoperta, e le dinamiche delle relazioni sociali.

L'isola, diviene per Kant, metafora di ciò che si può conoscere con certezza, chiusa dalla stessa natura entro confini immutabili "è la terra della verità (nome allettatore!), circondata da un vasto oceano tempestoso, impero proprio dell'apparenza" (Kant, 2000, p. 199). L'isola, che racchiude e protegge, contiene un universo autosufficiente e diviene un luogo sicuro, completo in sé stesso, dove pace e serenità regnano. Questa immagine apparentemente idilliaca, tuttavia, cela un lato oscuro. Come osservava Bufalino, l'isola può diventare un mondo separato, marchio di "isolitudine" – una condizione dell'essere appartati e isolati che può trasformarsi in una sorta di condanna (Janusz, 2015). L'isolamento geografico si trasforma in isolamento esistenziale, laddove l'individuo si trova a confrontarsi con la vastità dell'esistenza e la ricerca di significato in un mondo apparentemente indifferente. Una teoria dell'isola – afferma il filosofo Sgalambro – è segnata da questa certezza: un'isola può sempre sparire.

Questo intrinseco dualismo dell'isola come luogo di rifugio e di isolamento è una caratteristica fondamentale del suo immaginario culturale. L'isola diviene espressione di una rivendicazione identitaria per i propri spazi, per i propri confini e le proprie specificità e introduce a un pensiero binario, in quanto considera in maniera dicotomica il mare e la terra, l'isola e la terraferma. Difatti, la polarità isola/terra e terra/mare ha tradizionalmente orientato la costruzione di un pensiero dicotomico, basato sugli opposti. Questo tipo di pensiero ha enfatizzato modelli di relazione e di conoscenza fondati sulle differenze e sulla subordinazione, delineando prospettive etnocentriche, asimmetriche e spesso conflittuali (Macinai, 2020; Nanni, Fucecchi, 2024).

Tuttavia, la logica identitaria, si sa, come espressione del pensare le cose insieme, rimuove le diversità e la molteplicità. Le relazioni interculturali con il mondo, con gli altri, e con sé stesso possono e devono essere pensate e stabilite in modo diverso (Macinai, 2020). A tal riguardo, un'altra immagine, che rappresenta la seconda parola chiave del nostro discorso, potrebbe facilitare il "superamento" del tradizionale concetto di isola.

2. Arcipelago/Arcipelaghi

L'arcipelago rappresenta una metafora evocativa che valorizza l'importanza delle prospettive relazionali rispetto a quelle isolazioniste (Stratford et al., 2011; Pugh, 2018; Peck, 2023). L'etimologia del termine "arcipelago" deriva dal greco *archipélagos*, che significa "mare per eccellenza" (Cacciari, 1997). Questo mare, ben oltre una mera estensione acquatica, si configura come uno spazio dinamico di relazioni, dialoghi e confronti tra le numerose isole che vi sono immerse. Il termine *pélagos* suggerisce un orizzonte vasto, una superficie illimitata che simultaneamente

protegge e minaccia, simboleggiando l'ampiezza e la complessità delle interazioni umane.

Il fulcro fondamentale nell'interpretazione dell'arcipelago è il dinamismo e il movimento delle isole (Pugh, 2018). Queste non sono meramente un aggregato di territori, ma componenti di un sistema vivente e dinamico, dove le isole interagiscono, generando processi culturali fluidi e interconnessi. Tale prospettiva dinamica si contrappone alle visioni statiche e isolazioniste, proponendo invece un modello basato sull' interazione e l'interdipendenza.

Abitiamo in un mondo dominato da arcipelaghi, non da isole immobili e statiche. Regioni geografiche come i Caraibi o le Filippine, e persino nazioni come il Canada e l'Australia, comunemente percepite come masse terrestri unificate, si rivelano essere complessi di migliaia di isole dinamiche. Ad esempio, si stima che l'Australia sia costituita da almeno 8.000 isole, arrivando forse fino a 12.000, tra isole minori e scogli. Il Canada, comunemente percepito come un blocco unico, nella realtà cartografica si rivela un insieme di paesaggi diversi: un bianco paesaggio artico che si fonde con un mosaico di territori insulari tinti di marrone, verde e blu. Questo crea un complesso di identità multiple, che si estendono dalle coste agli oceani, fino alle isole (Stratford *et al.,* 2011).

Questi sguardi analitici sfidano e gradualmente smantellano la percezione tradizionale di un mondo diviso semplicemente in isole e continenti, a favore di una visione più accurata e articolata, quella degli arcipelaghi.

In un arcipelago, ciascuna isola preserva una propria identità distintiva, partecipa alla composizione del tessuto culturale collettivo. Questa interazione ininterrotta stabilisce un equilibrio tra autonomia individuale e connessione collettiva, permettendo alle peculiarità individuali di arricchire il contesto globale. Il movimento delle isole, pertanto, non è solamente fisico ma anche simbolico, in quanto rappresenta lo scambio incessante di idee, tradizioni e innovazioni.

Nel considerare le isole si è spesso focalizzati eccessivamente sui confini rigidi e sulle dicotomie tipiche del pensiero binario, quali terra *versus* mare, isola *versus* terraferma. La concezione di arcipelago, invece, disgrega queste categorie di singolarità e isolamento, di dipendenza e perifericità, proponendo una visione alternativa. L'arcipelago non è semplicemente un insieme di isole, ma valorizza la maniera in cui queste, nonostante le loro varie forme geografiche e dimensioni, operano in sinergia. Deleuze e Guattari (1986) descrivono questo agire congiunto come un movimento attraverso le *costellazioni*.

Gli arcipelaghi promuovono modalità relazionali non binarie e riflettono le relazioni in termini di connettività reciproca, adottando un'ontologia che valorizza la mobilità e la molteplicità. Questo approccio ci permette di esplorare in modo creativo le potenzialità e la "insularità" attraverso la lente della relazionalità (Pugh, 2018).

L'arcipelago ci mostra che esistono molteplici forme che esprimono e modellano diverse visioni del mondo e sistemi di valori. Il pensiero arcipelagico favorisce un trasferimento da un paradigma che identifica e cataloga "le isole del mondo"

a uno che comprende "un mondo di isole", che formano un arcipelago e si propongono al mondo come portatrici di nuove idee, esperienze e voci.

L'immagine dell'arcipelago, con le sue isole interconnesse, contrasta con la logica identitaria che tende a rimuovere la diversità e la molteplicità. Il modello dell'arcipelago ci invita a ripensare le relazioni interculturali in termini di interconnessione e cooperazione, a costruire ponti e creare spazi di dialogo, dove le differenze possono essere comprese e valorizzate. Questo approccio incoraggia la formazione di reti collaborative che possono affrontare congiuntamente problemi globali come il cambiamento climatico, le disuguaglianze sociali e le crisi economiche.

3. Educare al *pensiero arcipelagico*

Educare al pensiero arcipelagico significa promuovere l'educazione alla molteplicità e alla complessità, riconoscendo che non esiste un unico centro: il riconoscimento della multicentralità sostituisce la tradizionale nozione di un unico centro di potere o verità. Ogni isola, o entità, è considerata un centro autonomo che contribuisce alla vitalità dell'intero arcipelago. Questa prospettiva ecosistemica enfatizza l'importanza delle relazioni e delle appartenenze tra le diverse entità, in cui ogni parte arricchisce il significato e la funzione dell'insieme (Loiodice, 2022).

Educare al pensiero arcipelagico significa educare all'autenticità, preservando la specificità di ogni individuo e di ogni parte di sé, evidenziando al contempo l'importanza della relazione con il tutto. Le categorie chiave dell'arcipelago includono la rete, il tessuto connettivo, la mobilità e la molteplicità, valorizzando forme dinamiche e multiple di interconnessione. Il pensiero arcipelagico si rivela così un antidoto alle retoriche della semplificazione e una risposta alle limitazioni e ai pregiudizi delle visioni dominanti di terra e isola. La nozione di arcipelago propone quindi una nuova geografia culturale, offrendo un'alternativa alle rappresentazioni tradizionali delle isole.

In un'epoca caratterizzata da rapide trasformazioni e incertezze, questo modello rileva l'importanza di coltivare legami forti e significativi tra le comunità. D'altra parte, la metafora dell'arcipelago offre una nuova prospettiva in quanto permette di destabilizzare i tradizionali ambiti conoscitivi, rompendo con le categorie di singolarità, isolamento, dipendenza e perifericità. L'arcipelago valorizza la connettività reciproca e promuove forme dinamiche, mobili e multiple di interconnessione. In questo modo, l'arcipelago rappresenta un modello di mondo "in processo", costituito da una pluralità irriducibile, opponendosi alle retoriche della semplificazione (Bocchi, Ceruti, 2002; Ferrante, Galimberti, Gambacorti-Passerini, 2022). Piuttosto che ridurre i concetti a formulazioni eccessivamente semplificate, questa "lente" promuove l'esame approfondito delle numerose dimensioni e delle interdipendenze che li caratterizzano, rilevando così la natura intrinsecamente interconnessa della nostra esistenza e la natura ecosistemica dei processi formativi.

Incoraggiare la mobilità e la molteplicità come principi fondamentali consente di valorizzare la diversità come risorsa e non come ostacolo. Nell'arcipelago, la diversità delle isole offre una varietà di risorse, paesaggi e opportunità. Il pensiero arcipelagico funge da contrappeso alle narrazioni semplificate che prevalgono frequentemente nei media e nella politica, che tendono a ridurre le realtà complesse a slogan o titoli sensazionalistici. Questo approccio promuove un'analisi più sfumata e dettagliata delle questioni, sviluppando pensiero critico e riconoscendo la complessità e resistendo alla tentazione di offrire risposte rapide e superficiali a problemi complessi (Cambi, 2008; Comber, 2015; Morin, 2016).

Il pensiero arcipelagico introduce dunque una nuova geografia culturale che supera le rappresentazioni geografiche e politiche tradizionali delle isole come periferiche o isolate. Questo modello percepisce ogni cultura come parte di un tessuto globale interconnesso, in cui nessuna è intrinsecamente periferica o centrale, ma tutte sono interdipendenti. Esplorando l'arcipelago come archetipo culturale, si può reinterpretare la realtà insulare, promuovendo un modello educativo che favorisca la connessione e la resilienza piuttosto che accentuare la vulnerabilità e l'isolamento. In effetti, le isole, spesso percepite attraverso le lenti della vulnerabilità, dell'unicità e dell'isolamento, sono comunemente associate a immagini di separazione e limitazione. Tuttavia, una riflessione più profonda sulle loro radici culturali, storiche e geografiche può offrire una nuova prospettiva che valorizza questi stessi attributi in modo costruttivo e resiliente.

L'approccio arcipelagico offre evocative suggestioni pedagogiche per esplorare nuove "geografie" culturali e umane. Tali spazi di riflessione e rappresentazione possono rifiutare l'idea di una radice totalitaria e l'impulso verso un'identità universale (Glissant, 1988). Al contrario, promuovono un pensiero dell'erranza, relazionale e dialettico, capace di destrutturare e decostruire le compattezze concettuali e generare nuove forme d'identità (Mariani, 2008). Pertanto, educare al pensiero arcipelagico non rappresenta soltanto una questione di trasmissione di conoscenze, ma lo sviluppo di una *forma mentis* che accoglie e naviga attivamente attraverso la complessità e la diversità del mondo moderno.

Bibliografia

Bocchi G., Ceruti M. (Eds.) (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Mondadori.

Cacciari M. (1997) *L'Arcipelago*. Milano: Adelphi.

Cambi F. (2008). Navigando tra le (attuali) filosofie dell'educazione. Prospettive metateoriche e decantazione della struttura, del senso, della funzione della pedagogia. *Studi sulla Formazione*, 1, 151-156.

Comber B. (2015). Critical literacy and social justice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *58*(5), 362-367.

D'Aprile G. (2017). Sicilia, terra di approdo e di pedagogia militante. *Pedagogia oggi*, *15*(1).

Deleuze G., Guattari F. (2003). *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*. Roma: Cooper & Castelvecchi.

Ferrante A., Galimberti A., Gambacorti-Passerini M.B. (2022). *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
Glissant É. (2019). *Poetica della relazione: poetica 3*. Macerata: Quodlibet.
Janusz J. (2015). La condizione di isolitudine in "Diceria dell'untore" di Gesualdo Bufalino. *Romanica Silesiana*, (10), 152-160.
Kant I. (2000). *Critica della ragion pura*. Roma-Bari: Laterza.
Loiodice I. (2022). Persone, contesti, culture: per una pedagogia della coappartenenza. *Formazione & insegnamento*, 20(1).
Macinai E. (2020). *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*. Firenze: Mondadori Università.
Mariani A. (2008). *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Roma: Armando.
Morin E. (2016). *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
Nanni A., Fucecchi A. (2024). *Postcolonialismo e intersezionalità: nuovi percorsi per l'intercultura: La cittadinanza come banco di prova*. Milano. FrancoAngeli.
Peck S. (2023). Archipelagic geographies, civil society, and global development. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 48(1), 17-131.
Pezzano G. (2020). "I" come isola, informazione, interazione. *Lexia. Rivista di semiotica*, 35-36,125-140.
Pugh J. (2018). Relationality and island studies in the Anthropocene. *Island Studies Journal*, 13(2), 93-110.
Stratford E., Baldacchino G., McMahon E., Farbotko C., Harwood A. (2011). Envisioning the archipelago. *Island Studies Journal*, 6(2), 113-130.
Stratford E., Baldacchino, G., McMahon E. (2023). *Rethinking island methodologies*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Il paradigma generativo nel racconto della persona: tempo, desiderio e progetto di vita

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

La cornice narrativa della ricerca pedagogica costituisce quell'orizzonte di senso e al contempo quel fondamento epistemologico che consente di intraprendere un percorso critico-generativo nell'analisi dei processi educativi e formativi.

La prospettiva della pedagogia generativa (Mannese 2016, 2019, 2021, 2023) in quanto "scienza di confine" (Mannese, 2019) coniuga intorno al focus del pedagogico le dimensioni costitutive dell'Umano che convergono nella persona, nei suoi vissuti, nei suoi desideri, al fine di co-costruire progetti di vita autentici e fondati sul talento (Mannese, 2019).

Tempo, Desiderio e Progetto di vita risultano essere le parole chiave di una narrazione pedagogica che miri ad orientare il soggetto persona nel processo di autorealizzazione, di significazione e di costruzione di significato esistenziale "al proprio essere possibile" (Mortari, 2019).

Il paradigma della "generatività" (Mannese, 2023), che costituisce lo strumento ermeneutico attraverso cui verranno poste in relazione dinamica le *keywords* appena menzionate, è stato costruito e declinato pedagogicamente da Emiliana Mannese che da oltre 10 anni lavora all'elaborazione teorico-pratica di tale innovativa prospettiva scientifica nell'ambito della ricerca pedagogica, in collaborazione con il suo gruppo di ricerca afferente all'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, al quale appartengo.

Con questa lente ermeneutica ed interpretativa dell'umano, della sua capacità di costruire orizzonti di senso e di generare talento, è possibile leggere la prima delle tre parole chiave oggetto di questa riflessione: il tempo.

Nelle *Confessiones*, scritte nel 400 circa d.C., Sant'Agostino segna un passaggio paradigmatico nella concezione del tempo che diviene esperienza psicologica in grado di conferire senso alla finitezza temporale della vita oltre la mera temporalità esistenziale:

> Se il futuro e passato sono, desidero sapere dove sono. Se ancora non riesco, so tuttavia che, ovunque siano, là non sono né futuro né passato, ma presente. Futuro anche là, il futuro là non esisterebbe ancora; passato anche là, il passato là non esisterebbe più. Quindi ovunque sono, comunque sono, non sono se non presenti. Nel narrare fatti veri del passato, non si estrae già dalla memoria la realtà dei fatti, che sono passati, ma le parole generate

> dalle loro immagini, quasi orme da essi impresse nel nostro animo (*Confessiones*, XI, 18, 23. Trad. it. C. Carena, 1984, 329-330).

"Queste tre specie di tempi esistono in qualche modo nell'animo e non vedo altrove: il presente del passato è la memoria, il presente del presente la visione, il presente del futuro l'attesa" (*Confessiones*, XI, 20, 26, p. 331).

In questa prospettiva il Κρόνος diviene καιρός, il tempo soggettivo, pensato e narrato: "Tempus tantum nostrum est", scrive Seneca all'amico Lucilio (Seneca, *Epistula ad Lucilium I*); è proprio l'ermeneutica del tempo della vita, inteso come *distentio animi* (Agostino, *Confessiones*) e attraversamento di significati esistenziali, la via epistemologica che la pedagogia generativa percorre per mettere in campo processi formativi di metaforizzazione e, dunque, di rigenerazione dell'identità personale tra relazione, eventi epigenetici, desideri e progettualità esistenziale. La formazione è, pertanto, un processo generativo nel suo essere "progetto che dà forma all'azione" avente l'obiettivo di produrre trasformazioni (Margiotta, 2015, p.108) in virtù della relazione, humus fecondo di ogni cambiamento.

La progettazione educativo-formativa della pedagogia generativa supporta la persona, "relazione sostanziale" (Rosmini, 1838) e "diritto sussistente" (Rosmini, 1841-1843), nel processo di co-costruzione della coscienza di sé, degli altri e del mondo attraverso percorsi narrativi tra memoria (il passato), percezione/attenzione (il presente) e aspettative/speranze (il futuro) (Agostino, *Le Confessioni* XI, 20, 26).

La dialettica del triplice presente (presente del presente, presente del futuro, presente del passato), che avviene tramite l'attenzione, l'attesa e la memoria, oltrepassa la mera connessione del tempo con il movimento fisico e conferisce all'animo umano una sua "estensione". In base a tale assunto l'estensione del tempo non è che una distensione dell'animo, ed è perciò che Agostino considera il tempo come una relazione dinamica tra *intentio* e *distentio*:

> Infatti, rispetto alla pura passività delle tracce e dei segni che le immagini del passato e del futuro incidono nell'animo, interviene il gioco dialettico della tensione (attenzione–*intentio*) presente, che si protende nell'attesa (che in quanto tale è anch'essa presente) di ciò che deve accadere, la quale, a sua volta, trapassa nel ricordo (anch'esso in quanto tale presente) (Bove, 2013, p. 28).

In *Tempo e Racconto* (1986) Ricoeur, in riferimento alla concezione agostiniana del triplice presente, sottolinea come nell'analisi di Agostino l'idea scettica per cui il tempo non ha essere, in quanto il futuro non è ancora, il passato non è più e il presente non ha durata, trova opposizione nel riferimento al linguaggio e alle realtà esperienziali, per cui il tempo, invece, è (Ricoeur, 1986).

Tempo e linguaggio trovano nel processo di metaforizzazione (Mannese, 2011; Centro Studi Riccardo Massa, 2021) dei vissuti latenti del soggetto-persona una via possibile e promettente, capace di dare nuova linfa alla vita della mente, al suo incessante fluire in un *continuum* di vissuti contemporanei (Stein, 1922, p. 47),

dove riflessione, coscienza e pensiero diventano momenti di costruzione di senso e di significato nella loro intima ed esistenziale interrelazione.

> Nello scritto del 1975 dal titolo *La métaphore vive*, Ricoeur propone un'originale interpretazione del linguaggio metaforico: producendo una nuova pertinenza predicativa esso farebbe scorgere nuovi significati del reale; è quindi grazie ad esso che emerge il fenomeno linguistico dell'innovazione semantica. Sin dal primo studio dell'opera, dedicato alla Poetica e alla Retorica di Aristotele, Ricoeur intende esplicitamente superare i limiti della definizione classica della metafora concepita come procedimento, tipico della léxis (λέξις), di mera sostituzione di un nome […] e propone una concezione della metafora come fenomeno del discorso in grado di ridescrivere e riconfigurare la realtà secondo nuovi significati e nuovi nessi semantici […]. Il fenomeno dell'innovazione semantica che caratterizza il linguaggio metaforico consente di sviluppare quella che Ricoeur definisce come "potenzialità creativa del linguaggio" (Valentini, 2019, p. 324).

L'apprendimento generativo (Mannese, 2016) diviene così un costrutto chiave per una lettura dinamica dell'Umano capace di attivare pratiche di cura di sé (Bellingreri, 2010; Mortari, 2019) e del proprio progetto di vita attraverso biografie individuali e comunitarie tra passato, presente e futuro.

La dimensione diacronica e allo stesso tempo tensionale verso un futuro desiderato-sperato, immaginato o atteso, che è propria del racconto ontologico-esistenziale della persona, rivela la seconda parole chiave: il "desiderio", categoria pedagogica, che Mannese definisce "fondativa anche e soprattutto epistemologicamente, della generatività pedagogica. Educare il desiderio ci riporta inevitabilmente alla vita latente e metaforizzante che caratterizza ogni apprendimento profondo" (Mannese, 2023, p.1) capace di suscitare percorsi di responsabilizzazione e coscientizzazione.

In un recente contributo pubblicato sulla Rivista Scientifica *Attualità Pedagogiche*, che ha visto come editor Massimo Recalcati, si metteva in evidenza come

> nella prospettiva della pedagogia generativa il desiderio assume una connotazione qualificante dell'esperienza consapevole e della tensione antropologica al trascendimento dell'*hic et nunc*, divenendo oggetto specifico di cura pedagogica affinché l'azione desiderante divenga azione progettuale capace di coltivare il talento dando la forma del senso e del bene al desiderio stesso (Castaldi, 2023, p. 54).

La dimensione generativa del desiderio, evidenzia lo stesso Recalcati, si esplicita in "una forza affermativa, produttiva, una spinta ad allargare il proprio orizzonte, ad espanderlo, a generare forme nuove" (Recalcati, 2023, p. 4).

L'ontologia sostanziale propria del costrutto persona, in virtù della quale è possibile cogliere l'identità della persona stessa e la sua capacità di percepirsi e raccontarsi come unica nonostante il passare del tempo, il mutare delle esperienze e i cambiamenti della vita (Modugno, Premoli De Marchi, 2022), consente il pas-

saggio formativo dal tempo del desiderio al progetto di vita: terza categoria questa, che inerisce al grande racconto che la persona è chiamata, heideggerianamente, a narrare e a narrarsi (Ricoeur, 1993), dando forma umana al tempo della vita (Mortari, 2017; 2019). Il richiamo è a Ricoeur che in *Sé come un altro* (1993) scrive: l'identità personale "non può precisamente articolarsi se non nella dimensione temporale dell'esistenza umana […] Falliscono le soluzioni apportate al problema dell'identità personale che ignorano la dimensione narrativa" (Ricoeur, 1993, pp. 202-204).

Ci approcciamo alla parte conclusiva con una metafora: dalla radice generativa della capacità desiderante propria dell'Umano, coltivata e irrigata dalla progettazione pedagogica, germina e fiorisce la "coscienza del desiderio", la consapevolezza del suo potenziale generativo, trasformativo e costruttivo per un futuro desiderabile e narrabile, e pertanto progettabile e realizzabile. "Tale consapevolezza consente di mettere a fuoco l'orizzonte del desiderio aiutando il soggetto a realizzare il 'fine in vista', il proprio progetto di vita" (Mannese, 2023, p. 6).

La dimensione teleologica (Dewey, 1933) insita nel costrutto della generatività pedagogica, che postula la persona come fine e mai come mezzo, mette in relazione il racconto della persona stessa, "con la capacità umana di progettare e di accedere al proprio futuro con atteggiamento critico-riflessivo e con una postura etico-sociale improntata alla cura di sé e dell'altro" (Castaldi, 2021, p.174).

Conclusioni

Il paradigma generativo si pone e si propone come racconto-metafora che parte dalla persona per ritornare alla persona stessa: si tratta di un paradigma prismatico capace di leggere le molte facce dell'umano salvaguardandone la complessità ed evidenziando, attraverso un approccio interdisciplinare che va dalla filosofia alle neuroscienze dinamiche (Doidge, 2007; Siegel, 2014; Merzenich, 2013), il valore formativo degli eventi epigenetici che orientano il desiderio e danno forma al tempo della vita. Tali eventi, in quanto azioni incarnate nei vissuti individuali, nelle storie di vita di ciascuno, nelle latenze che strutturano i processi affettivo-relazionali, richiedono l'attivazione di pratiche orientative di cura pedagogica, che promuovano la persona nella comunità, nei territori, nei contesti dove la vita di ciascuno può e deve fiorire. Le dinamiche affettivo-empatiche, la qualità delle relazioni educative, la connotazione culturale delle esperienze di formazione e la pregnanza dei fondamenti assiologici ed etici nei processi educativi formali, informali e non formali, sono variabili dinamico-plastiche essenziali per la co-costruzione di "comunità pensanti" (Violante, Mannese, Buttafuoco, 2021), generative di un pensiero profondo (Mannese, 2016) e autenticamente desiderante, capace di *cura sui* in vista di un bene possibile e realizzabile per sé e per il mondo.

Bibliografia

Agostino, *Confessiones*. (Trad. it. C. Carena, Mondadori, Milano, 1984).

Bellingreri A. (2010). *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*. Milano: Vita & Pensiero.

Bove A.C. (2013). Ricœur, la scienza, il mythos. *Enthymema, IX 2013*, 22-36.

Castaldi M.C. (2021). Libertà, cura e generatività: le parole comuni della relazione pedagogia-politica. *Attualità Pedagogiche*, 3, 1, 171-180.

Castaldi M.C. (2023). Desiderare bene per desiderare il bene: percorsi di autorealizzazione tra generatività pedagogica e cura del talento. *Attualità Pedagogiche,* 5, 1, 51-58.

Centro Studi Riccardo Massa (Ed.) (2021). *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*. Milano: FrancoAngeli.

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

Mannese E. (2011). *Pensiero ed epistemologia*. San Cesario di Lecce: Pensa.

Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.

Mannese E. (2023). Desiderio e Generatività Pedagogica: sostanza dell'Uomo. *Attualità Pedagogiche*, 5, 1, 1-2.

Mannese E., Recalcati M. (2023). Il desiderio come categoria pedagogica. Intervista di Emiliana Mannese a Massimo Recalcati. *Attualità Pedagogiche,* 5, 1, 3-9.

Margiotta U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.

Mari G. (2019). *La relazione educativa*. Brescia: Scholè.

Merzenich M. (2013). Soft-Wired: *How the New Science of Brain Plasticity Can Change Your Life*. San Francisco, California: Parnassus Publishing.

Mortari L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri.* Milano: Raffaello Cortina.

Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Modugno A., Premoli De Marchi P. (2022). *Capolavoro e mistero. Esperienza e verità dell'essere umano*. Milano: Franco Angeli.

Ricoeur P. (1986). *Tempo e racconto I*. Milano: Jaca Book.

Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca book.

Rosmini A. (1838/1981). *Antropologia in servizio della scienza morale*. Roma: Città Nuova.

Rosmini A. (1841-1843/2014). *Filosofia del diritto*. Roma: Città Nuova.

Siegel D. (2014). *Mappe per la mente. Guida alla neurobiologia interpersonale.* Milano: Raffaello Cortina.

Stein E. (1922/1999). *Psicologia e scienze dello spirito*. Tr. it. Roma: Città Nuova.

Valentini T. (2019). Paul Ricoeur: il linguaggio metaforico come espressione di libertà creativa. *FormaMente. International Research Journal on Digital Future*, 2, Supplement, 319-339.

Violante L., Mannese E., Buttafuoco P. (2021). *Pedagogia e politica. Costruire Comunità Pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

"Saper leggere" per "saper narrare": competenze per educare l'umano

Margherita Cestaro
Università degli Studi di Padova
margherita.cestaro@unipd.it

Introduzione

Giorno dopo giorno stiamo attraversando un tempo caratterizzato dall'emergere di una "crisi planetaria dai molteplici volti" (Morin, 2012, p. 8) che sembra rivelare come a essere in crisi sia proprio un "umano" che, posto di fronte alle sfide della complessità (Morin, 2017) e della "surmodernità" (Augé, 2009), fatica a trovare le vie per "accedere all'umanità" (Morin, 2012, p. 16).

Tristi e tragici sono i risvolti quotidiani di tale fatica: solitudine, senso di spaesamento e di non appartenenza; senso di insicurezza e di sfiducia – se non di paura – nel futuro; assuefazione a una logica di scontro – di guerra – piuttosto che di incontro; appiattimento a un "presentismo"[1] che soffoca la capacità di sperare, di sognare nella possibilità di trasformazione generativa e costruttiva.

È proprio un tale "umano in crisi" quello che, nell'interrogare la riflessione pedagogica, mette quotidianamente alla prova l'educatore nella pluralità dei contesti in cui è chiamato ad agire.

A partire da tali premesse e concentrando lo sguardo sulla figura e sul ruolo dell'educatore come "operatore pedagogico" (Bertolini, 1988), intendo focalizzare l'attenzione sul "saper leggere" e sul "saper narrare" quali competenze qualificanti la professionalità pedagogica ed educativa.

La dimensione empirica dalla quale prendo avvio con la riflessione sono alcuni dati raccolti da una ricerca qualitativa, condotta nel periodo 2021-2022, nell'ambito dell'Area di Pedagogia dello IUSVE (Istituto Universitario Salesiano di Venezia) e volta a cogliere, a partire dall'esperienza di 40 educatori (operanti nelle provincie di Venezia, Padova e Treviso), coinvolti in 5 focus group, le competenze qualificanti oggi un "educatore in uscita"[2].

1 In merito si rinvia, tra gli altri, ai concetti di: egemonia del presente (Augé, 2009); "vita liquida-moderna che è una quotidiana rappresentazione della transitorierità e della fugacità" (Bauman, 2012); "uomo ucronico" (Milan, 2020).

2 Il riferimento è al progetto di ricerca dal titolo "*Pedagogia "in uscita": incursioni nell'umano oggi tra teoria e prassi educativa* che ha previsto, nella sua parte empirica, lo svolgimento di 5 focus group che, seguendo il criterio dell'omogeneità per ambito educativo, hanno coinvolto nello specifico 40 educatori rispettivamente operanti nei seguenti servizi ("Aree" come menzionate nei testi delle interviste trascritte): "Prima infanzia"; "Seconda infanzia"; Interculturalità; Disabilità; Anziani.

Nello specifico, l'intento perseguito è quello di evidenziare alcuni tratti qualificanti la capacità di *leggere* e la capacità di *narrare* quali modalità prassiche in cui si esprime la specificità di uno "sguardo" pedagogico ed educativo (Iori, 2018; Musaio, 2013; Amadini, Bruzzone *et alii*, 2023) che, nel "rendersi presenza" (Buber, 1993), si fa *azione sensata, performante* e *trasformativa*.

Il quadro epistemologico, che sostanzia e guida tanto la lettura dei dati quanto la relativa riflessione pedagogica, è quello fenomenologico-ermeneutico-dialogico che, seppure da angolature diverse, riconosce nella *relazione* e nella *razionalità* le dimensioni esistenziali, ontologiche ed etiche nelle quali si dispiega quell'*educabilità* (Nosari, 2002; Ducci, 2021) che, nel dare-forma all'umano, consente di custodire, di "educare", di "insegnare" l'umano (Musaio, 2013; Malavasi, 2020) come bene comune e che accomuna.

1. Lettura e Narrazione: modalità prassiche dell'educare

La capacità di leggere e di narrare costituiscono dei tratti qualificanti lo stile e la competenza professionale sia del pedagogista sia dell'educatore (Bruner 1992; 1996; Demetrio 1996; Formenti 2017).

Esse, nel caratterizzare una postura critico, problematizzante, trasformativa della realtà nella quale si contestualizza l'esperienza educativa, sollecitano ad "avere cura" (Heidegger, 1995) dell'educabilità di ciascuno a partire dal "dov'è l'altro", entrando in punta di piedi nell'ascolto della sua storia, di quel suo soggettivo modo di vedersi e di vedere la situazione, il contesto, la realtà e di raccontarla.

Nasce da tali premesse la scelta di focalizzare l'attenzione sulla capacità di leggere e di narrare spostando il focus dal punto di vista dell'educando a quello dell'educatore. L'intenzione è quella di comprendere, oltre ai significati che il sapere leggere e il sapere narrare rivestono, anche – e in particolare – quali sono i risvolti prassici che tali capacità assumono nel modulare lo stile relazionale e di azione del professionista pedagogico-educativo.

Quale "lettura" per quale "narrazione"? Queste sono le due domande guida che, a partire dall'ascolto dei dialoghi intercorsi durante i 5 focus group, hanno successivamente orientato e guidato la mia attenzione nell'analisi delle relative trascrizioni testuali.

Colpisce come il "saper leggere" sia avvertito innanzitutto come una qualità professionale non scontata ma che chiede invece un costante raffinamento di competenze per riuscire a gestire la complessità nella quale costantemente si colloca il proprio agire educativo ("gestire adesso questa complessità è importante, è faticoso, quindi c'è questo bisogno di avere sempre più competenze, sempre più strumenti per leggere questa complessità e mettercisi dentro" (1:24 § 59 in Area Seconda Infanzia Focus Group _03.11.21.docx).

Il saper leggere è dunque percepito come una capacità professionale che, proprio perché mossa dalla responsabilità di stare in modo responsabile nella com-

plessità, è riconosciuta come una peculiarità educativa della quale tuttavia, *in primis* gli stessi educatori, non ne hanno piena consapevolezza.

> R: c'è poca consapevolezza della ricchezza che, anche senza strumenti, gli educatori possono portare nel lavoro (io ho più in mente il lavoro d'equipe) e sento invece che questa parte educativa viene sempre poco valorizzata anche dagli stessi educatori. Io lavoro spesso con le comunità perché noi inseriamo i bambini/i minori/gli adolescenti e quando chiediamo: "ma come sta questo bambino" mi aspetterei che l'educatore mi dicesse come sta questo bambino. Perché è il professionista che più, attraverso la relazione con i ragazzi, bambini, mamme, può dirmi come sta, perché è quello con cui condivide le azioni della quotidianità. […] Quindi non siamo senza strumenti, dobbiamo secondo me aumentare la consapevolezza di averli. […]
> R. rivolta a A.: "Quante cose vedi che ti appassionano?"
> A. Diverse.
> R. Tantissime, si tratta di farne una storia e riportarla. Questo ci dà l'idea di chi è la persona che poi incontriamo. Il famoso neuropsichiatra di turno non riesce a vedere se noi non gliela portiamo. (1:25 § in Area Seconda Infanzia Focus group_03.11.21.docx)

Quella che emerge è sia un'autocritica sia una rivendicazione: il riflettere condiviso sulla propria esperienza professionale promuove la consapevolezza di quanto quella di fatto professionalmente agita sia una *lettura situata nella quotidianità* ma che, al tempo stesso, *restituisce un senso alla quotidianità.* Essa è una lettura che, nutrendosi della *relazione quotidiana con* l'educando/gli educandi, si assume la responsabilità di tradursi in una *narrazione* attenta a comprendere – e a far comprendere rendendo "visibile" – l'"intero" (Arioli, 2018) dell'educando, facendo emergere, in particolare, quel suo a volte impercettibile, movimento d'essere che lo caratterizza e che è fatto di tutta quella gamma mutevole e imprevista di gesti, parole, atteggiamenti, comportamenti, che egli inaspettatamente esprime "nel suo qui ed ora". È dunque una narrazione *intenzionalmente tesa a far emergere storie* raccogliendo e mettendo insieme frammenti disseminati qua e là nella quotidianità*, raccontando episodi singoli* ed *unici* ("si tratta di farne una storia e riportarla") che, a uno sguardo poco attento alle sfumature e ai particolari o più attento "a guardare una porzione" (piuttosto che l'educando nella sua interezza), possono invece sfuggire e passare "inosservati", dimenticando come, a volte, sia proprio nei dettagli e nelle minuzie che l'altro si disvela nella sua sorprendente specificità e originalità di essere.

Colpisce come il riconoscere la peculiarità della propria "lettura", rispetto a quella operata da altri professionisti, sia avvertita inoltre dagli educatori interpellati come una competenza centrale anche – e in particolare – rispetto alla non facile questione del riconoscimento e dell'auto-riconoscimento professionale.

> A. […] questa poca definizione del nostro ambito ci porta a volte ad essere delle lunghe mani di altre letture. Intendo che magari stai su letture […] che guardano una porzione. In realtà si fa attraverso la tua narrazione, perché sei tu quello che stai lì la maggior parte del tempo (io faccio soprattutto educative domiciliari) sto 8 ore a settimana in famiglia, sto molto tempo, poi la mia narrazione conta. Quello che io decido di vedere e di riportare fa la differenza […] Credo sia centrale per essere educatore oggi. (1:42 § 91 in Area Seconda Infanzia Focus Group_ 03.11.21.docx)

Un tale modo di leggere l'educando e i contesti educativi dipende tuttavia dalla soggettività di chi legge e dall'intenzionalità che muove e guida la lettura stessa. Quello pedagogico ed educativo è infatti uno *sguardo amoroso e riflessivo – "pensoso"* direbbe Pestalozzi (1969) – che, a sua volta, riflette una *peculiare postura*, uno specifico modo di "stare responsabilmente di fronte" all'altro (come alla realtà), animato dal desiderio di lasciarsi coinvolgere in un "incontro" (Guardini, 1987) reciprocamente generativo e trasformativo.

"Quante cose vedi che ti appassionano?". Quello dell'educatore è uno *sguardo appassionato* per quell'umano "in carne ed ossa", *per* il quale e *con* il quale lavora, capace costantemente di stupirsi e di meravigliarsi, lasciandosi a sua volta appassionare da ciò che osserva e scorge accadere nella quotidianità dei contesti e delle relazioni educative.

È uno "sguardo speciale", capace di focalizzarsi non tanto "su ciò che manca" quanto invece "sulle risorse che ci sono in campo", per riuscire a trasformare ciò che si presenta come un problema e un vincolo comunque in un'opportunità, nella quale può trovare espressione una nuova possibilità di essere dell'educando/degli educandi. È uno sguardo capace, cioè, di riconoscere e di accorgersi dell'"inedito" (Cestaro, 2022), dando valore a quel "non ancora" (Iori, 2000) ricco di quel costante desiderio di essere (Amadini, 2021), nel quale narrativamente (Ricoeur, 1993) si attualizza l'educabilità del singolo come della comunità. È uno sguardo che, nel mirare a cogliere le potenzialità e le risorse, anche nascoste e/o calpestate – ma che comunque ci sono – esprime una fiducia che promuove nell'educando un movimento creativo e autonomo.

> M.: infatti mi collego a questa cosa che ha detto R. perché mi ritrovo molto perché io credo che veramente l'educatore abbia uno sguardo speciale perché a differenza di tanti altri, lui non si ferma a guardare cosa manca, ma le risorse che ci sono in campo […]. È il motivo per cui il bambino o la persona a seconda dei contesti […] fa quel qualcosa in più che è inaspettato che li veramente senti che oggi ho portato a casa il mio guadagno, la mia ricchezza, il mio lavoro, perché effettivamente sono riuscita a fare qualcosa e quindi ti rigeneri. (1:29 § 73 in Area Seconda Infanzia Focus Group_03.11.21.docx)

È un tale sguardo, a un tempo sistemico ma attento ai dettagli e alle sfumature, che Martin Buber (1993) qualificherebbe come "appercezione sintetizzante", che

consente allora all'educatore di riportare una narrazione che "conta" e che "fa la differenza". Essa, infatti, nel cercare di ricomporre l'"intero", mira a far emergere l'intenzionalità e la responsabilità dell'educando nel suo "esser-ci" (Heidegger, 1995) e – soprattutto – nella sua costante "tensione ad essere di più" (Freire, 2002).

2. Lettura e Narrazione: metodi per una progettazione trasformativa

Proprio in quanto costantemente orientata a cogliere la costante possibilità di essere racchiusa nell'"esser-ci" dell'educando, la capacità di leggere e di narrare dell'educatore è costantemente orientata e finalizzata a una progettazione pedagogica ed educativa fondata sul riconoscimento dell'esistenza di un *tempo umano*, quello specifico dell'educando, caratterizzato dai suoi "ritmi", dalle sue "soste" e dalle sue "ripartenze". Un tempo ben diverso dal tempo strumentale-funzionale con il quale molte volte la progettazione – anche pedagogica – è costretta a sottostare e che rischia di dimostrarsi un tempo in cui

> G: le persone sono ristrette […]. I tempi delle persone, perché poi le persone hanno dei tempi che non sono i nostri, che non sono i tempi della legge, che non sono i tempi dei progetti, per cui […] [è importante] mettersi in ascolto per capire quali sono le istanze, cioè quali sono i desideri di questi ragazzi, di queste ragazze perché altrimenti le nostre azioni, le nostre progettazioni cadono un po' nel vuoto […] (5:19 § 95 in Area Interculturalità Focus Group_10.11.21.docx)

La tensione progettuale dell'educatore, che nasce dall'ascolto, implica allora, sul piano della narrazione, la capacità di *risignificare il tempo,* ridonando senso e valore all'*attesa*: intesa non tanto e unicamente come un aspettare passivo che qualcosa accada quanto invece come un "atteggiamento di *apertura* della persona protesa" (Musaio, 2013, p. 119)[3]: un rivolgersi attivo[4], premuroso, paziente e fiducioso verso l'altro, procedendo "al suo passo" ma sapendo, all'occorrenza, anche stimolarne "il passo".

> A: Per me l'attesa è un valore fondamentale. Nell'attesa il tempo e lo spazio si incontrano […] E l'attesa è un tendere a, quindi non è un aspettare, in realtà è un essere attesi e un attendere ed è un tempo costruttivo ma è un tempo e uno spazio costruttivi. È il tempo e lo spazio, per come io lo immagino, sia legato all'esistenza, al vivere, sia al poter progettare; perché non credo che si possa fare una progettazione costruttiva, se vogliamo, degli interventi educativi a passo spinto dalla fretta ecco. (5:11 § 64 in Area Interculturalità Focus Group_10.11.21.docx)

3 Marisa Musaio precisa come siano tre le direzioni lungo le quali di dispiega l'atteggiamento di attesa: la *trascendenza*, intesa come "ricerca dell'infinito e dell'oltre"; la *relazione con l'altro da noi*; la direzione del rapporto con la dimensione del *tempo*. (Musaio, 2013, p. 119).

4 "Attesa" deriva etimologicamente dal verbo latino "ad-tend re": "rivolgere l'attenzione".

Riconoscere, comprendere, accompagnare il tempo nel quale si dispiega l'educabilità dell'altro chiede allora all'educatore la capacità di *sapere so-stare, riempendo di significato l'attesa*, chiede cioè di sapere stare nel tempo dell'altro ma anche di saper aiutare l'altro a gestire l'attesa, imparando a stare costruttivamente nel tempo dell'attesa, in quel tempo dilatato in cui possono maturare, mediante l'impegno ed anche la fatica e la perseveranza, aspettative e progetti personali.

Saper "additare l'attesa" è pertanto considerata dai "nostri" educatori una competenza qualificante la propria professionalità poiché essa è intimamente legata a quella che essi riconoscono essere il "cuore della professione educativa": la competenza relazionale, intesa come capacità di entrare e stare in relazione, costruendo e promuovendo "relazioni di prossimità" con l'educando e tra educanti (intesi sia come singolo che come comunità).

> R: questa cosa di additare l'attesa, veramente la trovo davvero importante, davvero importante oggi. E per me oggi essere educatore significa riuscire a stare in relazione, cioè, riuscire ad avere relazioni di prossimità, cosa che stiamo sempre di più perdendo e penso che sia proprio, no, il cuore della nostra professione. E stare in relazione significa appunto additare l'attesa e significa saper progettare, ma progettare accogliendo e ascoltando. E non soltanto i nostri ragazzi ma tutta la comunità […] (5:20 § 98 in Area Interculturalità Focus Group_10.11.21.docx)

La capacità di risignificare il tempo, restituendo valore pedagogico ed educativo all'attesa, si rivela essere quindi una peculiarità qualificante la capacità di leggere e di narrare dell'educatore, al punto da riconoscere come, sia proprio sulla consapevolezza di tale specificità di lettura e di narrazione – una narrazione tesa non solo a descrivere ma anche a comprendere per dare senso a ciò che si osserva ("la funzione che abbiamo è quella di raccogliere e leggere i fenomeni") – che si intreccia la questione del riconoscimento (e dell'autoriconoscimento) professionale. Spetta infatti a chi vive nella quotidianità con l'educando il compito di orientare la progettualità dei servizi alla persona in una direzione pedagogico, portando all'attenzione della politica i bisogni e le emergenze educative delle quali prendersi cura.

> R: […] dall'altra sento [l'importanza di] un altro sguardo che è quello di portare alla politica, secondo me, la funzione che noi abbiamo che è quella di raccogliere e di leggere i fenomeni. Per cui io penso che noi dobbiamo avere anche questo e abbiamo anche questo come mandato e dobbiamo legittimarcelo, che è quello di portare alla politica anche i bisogni e la lettura dei nuovi fenomeni, che sento esserci proprio uno scollamento totale oggi. Penso che questi due sguardi dobbiamo riuscire a tenerli insieme. (5:20 § 98 in Area Interculturalità Focus Group_10.11.21.docx)

Nel concludere riprendo allora la domanda iniziale: quale "lettura" per quale "narrazione"? Dall'ascolto delle riflessioni condivise nei focus emerge come il "saper

leggere" e il "saper narrare" costituiscono delle competenze qualificanti una professione educativa, umanamente ed eticamente, tesa a "suscitare la persona" (Mounier, 1964), "dando respiro" alla sua costitutiva "possibilità di essere", per aiutare tutti e ciascuno ad accedere a quell'umanità che ci accomuna (Nussbaum, 1999).

> il nostro lavoro è anche respiro, è progettualità, è sguardo nel futuro, è essere empatici, è stare per capire, è stare per fare ricerca. Sennò eroghiamo, eroghiamo, io su questo non mi ritrovo. (5:20 § 104 in Area Interculturalità Focus Group_10.11.21.docx)

Bibliografia

Amadini M. (2021). *Il desiderio che educa*. Brescia: Morcelliana.

Arioli A. (2018). Interconnessioni. Il lavoro educativo e la cura dell'intero. In V. Iori (ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

Augé M. (2009). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera (1993).

Amadini M., Bruzzone D., Musaio M., Triani P., Zini P. (2023). *Pedagogia generale. Temi fondamentali dell'educazione*. Milano: Vita E Pensiero.

Bauman S. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.

Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.

Bruner J. (1996). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.

Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

Buber M. (1993). *Il Principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo (Milano): San Paolo (1997).

Cestaro M. (2022). «Avere cura» dell'»inedito»: educarci per educare ad una «identità ecologica». In M. Cestaro, C. Presotto (eds.), *Il NOI che trasforma. Educatori per un'ecologia integrale* (pp. 62-78). Roma: Studium.

Demetrio D. (1996). *Raccontarci. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Ducci E. (2021). *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*. Roma: Anicia.

Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.

Guardini R. (1987). *Persona e Libertà. Saggio di fondazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.

Heidegger M. (1995). *Lettera sull'«umanesimo»*, Milano: Adelphi.

Iori V. (2018) (ed.). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

Iori V. (2000). *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso dell'agire educativo*. Milano: Guerini.

Malavasi L. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita E Pensiero.

Milan G. (2020). *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri…tracce per una sceneggiatura pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.

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

Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: LeLettere.
Mounier E. (1964). *Il personalismo*. Roma: AVE.
Musaio M. (2013). *L'arte di educare l'umano*. Milano: Vita E Pensiero.
Nosari S. (2002). *L'educabilità*. Brescia: La Scuola.
Nussbaum M. C. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
Pestalozzi E. (1969). *Madre e figlio. L'educazione dei bambini.* Firenze: La Nuova Italia.
Ricoeur P. (1993). *Il sé come un altro*. Milano: Jaca Book.

L'autobiografia per riconoscersi attraverso la fruizione dell'arte. Vissuti, memorie e progettualità esistenziali[1]

Martina Ercolano
Ricercatrice – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa
martina.ercolano@unisob.na.it

Stefania Maddalena
Ricercatrice – Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara
stefania.maddalena@unich.it

1. Preservare l'arte e se stessi attraverso la bellezza, la narrazione e la memoria

Il contributo presenta le attività educative del workshop: "L'approccio autobiografico in educazione per costruire la resilienza: la ricerca di una dimensione di senso tra arte e narrazione di Sé", realizzato presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli nell'ambito delle azioni di ricerca del Progetto Europeo Erasmus Plus 2021 "RESUPERES – *Sviluppare la resilienza nell'istruzione superiore. Superare le avversità*". Le Università partner, nello specifico l'Università di Granada (Spagna) nonché Ente capofila coordinato dalla prof.ssa María Del Mar Cepero González, l'Università di Algarve (Portogallo), l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa (Napoli, Italia), la cui unità di ricerca è coordinata dal prof. Fabrizio Manuel Sirignano, l'Università di Belgrado (Serbia) e la Høgskulen på Vestlandet (Bergen, Norvegia), si sono poste l'obiettivo di ideare, realizzare e valutare pratiche di insegnamento-apprendimento – trasferibili ma non generalizzabili – quindi, programmi educativi virtuosi per la promozione e lo sviluppo della resilienza nel contesto universitario, sia nel corpo docente, sia nelle studentesse e negli studenti. Le recenti ricerche, che pure sono state condotte dall'Ateneo napoletano sul disagio, sul disadattamento e sul comportamento antisociale delle/degli adolescenti (cfr. Milana, Perillo, *et al.*, 2023), fanno luce sul bisogno delle giovani generazioni di sviluppare la capacità di adattarsi positivamente al cambiamento senza subirlo, bensì fronteggiando la complessità delle transizioni del ciclo di vita e della trasformazione, anche in considerazione dell'innovazione tecnologica, della realtà sociale e culturale contemporanea: sollecitare, potenziare e trasformare le strategie di coping, di mindfulness, di team work, di leadership e di comunicazione attraverso lo sport, lo yoga, il patrimonio culturale e l'autobiografia.

Guardare all'arte come stimolo per la costruzione di processi educativi emancipativi e trasformativi, supportati dal metodo autobiografico, parte dalla possi-

1 Il contributo è frutto di una riflessione comune, tuttavia sono da attribuire a Martina Ercolano il primo e il terzo paragrafo e a Stefania Maddalena il secondo paragrafo.

bilità di pensare agli spazi per la conservazione e valorizzazione del patrimonio culturale come a contesti potenzialmente educativi: luoghi di memoria, di narrazione e di esperienza che contribuiscono a fornire opportunità di crescita sociale e culturale a un pubblico eterogeneo (Cardone, Masi, 2017; Francucci, 2016; Chello, 2024). La fruizione del patrimonio culturale può divenire "conversazione" che arricchisce l'esperienza dei visitatori attraverso la creazione di connessioni significative tra i messaggi impliciti delle collezioni dell'istituzione museale, o più in generale degli oggetti culturali, e il mondo intellettuale ed emozionale del visitatore. È nel rapporto tra l'esperienza del soggetto e gli oggetti culturali che può essere individuata la funzione educativa dell'arte: l'obiettivo è quello di creare *tracce sottili* che provino a riunire in sé frammenti di memoria personale e collettiva (Ercolano, 2024). Durante la fruizione affiorano nel visitatore suggestioni che, se intenzionalmente supportate, possono dare inizio a processi educativi di emancipazione in cui, per l'appunto, trovano spazio strategie educative autobiografiche e di mediazione culturale. Il compito dell'educatore professionale sociopedagogico è ripristinare la continuità tra le forme raffinate dell'esperienza umana – le opere d'arte – e gli eventi, i fatti e i patimenti di ogni giorno, avvicinando l'arte alla vita quotidiana (Dewey, 1951). L'interpretazione del patrimonio culturale è un'attività educativa che si serve di un approccio costruttivista integrato da una prospettiva transazionale: le esperienze sono costruite dal soggetto che apprende in una relazione accrescitiva con l'altro da Sé e con l'ambiente. Il visitatore è soggetto attivo, elemento costitutivo e imprescindibile del fenomeno artistico. L'interpretazione del visitatore non può essere evitata e non è l'esito di una trasmissione di meri dati fattuali, ma è rivelazione di significati (*meaning making*), è costruzione di un "senso" che il visitatore arriva a scoprire solo se l'educatore l'ha coinvolto nel processo di riflessione: l'esperienza non è di per sé riflessione; la riflessione ha origine quando gli elementi di complessità dell'esperienza vissuta vengono portati alla coscienza del visitatore (Cfr. Brunelli, 2014; Panciroli, 2016; Tilden, 1957).

L'interpretazione si avvale di specifiche tecniche di tipo esperienziale e narrativo che richiamano una dimensione sia personale (intesa come contemplazione privata/personale comprensione del mondo), sia relazionale (dialogica) (Cunningham, 2012). L'educatore museale (Ercolano, 2019, 2022) sollecita e accompagna il visitatore in una conversazione riflessiva (Schön, 1993; Striano, 2001; Perillo, 2010) con l'oggetto culturale e l'ambiente sociale di riferimento, lo guida alla scoperta del proprio personale significato.

Bisogna allontanarsi dall'idea di "musei come fast-food" (Panciroli, 2016, p. 125), il soggetto non è consumatore acritico del sapere, ma costruttore e interprete di conoscenze. Nei musei, e più in generale nei luoghi per la conservazione e valorizzazione del patrimonio culturale, l'attenzione alle esigenze del pubblico e l'inserimento di nuovi profili professionali hanno consentito a spazi tradizionalmente deputati alla conservazione e all'esposizione di rivelare la loro natura formativa e di riscoprire il senso del bello come diritto di tutti. La bellezza è strumento di ricerca continua di un ordine armonico tra sé e gli altri, l'esperienza di bellezza pro-

muove la resilienza mediante un processo di riconoscimento tra la realtà materiale dell'opera d'arte e i bisogni emotivi, sociali e culturali di ogni persona (Panciroli, 2016). L'opera d'arte viene presentata come una storia co-costruita con il visitatore, una storia interpretativa per l'appunto, il cui disvelamento del significato passa per il vissuto del fruitore (di qui l'utilizzo di strategie educative autobiografiche). L'educazione è svolgimento *dal di dentro* (Dewey, 2014), l'interpretazione stessa è educazione non direttiva che mira a sviluppare nel visitatore una comprensione autonoma e autentica: l'oggetto culturale funge da stimolo intellettuale ed emozionale che concorre al soddisfacimento del bisogno più alto di autorealizzazione, secondo la scala di Maslow, che rientra nei bisogni estetici di bellezza, di equilibrio e di armonia. Demetrio (2018), in *Foliage*, mette in evidenza il tema del viaggio come luogo pedagogico della *Bildung*, come sviluppo spirituale dell'uomo al centro del mondo attraverso la cultura e in particolare mediante l'esperienza estetica, l'autore descrive un viaggio illustrato dai dipinti dedicati all'autunno di grandi pittori, Monet, Gauguin, Van Gogh. Il patrimonio culturale materiale e immateriale non è solo dispositivo per la conservazione dei tratti identitari, ma assume, secondo la prospettiva dell'*Heritage education*, la veste di processo dinamico, originale, creativo capace di attivare efficaci azioni di empowerment per la crescita personale (Muscarà, Poce, Re, Romano, 2024). Il museo è esso stesso un oggetto culturale complesso costituito da differenti piani simbolici: la storia del contenitore, delle collezioni, dell'istituzione museale, del valore posseduto dagli oggetti culturali prima della decontestualizzazione, del nuovo significato che assumono all'interno del museo derivato anche dalle scelte del curatore: "Il museo [...] è il risultato del racconto di colui che l'ha progettato e l'esperienza della visita al museo, compiuta da questo o da quel visitatore, rappresenta solamente una delle possibili e infinite modalità di dare forma alla dimensione narratologica museale" (Romano, 2024, p. 84). Il contesto fornisce una cornice all'opera d'arte e tale cornice non stabilisce il confine deputato alla tutela e al culto dell'intenzione dell'artista, "l'autore [è] da intendersi come un contesto: non egemone, non l'unico; ma in qualche modo una voce che è in grado di innescare narrazioni" (Viva, 2023), in ragione di ciò è importante che l'arte – oggi mediata da direttori, curatori, conservatori, educatori – la mediazione culturale stessa, tecnologica e discorsiva, impiegata nel sistema dell'arte, operino scelte adattive lontane da una logica di progresso e di competitività per la costruzione di competenze di resilienza e per la realizzazione di una responsabilità collettiva.

2. Resilienza e educazione: aver cura delle parole, del corpo e del patrimonio culturale

Le attività educative proposte nell'ambito del suddetto workshop, in fase di studio pilota, si fondano sull'approccio autobiografico e narrativo. In un quadro più articolato di attività di fruizione del patrimonio culturale che hanno interessato la cittadella monastica di Suor Orsola Benincasa e il centro storico della città di Napoli

(Museo Archeologico Nazionale di Napoli, Chiesa del Gesù Nuovo, Orto Botanico), è stato chiesto alle/ai partecipanti di impegnarsi in attività di creazione, di manipolazione e di narrazione di sé attraverso la scrittura e il racconto condiviso.

La modalità utilizzata per raccogliere le percezioni e i punti di vista dei partecipanti si può ricondurre all'intervista ermeneutica (Montesperelli, 1998) che si basa sull'interrelazione tra testo e interpretazione, partendo dai principi dell'ascolto e del dialogo. L'intervista ermeneutica cerca di andare oltre la semplice raccolta di risposte, per giungere a comprendere le sfumature e le interpretazioni personali dei partecipanti. Questa metodologia non si limita a registrare i dati, ma mira a creare un'interazione dinamica tra intervistatore e intervistato, facilitando una comprensione più profonda delle esperienze e delle percezioni individuali.

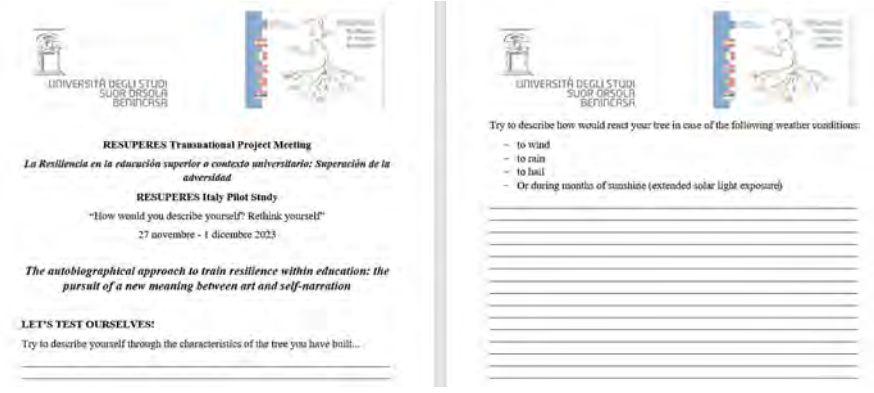
Nel nostro caso, abbiamo scelto di utilizzare dei dispositivi narrativi che coinvolgessero globalmente i soggetti coinvolti, a partire dalla corporeità – quindi dall'esplorazione tattile e manipolativa – per giungere all'espressione di sentimenti, emozioni e pensieri tra persone che parlano lingue diverse.

La prima attività proposta ai partecipanti ha al centro la simbologia dell'albero che ha una tradizione millenaria che coinvolge tutti i popoli della terra in tutte le epoche storiche. Ad esso sono associate la maternità, la vita, la crescita, l'evoluzione, la spiritualità, la conoscenza, la morte e la rinascita. Alle/ai partecipanti viene chiesto "Se tu fossi un albero quali caratteristiche avresti?" e vengono messi a loro disposizione cartoncini colorati, pennarelli, rocchetti di nastro, carta velina, colla, tutto l'occorrente per poter letteralmente costruire la rappresentazione di Sé nella forma di un albero (si vedano le Figure 1 e 2).

Figura 1. I materiali

Figura 2. Gli alberi

Dopodiché i/le partecipanti vengono avviate/i alla prima attività di narrazione e si chiede loro di provare a descrivere cosa accadrebbe al loro albero, in caso di pioggia, grandine, vento e sole (esempi, si veda la figura 3).


UNIVERSITÀ DEGLI STUDI SUOR ORSOLA BENINCASA

RESUPERES Transnational Project Meeting

La Resiliencia en la educación superior o contexto universitario: Superación de la adversidad

RESUPERES Italy Pilot Study

"How would you describe yourself? Rethink yourself"

27 novembre - 1 dicembre 2023

The autobiographical approach to train resilience within education: the pursuit of a new meaning between art and self-narration

LET'S TEST OURSELVES!

Try to describe yourself through the characteristics of the tree you have built...

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI SUOR ORSOLA BENINCASA

Try to describe how would react your tree in case of the following weather conditions:

- to wind
- to rain
- to hail
- Or during months of sunshine (extended solar light exposure)

Figura 3. Le schede narrative

I dati testuali raccolti sono stati "processati" attraverso l'analisi lessicale del contenuto di ciascun corpus narrativo. Tale analisi è stata realizzata con la procedura

"carta e penna", questa scelta è scaturita innanzitutto dal fatto che ciascun partecipante ha scritto le personali riflessioni nella propria lingua madre e poi perché non si è trattato di una mole di dati così estesa, tale da rendere necessario l'utilizzo di strumenti informatici. Prima dell'avvento dei software di analisi qualitativa, i ricercatori svolgevano l'analisi dei dati testuali manualmente, utilizzando carta e penna. Questo metodo, sebbene laborioso e dispendioso in termini di tempo, ha rappresentato a lungo la prassi standard per l'analisi qualitativa, ponendo le basi per l'approfondimento teorico e pratico che oggi viene facilitato e potenziato dalle tecnologie digitali. Ad ogni buon conto, la comprensione profonda e l'intuizione del ricercatore rimangono elementi insostituibili in qualsiasi approccio di analisi qualitativa (Cipriani, Bolasco, 1995).

Dalla lettura del corpus testuale, abbiamo considerato le forme lessicali, numericamente più rappresentative ed efficaci per rendere il senso di ciascuna metafora presentata come evento meteorologico. Successivamente sono state individuate delle variabili (trasposte graficamente grazie all'ausilio del software Mindomo) che ci hanno consentito di mettere a fuoco le principali percezioni delle/dei partecipanti inerenti l'atteggiamento nei confronti delle avversità. Come si può evincere dalla mappa sottostante, mostrano efficaci capacità di superare le avversità.

Figura 4. Analisi albero

Al termine della seconda attività di scrittura, le/i partecipanti, spinti dalla seguente traccia dell'attività: "Cosa abbiamo visto, sentito, provato durante la visita culturale alla città di Napoli? Riproduciamolo in coppia scambiando le nostre idee attraverso la manipolazione dell'argilla", vengono invitati a riprodurre senza scambi di parole, in silenzio, attraverso la manipolazione dello stesso panetto di argilla, sentimenti, emozioni e pensieri provati durante la visita e inevitabilmente nel corso della realizzazione "congiunta" del manufatto.

Figura 5. L'argilla

È stato poi chiesto loro di esprimere con sole cinque parole chiave ciò che hanno provato. Tutte le parole chiave, fornite dal nostro campione, sono state oggetto di analisi e riflessione da parte delle scriventi e poi raggruppate in base a tre dimensioni ritenute maggiormente efficaci al fine della nostra analisi: rapporto con il proprio sé, rapporto con l'altro da sé, rapporto con il territorio e con il patrimonio culturale. Le principali variabili considerate nell'ambito delle tre dimensioni, sono state poi ulteriormente confrontate ed esaminate alla luce della sfera cognitiva e della sfera emozionale. Per una maggiore chiarezza espositiva, sono state rappresentate attraverso le immagini sottostanti (dalla figura 6 alla 9):

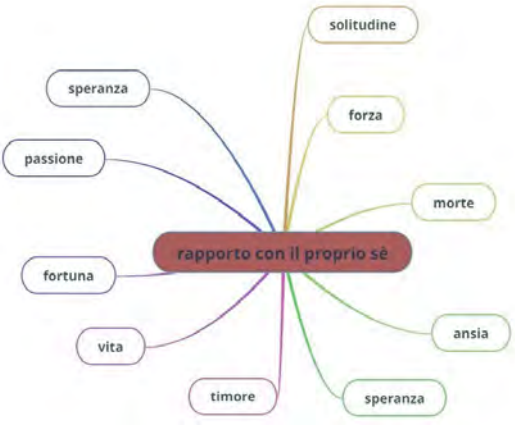


Figura 6. Rapporto con il proprio sé

Figura 7. Rapporto con l'altro da sé

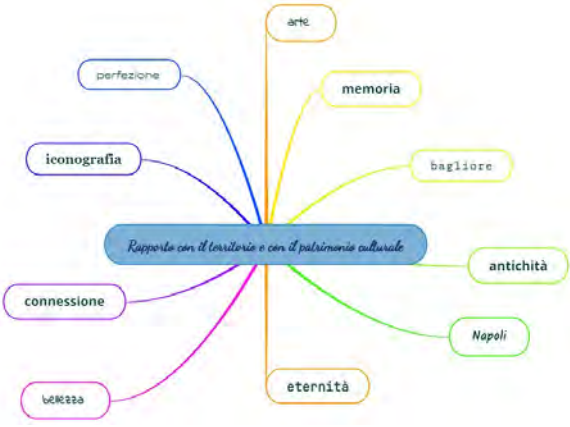


Figura 7. Rapporto con l'altro da sé

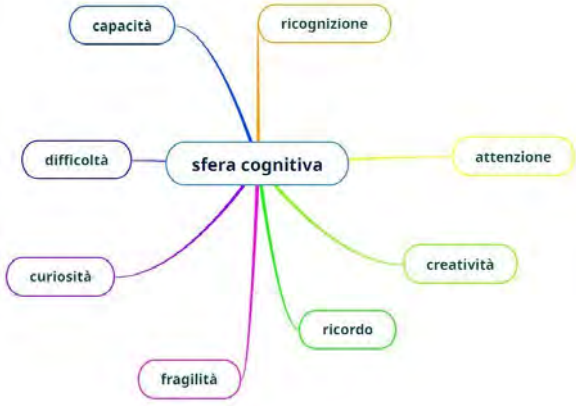


Figura 8. La sfera cognitiva

Figura 9. La sfera emotiva

La scrittura e il racconto di sé, a partire da un'esperienza di fruizione culturale, motivano una crescita interiore derivante dal ricordo del proprio passato, dall'analisi del presente e dalla proiezione nel futuro, consentendo al visitatore di possedere e ri-possedere il proprio vissuto ponendo l'accento sulle dimensioni della cura e dell'ascolto di sé e dell'altro.

3. Conclusione

L'arte ci consente di comprendere come percepiamo e rielaboriamo i nostri vissuti emotivi e la nostra quotidianità, mostrando come questa organizzazione della vita possa differire nelle diverse culture. L'uomo nasce con il senso estetico, il senso del bello e l'educazione all'arte può essere intesa come un attivatore di consapevolezze per il singolo soggetto e per la collettività consentendo all'uomo di affacciarsi sulla cultura, ma anche sul suo modo di pensare. La mediazione culturale può promuovere la resilienza, intesa come la capacità di reagire a traumi e difficoltà, di recuperare l'equilibrio personale attraverso la mobilitazione delle risorse interiori, di riorganizzare in chiave positiva la propria vita nonostante le circostanze avverse. Se si vuole favorire una riduzione delle disuguaglianze e uno sviluppo della propria capacità di agire nell'ottica di un cambiamento, è necessario che la propria personale coerenza narrativa cambi (Cfr. Mezirow, 2003). Bisogna educare nell'ottica dello sviluppo di una resilienza trasformativa riducendo la frammentarietà e il carattere episodico delle esperienze educative, trovando un senso alla varietà di tali esperienze, recuperando un dialogo autentico tra le istituzioni educative, tra le generazioni e tra le culture secondo la prospettiva dell'educazione permanente (Dozza, Ulivieri, 2016). In pedagogia, iI fine primario dell'interpretazione del patrimonio culturale è la persona: salvaguardando la fioritura delle potenzialità umane sarà possibile ottenere una responsabilizzazione civica dei

visitatori nei confronti del patrimonio ambientale, storico e culturale per un nuovo concetto di cittadinanza attiva e responsabile.

Bibliografia

Brunelli M. (2014). *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*. Macerata: EUM.

Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

Demetrio D. (1997). *Il gioco della vita*. Milano: Guerini e Associati.

Demetrio D. (2000). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Demetrio D. (2018), *Foliage. Vagabondare in autunno*. Milano: Raffaello Cortina.

Dewey D. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore (Original work published 1938).

Dewey J. (1951). *L'arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.

Ercolano M. (2019). L'educatore museale: verso la definizione di un nuovo profilo professionale. *La Famiglia*, *53 (263)*, 392-406.

Ercolano M. (2022). Educare nei contesti culturali: quale scenario per i professionisti dell'educazione? *Pedagogia oggi*, *20(2)*,102-110.

Milana M., Perillo P., Muscarà M., Agrusti F. (eds.). (2003). *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali*. Milano: FrancoAngeli.

Perillo P. (2010). *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*. Napoli: Liguori.

Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale.* Bari: Dedalo.

Striano M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.

Muscarà M., Poce A., Re M.R., Romano A. (a cura di) (2024). *Heritage Education. Tecnologie, patrimonio immateriale, paesaggio e sostenibilità*. Pisa: ETS.

Tilden F. (1957). *Interpreting our Heritage* (4th ed.). University of North Carolina: Chapel Hill.

Ercolano M. (2024). Leggere un'opera d'arte attraverso il mito. Percorsi educativi inclusivi al museo. In M. Musello, V. Cafagna (eds.), *Saperi, Tecnologia e Inclusione. Temi e prospettive della scuola di oggi/2* (pp. 87-96). Barletta: Cafagna.

Cunningham M.K. (2012). *Manuale di formazione per interpreti museali*. (ed. italiana a cura di Marta Brunelli). Macerata: EUM.

Panciroli C., (2016). *Le professionalità educative tra scuola e musei. Esperienze e metodi nell'arte*. Milano: Guerini Scientifica.

Dozza L., Ulivieri S. (eds.). (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

Romano A. (2024). *Didattica e pedagogia del patrimonio culturale e dei musei*. Pisa: ETS.

Viva D. (2023). *L'artista come contesto*. Antinomie. Imago. https://antinomie.it/index.php/2023/10/05/lartista-come-contesto/

Cardone S., Marta M. (2017). *Il museo come esperienza educativa*. Bari: Progedit.

Francucci C. (2016). *Museo come territorio di esperienza*. Mantova: Corraini.

Cipriani R., Bolasco S. (eds.). (1995). *Ricerca qualitativa e computer. Teorie, metodi e applicazioni*, Milano: FrancoAngeli.
Firrone T. (2011). *Dall'albero cosmico all'albero casa. Viaggio nel mondo di una straordinaria creatura*. Roma: Aracne.
Formenti L., Gamelli I. (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
Montesperelli M. (1998). *L'intervista ermeneutica*. Milano: FrancoAngeli.
Chello F. (2024). I servizi educativi non formali. In E. Corbi, P. Perillo, F. Chello (eds.), *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti* (pp. 287-308). Milano: UTET.
Sirignano F.M., Maddalena S. (2012). *La pedagogia autobiografica. Riflessioni e percorsi formativi*. Lecce: Pensa MultiMedia.

AI e didattica per un nuovo paradigma educativo. Alcune riflessioni

Alessio Fabiano
Ricercatore – Università degli Studi della Basilicata
alessio.fabiano@unibas.it

In questo contributo tenterò di proporre alcune riflessioni su due questioni epistemologiche fondamentali che potrebbero caratterizzare lo scenario del dibattito pedagogico e didattico dei prossimi decenni. Che significato può avere per la didattica e la scuola inclusiva contemporanea il rapporto tra AI e processi educativi? Quali conseguenze etiche può determinare per l'attività educativa del futuro? Come conclusione al ragionamento proporrei alcune riflessioni sugli scenari della didattica e della scuola inclusiva del futuro.

1. Un nuovo paradigma educativo. Il rapporto tra AI e didattica

L'obiettivo del presente lavoro è quello di chiarire alcuni aspetti del rapporto tra AI e didattica, rifacendosi al lavoro di alcune teorie pedagogiche e didattiche che, parlando di cambiamenti ed educazione, hanno inteso fornirci gli orientamenti su come la scuola possa essere il luogo adatto a sperimentare l'innovazione così da formare intere generazioni che siano pronte e preparate al cambiamento che, proprio la nostra epoca, ci chiede di realizzare per un modello di scuola inclusiva sostenibile (De Luca, Domenici, Spadafora, 2023).

"Fu John Dewey a teorizzare l'importanza della tecnologia per trasformare la società contemporanea. Se ancora non possiamo sapere se l'intelligenza artificiale seguirà la stessa traiettoria nelle società tecno-ottimiste, qualche domanda iniziamo a porcela, poiché per tutti noi vale il monito di Carl Schmitt in Dialogo sul Potere:All'impotente, invece, direi: non credere di essere buono solo perché non hai potere". Con queste parole Francesco Samorè (2023) inizia il suo incontro su apprendimento e intelligenza artificiale. Il riferimento al pensiero metatecnologico" di Dewey è tanto più opportuno se si pensa che fu il filosofo e pedagogista statunitense, a cui si deve il concetto di "scuola come laboratorio", il primo a essere consapevole che le trasformazioni epocali – e lui visse, da uomo del primo Novecento, in un tempo di profondi cambiamenti – sono intimamente legate alla necessità di rinnovare i sistemi educativi; a creare un nesso tra educazione, progresso sociale e sviluppo della democrazia nella tecnologia (The School and Society, 1902; Democracy and Education, 1916); e a porre al centro del processo dell'ap-

prendimento l'allievo e non più il sistema scuola basato sulla lezione trasmissiva e sull'autorità del docente e del capo di istituto.

Nella scuola del digitale l'apprendimento di conoscenze e, soprattutto nella scuola primaria, il potenziamento delle competenze di base non può che avvenire attraverso uno stretto legame da costruire tra le metodologie tradizionali e innovative. Il digitale e l'intelligenza artificiale devono necessariamente legarsi ai metodi tradizionali, che ovviamente si devono collegare alle nuove forme di insegnamento per far sì che negli studenti si possano sviluppare nuove visioni anche rispetto al futuro che ormai si appresta ad essere sempre più legato all'uso di AI.

In The School and Society Dewey nota innanzitutto che la rivoluzione industriale è il cambiamento più profondo mai osservato nella storia umana ed è semplicemente inconcepibile che questo cambiamento non deve lasciare traccia nei sistemi di educazione. Ma anche in questo testo è evidente il nesso tra la dimensione innovativa tecnologica e la metodologia tradizionale.

Se parliamo del ruolo dell'immagine bisogna tornare a sottolineare che il tradizionale ruolo dell'immagine è quello di illustrare e di comunicare agli alunni con un'altra modalità di espressione complementare, aprendo così la via verso una specifica multi-modalità integrata che sviluppi l'apprendimento e il deutero-apprendimento (Bateson, 1977).

L'immagine apporta un valore di esempio al discorso testuale e, soprattutto, permette di comprendere fenomeni complessi, particolarmente in una dimensione di visualizzazione dinamica.

Il riconoscimento dell'immagine di sé è, infatti, una questione di grande interesse dal punto di vista della psicologia dello sviluppo, in quanto la progressiva capacità di riconoscersi viene considerata una manifestazione della genesi della coscienza di sé nel bambino (Cecotti, 2016).

Solo quando questa opportunità viene garantita, ciò che è raffigurato nell'immagine si caratterizza come vicenda aperta, rielaborabile grazie alla sensibilità e al vissuto personale di ciascuno.

L'utilizzo dell'immagine può inoltre rappresentare un valido strumento integrativo per la Philosophy for Children, così come la intende Lipman (2003) ovvero un metodo didattico che si pone l'obiettivo di sviluppare un pensiero complesso. L'analisi dell'AI, quindi, deve integrasi simbioticamente con le questioni della rappresentazione dell'immagine e della dialogicità.

In questa prospettiva si sono fatte strada teorie dell'intelligenza che hanno messo in crisi la preminenza dell'intelligenza di tipo linguistico-verbale.

Gardner, ad esempio, nella sua teoria delle intelligenze multiple, sottolinea il ruolo fondamentale di quella che chiama intelligenza visuo-spaziale (Gardner, 2022).

Da queste brevi riflessioni propedeutiche è evidente che due sono le caratteristiche epistemologiche da evidenziare per comprendere l'intreccio tra AI e didattica. Innanzitutto, è necessario che si sviluppi il rapporto tra tecnologia e processo educativo per migliorare la qualità dell'educazione. È necessario, altresì, che non venga limitato il processo di collegamento tra la didattica tradizionale e la didattica

digitale e dell'AI. Come ultima considerazione propedeutica è necessario che si sviluppi l'idea che l'AI possa far migliorare la creatività e l'inclusione dell'apprendimento umano.

2. L'Intelligenza Artificiale per migliorare le potenzialità inespresse all'interno di un costrutto di responsabilità etica

L'AI e la didattica determinano un miglioramento delle varie dimensioni dell'apprendimento umano. In questo senso il tema della narrazione è fondamentale come, in modo significativo, afferma un'antica parabola ebraica. "God created man because He loves stories" (Eli Weisel). Questa citazione racchiude un concetto pieno di significati e implicazioni simboliche. Innanzitutto, bisogna affermare che tra tutte le creature esistenti in questo mondo, nessuna è mai stata in grado di narrare storie prima dell'uomo. La narrazione è una prerogativa unica della specie umana.

Possiamo infatti affermare che oggi si sta delineando una situazione del tutto nuova in cui la capacità di ideare storie potrà essere condivisa con qualcun altro – o qualcos'altro: i sistemi artificiali.

Le potenzialità sono tante. Si può personalizzare il percorso di apprendimento, verificare il livello di preparazione per costruire con lo studente un piano di lavoro su misura, permettere anche a chi non ha particolari talenti artistici di esprimere la propria creatività, adattare il livello della lezione per studenti con bisogni speciali o per chi non parla ancora bene la nostra lingua (Rivoltella, Panciroli, 2023).

Le ChatGTP generative possono lavorare per l'inclusione se ben gestite, lasciando al docente più tempo libero per sviluppare la relazione con gli studenti, per l'educazione delle cosiddette soft skill, e per formare un nuovo ruolo per uno studente responsabilizzato, abituato a una continua riflessione critica sul proprio processo di apprendimento.

Il tema della creatività dell'AI è al centro del dibattito pedagogico, in quanto questo processo richiede forme di intelligenza e sensibilità tipicamente umane. Sono numerose le opinioni di chi pensa l'opposto, ovvero che i sistemi artificiali si stiano all'intelligenza umana producendo opere – sia nella narrativa che nella musica, in pittura o nel design – che non hanno nulla da invidiare a quelle prodotte dall'ingegno umano.

In effetti la creatività umana nasce dalla considerazione di una quantità di stimoli tratti dal passato personale o collettivo. Gli artisti rielaborano questi materiali in modi nuovi, ispirati alle tendenze più recenti, e ciò può portare a opere ritenute creative. Lo stesso possono fare le macchine. Con quali rischi? Stephen Hawking, prima di morire, ha dichiarato che l'intelligenza artificiale potrebbe distruggere la nostra civiltà. Con sistemi di questa potenza, il pericolo esiste. Hawking non si riferiva in particolare allo storytelling, ma non è difficile intuire che, se le macchine dovessero iniziare a produrre e far circolare testi d'ogni tipo senza controllo, questo potrebbe creare molti problemi.

Nella tecnologia con le nuove applicazioni cambia la quantità di dati da poter elaborare. Avremo quindi un grande potenziale da gestire con il pensiero critico (non presente attualmente nei robot). Il ruolo della scuola sarà determinante nei prossimi anni nel progettare un modello didattico e di inclusivo di scuola che leghi la didattica alle nuove tecnologie.

Riccardo Fedriga si è addentrato nella domanda forse più sottile: Come cambia la nostra memoria? Che relazione fra questo e l'apprendimento? «Preso atto che la memoria verticale degli studenti si riduce sempre di più, aumentando invece quella legata a una lettura frammentata, non lineare, riflesso di una contrazione del tempo…è forse importante soffermarsi sulle modalità di rappresentazione e trasmissione della stessa. In fondo l'AI è solo l'ultimo dei modi che stiamo utilizzando per portare all'esterno la nostra memoria. E, certo, lo facciamo in modo così veloce, così impensato, che non percepiamo questa 'archiviazione'. Stiamo quindi perdendo memoria? Se immaginiamo una enciclopedia, protesi delle più classiche della nostra memoria, possiamo pensarla come uno strumento che ci fornisce istruzioni e informazioni per decodificare contesti, un'enciclopedia ci permette di selezionare informazioni, escludere interpretazioni non accettabili pur nell'indeterminatezza della lettura. Anche la nostra memoria sociale, memoria collettiva, quindi, si basa sulla selezione e cancellazione di una parte di dati. Per quanto riguarda le moderne tecnologie invece, in una sorta di egualitarismo epistemico, si tende a registrare tutto quello che avviene, collettivamente o individualmente. Ed è questo il vero problema. Essere capaci di discriminare informazioni poste in fase di latenza, decidere quali memorie vanno abbandonate, e quali scelte. In caso contrario, potremmo avere un blocco di memoria per eccesso di memoria digitale, per eccesso di informazioni. Senza demonizzare l'AI, ché, per esempio, i timori di perdere la capacità di memorizzare hanno accompagnato anche la proliferazione dei libri, è certo che la selezione di ciò che va preservato o scartato è una responsabilità politica, perché è la selezione che decide quali saranno le informazioni che ci permetteranno di orientarci nel futuro» (Fedriga,2023).

Guglielmo Tamburrini, affronta i dilemmi etici che emergono dall'uso della robotica e dell'intelligenza artificiale (AI) come la responsabilità umana in relazione alle decisioni e azioni delle macchine, l'impatto della AI sulla società, e le sfide etiche che ne derivano

A proposito dell'autonomia operativa delle macchine bisogna interrogarsi su quali decisioni che influenzano il benessere fisico e i diritti delle persone possono essere affidate a macchine autonome. Tutto ciò mette nuovamente al centro la responsabilità umana: In che misura gli esseri umani dovrebbero mantenere il controllo sulle decisioni prese dalla AI? Bisogna avere consapevolezza dei nostri limiti e quindi saper gestire proprio le limitazioni nella nostra capacità di spiegare e prevedere il comportamento di robot che apprendono e interagiscono con altri sistemi (Tamburrini, 2020).

Luciano Floridi solleva diverse implicazioni etiche specifiche riguardo all'IA.

Rivoluzione digitale e responsabilità. La rivoluzione digitale offre opportunità straordinarie, ma anche dubbi e preoccupazioni. È fondamentale comprendere le

trasformazioni tecnologiche per guidarle in una direzione socialmente equa e ambientalmente sostenibile.

Ad esempio l'importanza della trasparenza e della comprensione delle tecnologie di AI è cruciale. Solo attraverso una maggiore comprensione possiamo evitare errori e guidare lo sviluppo delle tecnologie digitali in modo etico. È necessario condividere idee e lavorare insieme per affrontare le sfide etiche. L'AI può avere un impatto significativo non solo sul piano tecnologico, ma anche su quello culturale e politico, quindi il digitale potrebbe essere responsabile anche di tutto ciò.

È necessario sviluppare un codice etico per l'IA che possa guidare il suo utilizzo responsabile e le sue applicazioni (Floridi, 2022).

Deve esserci un divorzio tra intelligenza e capacità di agire: Floridi sostiene che l'AI rappresenta un divorzio senza precedenti tra l'intelligenza, intesa come capacità di pensare, e la capacità di agire efficacemente.

È essenziale comprendere le trasformazioni tecnologiche in atto per poter guidare la rivoluzione digitale in una direzione che sia socialmente equa e ambientalmente sostenibile, proprio per questo serve uno sforzo collettivo di intelligenza per affrontare le sfide etiche dell'AI, condividendo idee e lavorando insieme per sviluppare una filosofia del nostro tempo.

3. Una didattica mista per progettare una ibridazione feconda tra AI e didattica

Dalle riflessioni fin qui svolte, è abbastanza evidente che tre sono le questioni da cui partire per cercare di progettare un modello di didattica inclusiva basato sul rapporto tra AI e processo di insegnamento-apprendimento. Innanzitutto non bisogna avere timore culturale e politico nell'affrontare le nuove questioni che propone l'AI nell'educazione. È abbastanza evidente che la tecnologia educativa se correttamente e responsabilmente usata può trasformare la scuola contemporanea.

La seconda questione è pertinente alle possibilità che l'AI determina nel contesto educativo. L'AI se usata didatticamente in modo corretto e scientificamente controllato può determinare un miglioramento delle "intelligenze multiple" della personalità umana. L'apprendimento, probabilmente, grazie all'AI può sviluppare meglio le potenzialità inespresse di ogni studentessa e di ogni studente e, quindi, può permettere all'insegnante, al dirigente scolastico e all'organizzazione complessiva della governance di trasformare la scuola contemporanea in un autentico laboratorio per la democrazia.

La terza questione, forse la più delicata, è legata al fatto che il digitale, il metaverso e l'AI determineranno, come ho cercato già di dimostrare (Fabiano, 2020) una trasformazione didattica epocale. Si tratta di chiarire il progetto di una didattica mista che leghi il progetto interdisciplinare degli insegnanti ad una organizzazione specifica della governance scolastica.

Probabilmente, in questa prospettiva, si potrà chiarire il senso di una nuova scuola inclusiva, in cui le potenzialità inespresse di ogni studente, il proprio specifico talento emerga sempre meglio. L'AI va studiata e sperimentata per eviden-

ziare i processi di individualizzazione e personalizzazione, ma soprattutto va analizzata e praticata per realizzare effettivamente la personalizzazione all'interno della classe. La classe è il luogo della personalizzazione che va al di là del concetto di capability. Probabilmente solo con un uso intelligente e responsabile dell'AI la personalizzazione potrà essere la chiave epistemologica del futuro per costruire un'autentica scuola inclusiva.

In questa prospettiva i discorsi sulla pace e sui valori vanno reinterpretati e ripensati per rendere la scuola un autentico modello di salvezza culturale e politica per il futuro dell'umanità.

Bibliografia

Benadusi L., Giancola O. (2020). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche.* Milano: Franco Angeli.

Bellman R. (1978). *An Introduction to Artificial Intelligence: Can Computers Think?* San Francisco: Boyd & Fraser Pub. Co.

Bateson G. (1977).*Verso un'ecologia della mente.* Milano: Adelphi.

Bozzano P. P. (2021, Marzo 28). *Quando l'intelligenza artificiale è al servizio della informazione*. Il Sole24h.

Cecotti M. (2016). *Fotoeducando*. Bergamo: Junior.

Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

d'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè.

De Luca C., Domenici G., Spadafora G. (Eds.). (2023). *Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo.* Roma: Anicia.

Fabiano A. (2020). *Didattica digitale e inclusione nella scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.

Fedriga R. (2023). *Imparare al tempo del digitale*. Consultato il 20 maggio 2024 da: https://www.fondazionebassetti.org/archi_vivo/2023/06/imparare_al_tempo_dellintelligenza_artificiale

Floridi L.(2022). *Etica dell'intelligenza artificiale*. Milano: Raffaello Cortina.

Gardner H., (2022). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.

Giannini S. (2023, luglio). *Generative AI and the Future of Education*. Consultato il 20 maggio 2024 da: UNESDOC Digital Library: https://unesdoc.unesco.org/ark:/-48223/pf0000385877 278

Lipman M. (2003). *Thinking in Education* (second edition), published by the Press Syndicate of the University of Cambridge.

Luger G. F., Stubblefield W. (1993). *Artificial Intelligence. Structures and Strategies for Complex Problem Solving*. Benjamin/Cummings Pub. Co.

Minotti G. (2023). *Intelligenza artificiale e metaverso: quanto ne sanno gli italiani*? TODAY.

Montagnoli L. (2023, Aprile 2). *Le Intelligenze Artificiali sono un'opportunità o un rischio per la creatività?* Consultato il 20 maggio 2024 da: https://www.artribune.com/progettazione/newmedia/2023/04/intelligenza-art.

Rivoltella P.C., Panciroli C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale.* Brescia: Scholé.

Say Allen (2005). *Kamishibai man*. Boston: Houghton Miffin Company.

Spadafora G. (2015). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey.* Roma: Anicia.
Tamburrini G. (2020). *Etica delle macchine. Dilemmi morali per robotica e intelligenza artificiale.* Roma: Carocci.
UNESCO (2019). *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*. Consultato il 20 maggio 2024 da epositorio.minedu.gob.-pe/bitstream/handle/20.500.12799/6533/Artifi cial%20intelligence%20in%20-education%20challenges%20and%20 opportunities%20for%20sustainable%20de-velopment.pdf?sequence118 =1&isAllowed=yificiale-creativita-interviste.
Vertecchi B. (2021). *Insegnare a distanza*. Roma: Anicia.

Unire sinergie metodologico-operative per potenziare l'accoglienza e l'inclusività a scuola

Zoran Lapov
Ricercatore RTD A – Università degli Studi di Firenze
zoran.lapov@unifi.it

1. Premesse: gli alunni di recente immigrazione tra esperienze e bisogni educativi

La presenza di alunne/i d'origine immigrata non costituisce una novità per la scuola italiana né da un punto di vista *quantitativo-demografico*, né da quello *socioculturale*, ovvero *qualitativo*. Nondimeno, la tangibilità del fenomeno continua a essere percepita come una "questione", dovuta piuttosto a un'analisi collocabile su un piano politico, o divulgata come tale, rispetto a quanto possa o debba delinearsi come una "questione" per quel che concerne, invece, le varie sfaccettature di una convivenza sociale, culturale e pedagogica nelle aule scolastiche (Gay, 2000).

A prescindere da eventuali interpretazioni, le statistiche ci riferiscono come

> Nell'A.S. 2021/2022 [i]l numero totale di studenti e bambini con cittadinanza non italiana presenti nelle scuole nazionali [...] ammonta a 872.360 […unità]. [I]n termini percentuali […] la presenza degli alunni con cittadinanza non italiana [corrisponde al] 10,6% […] (MIM, 2023, 9). […] la quota dei nati in Italia sul totale degli studenti di origine migratoria è arrivata al 67,5% […]. (ivi, 18).

Se si andasse a scomporre questi dati per singole comunità, oltre a una maggiore diversità, qualità e quindi umanità, che va al di là dei meri numeri, oltrepassando cioè l'astrazione di una casistica demografica, si scoprirebbe che tali nozioni statistiche ospitano non solo le/i giovani che l'immaginario collettivo vorrebbe come "straniere/i": alla fisiognomia eterogenea di questa popolazione contribuiscono diverse presenze, anche di origine europea, intesa come cittadinanza di uno degli Stati membri dell'Unione europea, ad es. quella romena, quella polacca, oppure quella ungherese, per poi varcare i confini UE espandendosi ad ulteriori provenienze, come può essere quella svizzera, statunitense, australiana, argentina, norvegese, ecc. – vale a dire: non italiane, bensì europee e altre definibili come "occidentali" e non quindi "straniere". Certamente, quelle più rappresentate, nonché più visibili(zzate), sono cittadinanze *altre*, ridotte al denominatore comune che le vuole come "extraeuropee", o meglio "extracomunitarie", e che portano in primo piano i collettivi di studentesse e studenti, alunne e alunni provenienti da

Albania, Marocco, Ucraina, Cina, Bangladesh, Filippine, o altre nazioni – appunto – extra-UE.

Tornando con queste considerazioni ai numeri, risulta doveroso osservare – da un punto di vista pedagogico, socioculturale e qualitativo (Gay, 2000) – come le/i giovani d'origine immigrata frequentanti la scuola italiana non esprimono per questa istituzione solo ed esclusivamente presenze demografiche: si tratta, altresì, di ben 872.360 storie, cadauna straordinariamente singolare nel contesto della propria esperienza individuale e al contempo collettiva che si colloca senz'altro in una realtà sociale, culturale, economica, linguistica, formativa… più ampia.

Quali che siano le circostanze di provenienza che si sono lasciate/i alle spalle, tutte e tutti loro, una volta giunte/i al traguardo, si trovano a condividere simili condizioni di partenza. Riassumendo, i bisogni educativi di alunni/e di recente immigrazione si trovano ricompresi in due processi paralleli e complementari, quali banchi di prova per orientare il loro benessere in emigrazione, ovvero: i sentieri del loro *inserimento linguistico-culturale* che procedono di pari passo con le necessità di un loro *ambientamento socio-relazionale*. Entrambe le situazioni si configurano come azioni di minuzioso ricucimento delle condizioni che permettono di innescare i percorsi di socializzazione, funzionali all'immissione di giovani immigrati nel nuovo tessuto socio-culturale e scolastico-relazionale (Lapov, 2019, 2020, 2021, 2022).

E mentre fa uno specifico riferimento all'affiancamento degli alunni/e con retroterra migratorio nei loro percorsi di inserimento linguistico, socioculturale e scolastico, questo paradigma mira altresì a consolidare l'interazione con la parte autoctona della popolazione scolastica, da un lato, e a potenziare l'accoglienza e la partecipazione alla vita scolastica da parte delle famiglie immigrate, dall'altro.

2. Professionalità pedagogiche ed esperienze locali

Alla luce della varietà di approcci sociali, culturali e politici che sono stati adottati per affrontare le multiple questioni e dimensioni che denotano il sistema scolastico-educativo a livello nazionale, la scuola italiana nel suo complesso può vantare spazi di un clima operativo globalmente valutabile come aperto, accogliente, inclusivo, seppur migliorabile su diversi piani.

In uno scenario così definito, negli anni si sono materializzate e consolidate specifiche competenze e figure professionali, la cui costruzione, ivi compresi i processi di una pur graduale e discontinua professionalizzazione, è stata ispirata e stimolata dalle diversità – e affinità – che, non solo popolano le aule, ma vengono vieppiù prese in considerazione come oggetto di studio e ricerca: questo interessamento ha consegnato gli intrecci di differenze e somiglianze nella scuola ai percorsi di osservazione in ottica anzitutto sociologica, linguistica e pedagogica, con lo scopo di migliorare l'inclusività, l'efficacia e con esse la qualità del sistema scolastico-educativo nazionale a cominciare dalle esperienze locali. Contemplate la disponibilità, la preparazione, le competenze e altre variabili che le connotano, le

professionalità pedagogiche variano da un contesto all'altro, da un'aula all'altra, da un istituto all'altro… da un territorio all'altro: questo per confermare come quelle locali – per ovvie ragioni di prossimità con il tessuto sociale di riferimento – narrano esperienze più immediate, più mirate, più partecipative e quindi maggiormente determinanti per i processi formativi che investono; osservate dall'angolo opposto, riaffermano quanto l'esperienza nazionale deve buona parte del proprio merito all'impegno dei singoli micro-sistemi che ne costituiscono sia la struttura portante di base e territorialmente molto vasta, sia il fulcro di azioni concrete, capaci di far nascere – in virtù di una sperimentazione quotidiana e tangibile – pratiche e paradigmi operativi meritevoli di attenzione e modellizzazione pedagogica.

Per tutti questi motivi, oltre a rivelarsi estremamente importante per l'intero sistema di educazione e istruzione, il composito mondo delle *esperienze locali* si presta a delineare un duplice indicatore per le seguenti due situazioni:

1) esercitano un *impatto sui percorsi di inserimento e inclusione* della popolazione scolastica d'origine immigrata,
2) al contempo che testimoniano la *frammentarietà dell'intervento* pedagogico e socio-educativo e la necessità di politiche nazionali maggiormente omogenee, pur sempre declinabili a seconda delle esigenze e delle specificità caratterizzanti i singoli ambiti di applicazione.

Al tempo stesso, la *facilitazione linguistica* e la *mediazione interculturale*, quali due profili pedagogico-educativi nati proprio sulla scia dei fenomeni migratori e, più da vicino, dei bisogni formativi degli alunni/e d'origine immigrata, sono professionalità ormai ben note al sistema scolastico-educativo italiano. L'aspetto che si offre come elemento distintivo, giacché corredato di spunti innovativi e carico di valore trasformativo (Fabbri, Bracci, Romano, 2021), è la scelta di unire le forze metodologico-operative (preparazione, competenze, strategie, ecc.) delle due professionalità e di far interagire questo loro capitale con la professione del docente curricolare.

3. Un impianto operativo per un modello socio-pedagogico

Il proposito di congiungere sinergicamente le potenzialità, le risorse e soprattutto le competenze professionali ha trovato un terreno fertile nell'esperienza del sistema scolastico fiorentino: nata nei primi anni 2000 e sviluppatasi nei successivi due decenni come offerta e al contempo risposta socio-pedagogica alle sfide del crescente pluralismo sociale, linguistico e culturale nelle aule scolastiche (cfr. Vaccarelli, 2001), quella delle scuole fiorentine assieme al privato sociale e alle istituzioni territoriali, con il Comune di Firenze in prima linea, si è rivelata un'esperienza centrale per il territorio. Mostratasi all'altezza delle aspettative poste dagli obiettivi iniziali, anzitutto quello di saper implementare le professionalità socio-pedagogiche

indispensabili per rendere effettivo il progetto e di saper affrontare le corrispondenti questioni gestionali e organizzative, l'impresa, dopo vent'anni di applicazione pratica, ha registrato ulteriori affermazioni, riscosse "da remoto", durante la fase emergenziale da Covid-19 e nel periodo post-emergenziale (Lapov, 2020, 2021, 2022).

Di cosa si tratta, in concreto? Anzitutto di un *impianto operativo* fondato sull'impiego di multiple competenze, metodologie e pratiche interculturali (cfr. Fiorucci, Catarci, 2015; Fiorucci, 2020; Lapov, 2019; Milani, 2017; Damini, 2011) che, nel complesso, contribuiscono tanto alla convivenza, quanto alla trasformazione e alla crescita dell'intero sistema scuola. E lo schema operativo varato in questa circostanza dovrebbe essere di fatto semplice, in termini sia di fattibilità che di disponibilità di quanto necessario per realizzarlo. Tradotto in atti e parole, si sono unite le forze della didattica con quelle della facilitazione linguistica e della mediazione interculturale.

Schematicamente:

- sul piano della *didattica*, il corpo docente delle scuole fiorentine primarie e secondarie di primo grado ha messo a disposizione le proprie competenze pedagogico-educative, assodate ormai in contesti curricolari ed extracurricolari;
- a questa base, garantita dalle/gli insegnanti, è stata aggiunta la *facilitazione linguistica*, quale la professione dei/le docenti-facilitatori linguistici diramata attraverso la Rete dei Centri di alfabetizzazione in italiano L2, quali Gandhi, Giufà e Ulysse, del Comune di Firenze: in estrema sintesi, questa parte del lavoro abbraccia l'educazione linguistica e la facilitazione dell'apprendimento dell'italiano L2 (lingua seconda) che accompagna l'utenza scolastica di origine immigrata – pur contemplando la varietà di implicazioni e risvolti individuali – all'autonomia linguistica che apre poi il percorso del singolo soggetto a quella di studio e apprendimento;
- il quadro è stato completato dal prezioso apporto della *mediazione interculturale*, servizio gestito dal privato sociale in raccordo con i Centri di alfabetizzazione, tramite il quale le mediatrici e i mediatori linguistico-culturali forniscono alle scuole e alle famiglie immigrate le proprie competenze nelle aree di intervento che si possono sintetizzare in questi tre campi: la relazione scuola-famiglia, l'affiancamento di alunni/e nello studio e il mantenimento delle lingue d'origine.

4. Sinergie professionali per trasformare e crescere

Si sono viste, quindi, unite e coordinate le competenze di tre profili professionali – quello dei docenti curricolari, dei facilitatori linguistici e dei mediatori interculturali, il cui operato lascia importanti tracce nella vita della comunità locale: modalità di lavoro che si è mostrata negli anni efficace e vantaggiosa, giacché funzionale alla costruzione di un benessere comune, a partire da quello socio-educa-

tivo dei più giovani. La realtà fiorentina offre, in tal senso, esempi concreti e buone prassi, capaci di fornire indicazioni metodologico-operative gestite, collaudate e promosse in sinergia.

Orbene, la pluralità metodologico-operativa che viene postulata si attiva attraverso una corrispondente pluralità professionale, concentrata nel trinomio docente-facilitatore-mediatore: come agenti di trasformazione, tali figure professionali mettono a disposizione le proprie strategie, contenuti e pratiche educative, le quali, mediante i percorsi imperniati sull'interazione, condivisione e co-costruzione dei saperi, prefigurano l'attivazione dei processi di partecipazione, assorbimento e infine emancipazione conoscitiva (cfr. Buraschi, Aguilar Idáñez, 2023; Fabbri, Bracci, Romano, 2021). Nella parafrasi del sapere, saper fare e saper essere, questo impegno si traduce in un bagaglio di conoscenze, abilità e atteggiamenti "in uscita", fondati su una serie di valori e principi, quali: la condivisione, l'interazione, il carattere cooperativo, la co-costruzione, l'inclusività, la convivenza e quindi il valore democratico nel senso di sentirsi parte e di saper essere parte di… Si tratta, come si evince, di far sviluppare competenze e insieme strumenti che consentono ai soggetti in formazione di addentrarsi in maniera più proficua nei processi di trasformazione e crescita sul piano tanto individuale, quanto collettivo.

Ciò, d'altro canto, dimostra che di questo lavoro congiunto sono state riconosciute

– la *valenza pedagogica*,
– i *vantaggi metodologico-operativi* e
– la risultante *indispensabilità strutturale*.

Significa che le sinergie messe in campo si sono fatte strada tra le professioniste e i professionisti dell'educazione, tra le famiglie, i genitori, le alunne e gli alunni, le comunità immigrate, le istituzioni, vale a dire tra tutti gli attori coinvolti, che, in quanto tali, hanno ben presente le potenzialità professionali di cui dispone siffatto paradigma operativo e l'impatto che queste esercitano sulla comunità e sul territorio: e il fatto di esserne pienamente e diffusamente consapevoli si materializza anzitutto nel regolare ricorso ai servizi offerti all'interno di questa triangolazione professionale.

Possibile affermare, in definitiva, che nella realtà fiorentina nessun segmento del sistema scolastico-educativo, e nemmeno dell'assetto socioculturale più ampio della città, ne può fare oramai a meno.

5. Conclusioni

La facilitazione linguistica e la mediazione interculturale non sono più qualificabili come pratiche di recente istituzione né applicazione, e tantomeno definibili come sprovviste di elementi professionali. Tuttavia, questioni irrisolte permangono su

diversi piani: tra questi spicca proprio quello della professionalizzazione che, sul versante dei docenti-facilitatori linguistici, rimane segnato da un vago inquadramento professionale e dai bassi salari, laddove il lavoro dei mediatori si scontra con un inquadramento professionale ancor più fragile e soprattutto con il carattere saltuario ed episodico del loro impiego che infine determina l'impossibilità di garantire un'effettiva continuità lavorativa (Catarci, Fiorucci, Santarone, 2009). Un'altra questione incombente concerne la fornitura dei servizi da parte di entrambi i profili professionali: malgrado le dette condizioni economiche e le conseguenti sfide gestionali e organizzative, il personale dei Centri di alfabetizzazione arriva a coprire le esigenze della facilitazione linguistica e della mediazione interculturale di tutte le scuole primarie e secondarie di primo grado del Comune di Firenze grazie certamente alla preparazione e alle competenze che offre, ma soprattutto alla propria convinzione e dedizione professionale.

Infatti, con tutte le difficoltà del caso, sono le forze e le sinergie investite nell'esercizio della didattica in combinazione con i servizi di apprendimento dell'italiano come lingua seconda (L2) e di mediazione interculturale ad assicurare il potenziale trasformativo dell'esperienza fiorentina, la cui evidenza si specchia in risultati concreti e in piccoli-grandi successi dell'agire pedagogico che le professionalità coinvolte mettono a disposizione.

Queste considerazioni ci permettono di concludere come la parte "originale" della questione si ritrova proprio nelle sue carenze, ovvero nel fatto che questa formula cooperativa non risulta a tutt'oggi né diffusa, né assorbita nel lavoro pedagogico-educativo di numerose realtà, soprattutto rispetto a quanto sarebbe invece necessario adottare un tale modello per rendere più autentico l'auspicio, peraltro costantemente rinnovato, di co-costruire sistemi scolastici più accoglienti e più inclusivi.

Da qui, in ultima analisi, il *duplice proposito* di designare questa esperienza come buona prassi di accoglienza e inclusività a scuola, da un lato, e di promuoverla, dall'altro, come un dispositivo professionale da modellizzare e prospettare come un paradigma metodologico-operativo esportabile ad altre realtà sociali, culturali ed educative.

Bibliografia

Buraschi D., Aguilar Idáñez M. J. (2023). *Competenze interculturali emancipatrici: una proposta d'intervento socio-educativo*. Guida ISMU – Settembre 2023. Milano: ISMU.

Catarci M., Fiorucci M., Santarone D. (Eds.). (2009). *In forma mediata. Saggi sulla mediazione interculturale*. Milano: Unicopli.

Damini M. (2011). Costruire competenze interculturali attraverso il *cooperative learning*. La ricerca-azione come strumento per la formazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, IX(3), 239-245.

Fabbri L., Bracci F., Romano A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 68-88.

Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
Fiorucci M., Catarci M. (2015). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Conoscenza.
Gay G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York & London: Teachers College Press.
Lapov Z. (2019). Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica. *Ricerche pedagogiche*, LIII(211), 75-94.
Lapov Z. (2020). In DaD con alunni di recente immigrazione: pratiche, soluzioni, relazioni. *RicercAzione*, 12(2), 143-168.
Lapov Z. (2021). Esperienze di DaD 2020 con alunni di recente immigrazione: punti di forza e debolezza. *Pedagogia oggi*, XIX(1), 42-49.
Lapov Z. (2022). Alunni d'origine immigrata tra bisogni ed emergenze: quali servizi coltivare. *Studi sulla Formazione*, 25(2), 93-98.
Milani M. (2017). *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
MIM (2023). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2021/2022*. Agosto 2023. Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito.
Vaccarelli A. (2001). *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale*. Pisa: ETS.

Insegnanti di sostegno in divenire
Pratiche di scrittura, comunità, sviluppo professionale

Daniela Manno
Professoressa Associata – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli
daniela.manno@unisob.na.it

1. Premesse, domande, direzioni

Gli attuali *Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità* ai sensi del DM 30 settembre 2011, come rilevano anche numerose ricerche condotte negli ultimi anni, sembrano contribuire significativamente alla formazione di professionisti della mediazione didattica inclusiva, vale a dire della didattica speciale integrata nelle prassi comuni, consapevoli delle difficoltà relazionali, organizzative e più ampiamente sistemiche insite nel processo di costruzione di una scuola pienamente inclusiva.

Ebbene, che cosa accade quando – lasciati i luoghi della formazione universitaria – leneo-specializzate[1] si ritrovano ad agire, come professioniste, nella realtà scolastica? In che modo operazionalizzano le conoscenze apprese durante l'anno di formazione? Come affrontano le eventuali difficoltà connesse alla piena integrazione degli studenti con disabilità e allo sviluppo inclusivo delle scuole verso cui non mancano, come noto, posizioni critiche e scettiche (cfr.: Ianes, Augello, 2019)? Quali sono gli effetti della dimensione organizzativa e gestionale della scuola in cui lavorano sui livelli di motivazione e di impegno nella realizzazione di progetti inclusivi?

E ancora, da diversa ma complementare angolazione: come è possibile sostenere lo sviluppo professionale dei nuovi insegnanti di sostegno? Quali *setting* e quali dispositivi possono favorire una restituzione e una riflessione sull'esperienza, alimentare la motivazione e sostenere lo sviluppo ulteriore di conoscenze e competenze nel campo dell'educazione inclusiva?

Senza alcuna pretesa di individuare risposte univoche e definitive a domande così ampie e connesse a uno spettro di fattori assai diversi, si è cercato di progettare un percorso di ricerca che consentisse di perseguire un duplice obiettivo. Da un lato, comprendere gli effetti della formazione universitaria sulle pratiche lavorative; dall'altro, definire dispositivi di accompagnamento professionale in grado di "illuminare il divenire [stesso] della professionalizzazione" (Laneve, 2013a, p. 41), con particolare riferimento al sostegno e al potenziamento della tensione verso va-

1 Si specifica che il genere maschile e il genere femminile sono utilizzati entrambi in senso sovraesteso.

lori quali l'uguaglianza, la partecipazione, la comunità, il rispetto per la diversità, la sostenibilità che, in un'istanza neanche tanto ultima, sono forma e sostanza di un agire educativo che possa dirsi propriamente inclusivo (cfr. Booth, Ainscow, 2014; Manno, 2021).

Ben consapevoli che la ricerca sull'insegnamento richiede di muoversi sul terreno della pratica quotidiana, le attività di cui si darà conto nelle pagine seguenti, vedono il coinvolgimento di venti ex-corsisti del VII Ciclo dei *Corsi di sostegno* – Scuola Secondaria di II grado presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli che, nella maggior parte dei casi, hanno già iniziato la loro attività professionale in differenti province italiane.

2. Una Ricerca-Formazione per lo sviluppo professionale inclusivo

In relazione a quanto precedentemente esposto, si è ritenuto opportuno adottare un approccio partecipativo alla ricerca, privilegiando la forma della Ricerca-Formazione (R-F). Quest'ultima, a differenza della Ricerca-Azione e della Ricerca-Intervento, è quella che, in modo specifico, ha come oggetto la "*pratica di insegnamento stesso*, o una costellazione di variabili 'scolastiche' strettamente connesse all'azione diretta degli insegnanti stessi" (Nigris, Cardarello, Losito, Vannini, 2020, p. 230) ed è, inoltre, volta maggiormente "alla costruzione delle professionalità e quindi alla formazione in servizio e preservizio dell'operatore, sempre sulla base di azioni didattiche ed educative volte alla trasformazione e alla crescita di capacità critico-riflessive" (Benvenuto, 2015, p. 161).

Dalla prospettiva di chi guarda alla formazione in servizio come pratica di cura della professione (Perla, 2016, p. 38) e ritiene che non possa esserci "sviluppo professionale al di fuori di una pratica riflessiva che consenta al docente di *mettere-a-distanza-l'azione* attraverso l'uso di saperi-strumento, di dispositivi che lo aiutino a leggere e a interpretare le situazioni di apprendimento" (p. 46), ci si è interrogati sugli strumenti da adottare in relazione alla loro potenzialità di (a) offrire occasioni di interruzione delle *routine* professionali, (b) sollecitare riflessioni sull'agire professionale, anche attraverso il confronto comunitario, (c) consentire di immaginare *altrimenti* sé stessi e il proprio ruolo nello sviluppo inclusivo delle scuole.

È così che ha preso corpo l'idea di formare una *comunità* che, nel tempo, potesse divenire sempre più *di pratica* (Wenger, 2006) e all'interno della quale i partecipanti avessero la possibilità di sperimentare ciò che Laneve (2013a, p. 41) definisce "sosta benefica". Proprio per tale motivo, la pratica della scrittura delle storie lavorative – quell'"esercizio professionale che rivendica una *legittimazione di un tempo* come pratica autoformativa rispetto a quella scrittura burocratica, ripetitiva e *senz'anima* (propria delle progettazioni didattiche, delle relazioni finali, e quant'altro)"(p. 41) – è stata identificata come dispositivo privilegiato per la costruzione di nuove conoscenze, l'acquisizione di nuove prospettive di senso e possibilità di "pacificazione" con il passato. Il riferimento è qui all'effetto epistemico, all'effetto formativo e all'effetto terapeutico che – come Cadei (2023, p. 47) sulla

scorta di de Villers ricorda – sono propri di ogni narrazione, indipendentemente dalla sua forma specifica ("storie di vita, […] diario riflessivo […] racconti delle pratiche").

"[I]l parlare di sé ha un effetto benefico" ci dice Demetrio (1996, p. 33) evidenziando quanto l'esperienza narrativa possa essere formativa poiché "amplia i campi semantici relativi alla comprensione e alla interpretazione di uno spazio relazionale e di vita […] in cui si appartiene da tempo o del quale si è entrati a far parte da poco" (Demetrio, 2000, p. 17, *cit. in* Gaspari, 2008, p. 16).

E se da un lato la professionista è al contempo autore e protagonista (Demetrio, 1996, p. 33) e si "*riappropria[…] della propria soggettività magistrale*" poiché "[*s*]*crivere è osare dire io; è prendere il proprio posto nell'azione*" (Laneve, 2013a, p. 22), dall'altro, è dalle scritture degli insegnanti che emergono i saperi dell'insegnamento ed è in tal senso che esse diventano le "fonti" stesse della ricerca didattica (Laneve, 2013b, p. 88). Infatti, la scrittura rende visibile «[i]l sapere esperienziale di chi è impegnato nella pratica educativa […, quel] qualcosa che viene espresso nel quotidiano 'fare scuola', ma tende [spesso] a rimanere tacito, non-detto" (p. 88), anche per la diffusa tendenza a sottovalutare il portato conoscitivo insito nelle pratiche. Proprio quelle stesse pratiche delle quali, attraverso l'esercizio riflessivo che conferisce ai racconti una "funzione performativa", è possibile acquisire maggiore consapevolezza e sulle quali è possibile agire in senso trasformativo (Laneve, 2013a, p. 42).

È questa la cornice teorico-metodologica entro la quale è stata avviata la R-F *Sostenere il sostegno: pratiche e sviluppo professionale degli insegnanti*[2], che ha la sua "sede" principale in una *Google Classroom* che funge da *repository* per le scritture individuali, forum di confronto e discussione sulle pratiche che i partecipanti condividono e, più in generale, bacheca per comunicazioni di servizio come, ad esempio, la calendarizzazione degli incontri della Comunità. Periodicamente, infatti, le partecipanti all'attività si incontrano in *Google Meet* e si impegnano in "circoli dialogico-riflessivi" (Chello, Manno, 2018) – *setting* di riflessione comunitaria frutto di una reinterpretazione e adattamento della pratica della *Philosophy for Children/Community* di matrice lipmaniana (cfr.: Lipman, 2005, Santi, 2005) – sui temi che, nelle scritture individuali, appaiono maggiormente significativi. E anche sull'esperienza del confronto riflessivo comunitario, ciascuno può poi ritornare attraverso scritture guidate suggerite all'interno della *Classroom*, in un circolo continuo di analisi, riflessione e trasformazione che auspicabilmente possa sostenere la tensione e la motivazione all'inclusione. Un processo – preme ricordarlo – sempre *in fieri*, piuttosto che un risultato raggiunto una volta per tutte.

2 Si ringraziano le dott.sse Diana Cataldo e Aleandra Abbate per la loro collaborazione alla R-F.

3. Prove generali per future biografie professionali

Durante i primi incontri online, avvenuti nel mese di dicembre 2023, grande spazio è stato dedicato alla narrazione, talvolta spontanea talvolta sollecitata da input testuali e/o visivi, delle esperienze professionali dei mesi successivi al conseguimento del titolo di specializzazione. La condivisione ha creato le prime trame del tessuto connettivo della comunità, permettendo di riconoscersi nelle parole degli altri e, al contempo, anche di identificare peculiarità organizzative e gestionali dei differenti contesti scolastici a seconda delle regioni di appartenenza. Anche chi non aveva ancora iniziato il proprio percorso nella scuola ha avuto la possibilità di proiettarsi in un possibile futuro professionale, immaginandosi nelle situazioni narrate e ipotizzando forme d'azione.

La rievocazione delle emozioni dei momenti successivi alla proclamazione, seppur a distanza di qualche mese, anche nei confronti di quel futuro professionale che a breve sarebbe potuto divenire realtà, è avvenuta attraverso una prima scrittura guidata[3] che ha consentito ai neo-specializzati di iniziare a lasciare le prime tracce della loro biografia professionale.

L'analisi qualitativa di 13 scritture – che ha previsto sessioni di lettura individuali e confronti collettivi nel gruppo delle ricercatrici universitarie – ha permesso di rintracciare temi ricorrenti e rilevanti che si prova qui a restituire attraverso la lettura integrata di alcuni estratti.

Il conseguimento del titolo di specializzazione per il sostegno didattico ha rappresentato, soprattutto per chi aveva già avuto esperienze come insegnante di sostegno "abusiva", di "acquisire consapevolezza e maggiore sicurezza" utili a gestire in modo più equilibrato il rapporto con colleghe e colleghi, in particolare quelli curriculari di cui spesso, per "l'insicurezza e il dubbio (soprattutto)", si è temuto il giudizio [9][4] ma anche a "pensare al [proprio] futuro lavorativo" con maggiore determinazione [3]. La specializzazione, offrendo una "visione più ampia del ruolo di docente in generale", ha portato anche ad avvertire un maggiore senso di responsabilità professionale: "ora non sono autorizzato a sbagliare e devo dare il meglio di me" [2] o ancora "[s]ento la responsabilità del ruolo che ho deciso di ricoprire; una responsabilità umana, professionale, totale direi, nei confronti dell'intera classe" [10].

In molte scritture ci si trattiene sulla dimensione collaborativa dell'agire professionale dell'insegnante di sostegno, sottolineando come sia necessario "essere [sé] stessi sia con gli studenti che con i colleghi, relazionando[si] in modo educato e discreto" [3], privilegiando un "atteggiamento cauto e di osservazione del contesto [10]", mettendo "in campo la [propria] volontà e […] capacità comunicativa,

3 Attraverso alcune domande stimolo, i partecipanti sono stati invitati a redigere una scrittura che restituisse stati d'animo e aspettative rispetto alle loro prime esperienze scolastiche da insegnanti specializzati.

4 I riferimenti ai testi delle scritture sono codificati dal numero progressivo assegnato loro sulla base della data di elaborazione e invio.

entrando prima in punta di piedi e poi con consapevolezza del [proprio] ruolo e della [propria] preparazione" [2]. Si tratta di una postura ritenuta essenziale per collaborare "con i colleghi […] per una didattica inclusiva […], con gli alunni con disabilità e il resto della classe [per] creare una relazione educativa e di aiuto attraverso l'ascolto e l'osservazione" [13]. A questo proposito non mancano i timori, come quello di non riuscire a "[t]rovare la misura esatta nella relazione (non essere dura, non essere accondiscendente, stare nel mezzo, dove insieme si sta nel benessere e in equilibrio)" [5], oppure di relazionarsi con "colleghi che magari non dimostrano di lavorare per il meglio della studentessa trattandola come persona che deve essere lasciata al suo destino" [7]. In effetti, la preoccupazione per le complicazioni che potrebbero emergere nel rapporto con i colleghi, in specie le insegnanti di disciplina, non di rado percepite come coloro che "rispetta[no] i tempi dei programmi e non quelli degli studenti" [11], ritorna spesso nelle scritture analizzate anche perché "in molte scuole questa figura [l'insegnante di sostegno] viene vista come una sorta di specialista della disabilità e non un docente a tutto tondo" [2] o, come qualcuno auspica, "parte integrante e attiva del CdC" a cui affidarsi "per un consulto, per una chiacchiera, per un parere, anche rispetto ad altri alunni che non siano solo quelli certificati ai sensi della L. 104" [4]. Si ha paura, inoltre, "[del]le consuetudini consolidate che dovrebbero essere messe in discussione, ma al contrario sono spesso giustificate con l'autorità dell'esperienza": i corsisti sono consapevoli che "si impara soprattutto 'sul campo'", ma ritengono che ciò non debba comunque portare a "guardare con sospetto chi è portatore di una formazione recente e aggiornata" [6].

Piuttosto che paralizzarsi di fronte alle possibili difficoltà, le insegnanti cercano di immaginare possibili modi per gestirle e risolverle, facendo, ad esempio, "attenzione alla "riconoscibilità (non essere solo il docente del ragazzo con disabilità ma di tutta la classe)" [2], "tira[ndo] fuori le opportune capacità di mediazione con colleghi, genitori, e con tutti gli attori della comunità scolastica ed extra-scolastica […] senza però scadere nella accondiscendenza (facile quando si è nuovi e anche inconsciamente si vuole essere accettati)" e coltivando "l'istinto di entrare in relazione e di andare a fondo alle cose, anche e soprattutto intessendo reti di aiuto e di relazione" [5].

Forte è anche la consapevolezza di essere "mediatori tra le tante voci che animano la vita scolastica" [10], della necessità di dover "lavorare giorno dopo giorno per migliorare l'inclusività delle scuole" [2] e, soprattutto "in classi particolarmente difficili [dove] il dialogo […] trov[a] qualche difficoltà […] di cambiare strategia e rimetter[si] in gioco diversamente" [9]. Una tensione, dunque, alla trasformazione e all'apprendimento continuo che consenta di "intervenire con le strategie appropriate e, quando necessario, riprogettare le attività sempre in collaborazione con i docenti della classe" [13] e all'"l'impegno nella gestione di situazioni che necessitano di un lavoro più articolato per l'inclusione" [6]. Anche una tensione alla gestione dell'imprevisto: "Non mi sento 'pronta a insegnare', ma credo di sentirmi pronta a lasciarmi andare e a imparare un mestiere completamente nuovo e diverso rispetto a quelli conosciuti prima" [5] che si accompagna alla convinzione che l'in-

clusione si costruisce giorno dopo giorno perché "[u]no studente non dovrebbe [mai] sperare nella fortuna di capitare nella scuola giusta o con i giusti docenti" [6].

Fig. 1. Cluster categoriali identificati attraverso l'analisi delle prime scritture guidate

La figura 1 mostra la distribuzione dei temi emersi in quattro cluster categoriali: la forza della specializzazione; la necessità della collaborazione; risorse e ostacoli; tensione trasformativa (inclusiva). A partire da essi, in una fase successiva, sono state identificate quattro macro-dimensioni – (1) ruolo professionale, (2) dinamiche relazionali, (3) orientamenti valoriali e (4) fattori contestuali – che rappresentano la cornice entro la quale le partecipanti alla R-F stanno ora redigendo i loro diari settimanali, primi elementi di quello che potrà divenire nel tempo la loro biografia professionale di insegnanti inclusivi.

4. Criticità e prospettive

Il desiderio di confrontarsi con altri professionisti, quello di continuare a mantenere aperto lo spazio della formazione continua, la necessità di coltivare la tensione inclusiva come regolativa dell'agire didattico, rappresentano le principali motivazioni che hanno portato i neo-specializzati ad accettare l'invito a partecipare all'attività di R-F. Si tratta, almeno sulla base di quanto le stesse dichiarano durante gli incontri online, di motivazioni ancora avvertire con una certa urgenza.

Tuttavia, il percorso non è privo di criticità. Se le si guarda dalla prospettiva

degli insegnanti coinvolti, il problema sembra essere di carattere operativo e logistico connesso alla difficoltà di individuare spazi e tempi, adeguati e sufficienti, da dedicare alla scrittura del quotidiano professionale. Indubbiamente, soprattutto in quei casi in cui la precarietà lavorativa assorbe energie e spegne spesso la motivazione, la questione non è affatto da sottovalutare.

Tuttavia, dinanzi allo sguardo del ricercatore *di professione* appaiono anche ulteriori elementi: in primo luogo, una scarsa familiarità con pratiche di scrittura non burocratiche e che richiedono un tempo quasi *rubato* al *tran tran* giornaliero (Laneve, 2013a, p. 37); in secondo luogo, la mancanza di abitudine a curare la propria formazione, soprattutto in *setting* nei quali l'adesione è volontaria e non sussistono obblighi e scadenze istituzionali.

Per far fronte a tali criticità – nel mentre si lavora per un ampliamento della comunità con la partecipazione di insegnanti anche di altri ordini di scuola che consentirà di avere una visione più ampia e comparata delle difficoltà, ma anche dei successi, dell'educazione inclusiva *in azione* – si ritiene che sia necessario un potenziamento delle sessioni formative volte a condividere strumenti operativi per la scrittura del sé professionale. L'auspicio è quello che, grazie a una maggiore padronanza, la scrittura sia gradualmente avvertita come un'esigenza individuale e non un "compito", sebbene connesso a un percorso di ricerca, e se ne riconosca il *valore* nel mantenere viva la tensione all'inclusione, nonostante i molteplici *intoppi* che questa incontra nella pratica, soprattutto quando ingabbiata in un insieme di mere prassi burocratiche.

Bibliografia

Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.

Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

Cadei L. (2023). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: Scholé.

Chello F., Manno D. (2017). Indagare le transazioni identitarie dei futuri insegnanti di sostegno per accompagnare la loro transizione professionale. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, *7*, 2, 97-119.

Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Gaspari P. (2008). *Narrazione e diversità: l'approccio narrativo in pedagogia e didattica speciale*. Roma: Anicia.

Laneve C. (2013a). La formazione docente. In C. Laneve, C. Gemma, *Raccontare dalla cattedra e dal banco. Un contributo alla formazione e all'analisi dell'insegnamento* (pp. 21-46). Milano: Mimesis.

Laneve C. (2013b). L'insegnante e la ricerca. In C. Laneve, C. Gemma, *Raccontare dalla cattedra e dal banco. Un contributo alla formazione e all'analisi dell'insegnamento* (pp. 85-124). Milano: Mimesis.

Ianes D., Augello G. (2019). *Gli inclusio scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*. Trento: Erickson.

Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
Manno D. (2021). *Autoriare l'inclusione. Gli insegnanti e lo sviluppo della scuola per tutti*. Barletta: Cafagna.
Nigris E., Cardarello R., Losito B., Vannini I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercAzione*, *12*, 2, 225-327.
Perla L. (2016). Il docente professionale. Nuove epistemologie didattiche di formazione. In L. Perla, M. Tempesta (Eds.), *Teacher Education in Puglia. Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente* (pp. 37-68), Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Santi M. (Ed.). (2005). *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

(S)parlare delle scienze al tempo dell'onlife: divulgatori scientifici e insegnanti nel social web[1]

Stefano Pasta
Ricercatore – Università Cattolica del Sacro Cuore
stefano.pasta@unicatt.it

1. Didattica e divulgazione scientifica al tempo del social web

Questo saggio intende indagare la relazione tra i divulgatori scientifici online e gli insegnanti delle materie STEM, inserendosi in due dibattiti e letterature di riferimento.

Una prima area di riferimento è quella del web sociale sia come opportunità per la didattica, sia come nuovo ecosistema informativo le cui logiche impattano sulla modalità didattiche (Rivoltella, 2021) e, nello specifico, su come trattare gli argomenti scientifici (Annacontini, 2023). Da un lato, le tecnologie e gli ambienti social, soprattutto Facebook, facilitano le comunita di pratica professionali (Carenzio, Pasta, 2021) con un'appartenenza dal carattere fluido (Brown, Duguid, 1991) che modifica il numero dei suoi membri nel corso del tempo, crea una comunicazione feconda con altre comunita di pratica che perseguono scopi simili, si rinnova continuamente proprio perché genera conoscenza. Per contro, la facilita di accesso permessa dal web sociale garantisce l'estensione di un diritto, ma al contempo prevede la responsabilita che si richiede a chiunque prenda la parola nello spazio pubblico, con conseguenze non solo individuali (Rivoltella, 2020; Pasta, 2018). Oggi la sfera pubblica e radicalmente cambiata: anche nella riflessione didattica non e piu applicabile l'idea della sfera pubblica unidimensionale teorizzata da Habermas (2024), dal momento che la disintermediazione e la crescita di orizzontalita del web sociale, unitamente alla comodità tecnologica di accesso alle informazioni (Ferrari, Pasta, 2023), hanno portato alla stratificazione e a un "patchwork mediale" piu complesso e articolato, in quella che Bolter (2020) definisce "plenitudine digitale".

La seconda area di riferimento si concentra sul rapporto tra la didattica delle discipline scientifiche e la divulgazione scientifica, su cui la prospettiva storica ri-

1 Questa pubblicazione è stata supportata dall'Università Cattolica del Sacro Cuore come parte del progetto di interesse di Ateneo "Comunicare la scienza. Mediazione e mediatori del sapere scientifico nella società complessa" (linea di finanziamento D3.2/2022), con la direzione scientifica di Piermarco Aroldi. Lo studio a cui si fa riferimento è stato condiviso con Alessandra Carenzio e Simona Ferrari.

leva come «le pubblicazioni divulgative sono spesso più innovative rispetto alle pratiche didattiche in uso nel corso del tempo: già nell'Ottocento il modo di presentare la scienza nei volumi informativi era più attraente, ma non meno preciso, di quello scolastico» (Grandi, 2022, p. 75).

Per "divulgazione scientifica" intendiamo uno dei mezzi che consentono al sapere di oltrepassare i limiti del cerchio ristretto della comunità degli scienziati (Govoni, 2018). Quanto al rapporto con la didattica delle scienze, lo sforzo dei divulgatori si è in diverse occasioni rivolto verso gli insegnanti, tentando di sensibilizzare la loro categoria verso le nuove modalità di comunicare la scienza (si pensi a Lucio Lombardo Radice; cfr. Grandi, 2023). Tradizionalmente l'elemento che differenziava la divulgazione (con finalità informativa e/o di intrattenimento e di svago[2]) dalla didattica delle scienze (con finalità formativa) è l'estemporaneità della prima rispetto alla programmazione della seconda: un prodotto divulgativo (un video, un testo, una scheda) può essere fruito casualmente, in modo rapsodico, in maniera intenzionale, oppure in una miscela di queste tre opzioni, senza che questo rappresenti un problema per il realizzatore, né per il fruitore. Al contrario, le azioni didattiche prevedono intenzionalità e programmazione sia per chi lo realizza (i docenti), sia per i fruitori (gli alunni). Questo carattere estemporaneo della divulgazione rappresenta un punto di interessante contatto e contaminazione con le opportunità che il web sociale attiva. L'impatto del digitale sulle dinamiche comunicative in termini di orizzontalità, socialità e autorialità (Rivoltella, Ferrari, 2010) e sui processi informativi in termini di disintermediazione (Pasta, 2023) interroga il processo di divulgazione scientifica e richiede competenze mediaeducative ai divulgatori (Pasta, Ferrari, 2020).

2. I docenti e i mediatori del sapere scientifico nel web sociale

All'interno di una ricerca attualmente in corso – il progetto dell'Università Cattolica "Comunicare la scienza. Mediazione e mediatori del sapere scientifico nella società complessa" – si è svolto un sondaggio a cui, attraverso Google Moduli, hanno risposto 213 insegnanti dei diversi ordini e gradi di scuola; lo scopo era far emergere chi è considerato autorevole (Weinberger, 2002) dalla comunità dei docenti italiani, chiedendosi chi e attraverso quali modalità diventi un riferimento nella discorsivizzazione online.

Se il web sociale (oltre il 70%) è maggioritario rispetto al web statico, si possono identificare tre idealtipi applicabili sia ai profili individuali di divulgatori sia alle pagine:

– divulgatori che, dopo studi scientifici, si sono affermati grazie alla produzione di materiali finalizzati alla divulgazione nel web sociale, attività che diventa la

2 Nell'Ottocento si parlava della divulgazione come "scienza dilettevole".

loro principale attività professionale; sono quasi sempre presenti su più social e talvolta anche nei media tradizionali; hanno uno stile comunicativo pop e producono materiali da subito pensati per il web sociale e utilizzabili sia dai docenti sia dagli studenti;
– professionisti (giornalisti, docenti universitari, scienziati) che, dopo essersi affermati nel loro campo di ricerca, si impegnano nella divulgazione scientifica per differenti ragioni (scelta personale, incarico accademico, impegno professionale); il canale social non è quasi mai il veicolo principale della loro affermazione sociale;
– insegnanti dei diversi ordini scolastici che, accanto alla loro attività didattica, condividono le risorse sperimentate in classe (schede, video, progettazioni didattiche); accanto al web sociale, il web statico costituisce un archivio con l'importante funzione di repository del materiale didattico.

Quanto alle modalità con cui gli insegnanti condividono i materiali, emergono alcuni nodi:

– la condivisione di materiali tra colleghi via WhatsApp o via mail rimane prioritaria, con una sorta di investimento circoscritto alla propria istituzione/comunità;
– la partecipazione alle conversazioni nei social e nei gruppi dedicati alle discipline e alla scuola, aprendo così il raggio della condivisione verso l'esterno;
– la frequenza a momenti formativi che prevedono la circolazione di pratiche e risorse, inclusi i laboratori universitari.

Di fatto, più del 60% non contribuisce allo scambio di risorse con colleghi o in spazi social: è questo un trend che limita le opportunità offerte dalla coautorialità nel web sociale, ossia la possibilità di produrre (scambiare) contenuti didattici oltre a fruirne.

3. Le dimensioni narrativa, testuale, comunicativa e didattica dei divulgatori

In un passaggio successivo dello studio, sono stati selezionati i dieci mediatori più citati dai rispondenti al questionario – il canale Facebook di Geopop, il canale YouTube di Barbascura X, il profilo Instagram del progetto La Fisica Che Ci Piace, il canale YouTube di Dario Bressanini, il profilo Instagram di Luca Perri (WikiPerri), il profilo di Alessandro Bogliolo, il canale YouTube di Elia Bombardelli, la pagina Facebook Il Piccolo Friedrich, la pagina Facebook di Maestra Mary, la pagina Facebook di Maestra Marta.

Tali profili sono stati analizzati attraverso una griglia di analisi semio-pragmatica delle scelte enunciative e delle strategie conversazionali (Rivoltella, 2010; Rivoltella, Ferrari, 2012) ricavabili dai profili utilizzati, basata su quattro dimensioni:

narrativa, testuale, comunicativa, didattica. Rimandando ad altra sede (Carenzio, Ferrari, Pasta, 2024) per un'analisi più dettagliata, si riportano qui alcuni tratti.

Quanto alla forma narrativa, intesa come l'autonarrazione delle informazioni biografiche che si sceglie di rendere note ai propri contatti, emerge:

– una solida formazione scientifica, con profili molto chiari (lauree in chimica, fisica e geologia…), di cui conosciamo la provenienza, l'anno di nascita, i nomi e i cognomi (tranne per Barbascura X), oltre che il percorso accademico di eccellenza, spesso segnato da periodi all'estero o incarichi in enti scientifici; nel caso di docenti del primo o secondo ciclo si affiancano comunque collaborazioni universitarie.
– Si nota nei divulgatori una postura da *civic scientist* (Davies, 2013) e un generale impegno a contrastare la diffusione di fake news, complottismi e teorie cospiratorie che contestano la "scienza ufficiale", ricorrendo a spiegazioni scientifiche anche quando il tono è molto goliardico.

Dalla dimensione testuale si nota un'esplicita strategia identitaria, nel momento che le marche testuali sono utilizzate per rappresentarsi e per ricostruire il profilo di enunciazione e di lettore modello (Eco, 1979) che il proprietario intende costruire-orientare (Hine, 2000); si nota:

– rispetto alla scelta delle immagini nei profili analizzati, tutti usano icone ricorrenti, comuni nei canali nei quali si esprimono: il logo del progetto, oppure il proprio volto sorridente in primo piano, o un'immagine referenziale di tipo poetico o in bianco e nero, o immagini contestuali al loro background professionale e al loro pubblico (disegni stilizzati o con calligrafia di bambino).
– È confermata la suddivisione, rilevata in un precedente studio di Rivoltella (2010), in cui la selezione dell'immagine profilo in Facebook seguiva uno schema semiotico preciso rispetto alle scelte di autorappresentazione: la *identity performance*, «che colloca l'autore al centro della pagina e insiste sui contenuti della pagina stessa come legati all'esperienza e alle competenze dell'autore» (2010, p. 8); la *identity erasure*, «che gioca invece sul mascheramento, sull'identificazione del proprio volto attraverso la sua sostituzione o negazione» (*Ibidem).*

Quanto alla dimensione comunicativa, si osserva:

– la scelta di un approccio divulgativo (più che formativo) accessibile e open, capace di avvicinare il pubblico alle scienze, garantendo risposte comprensibili, corrette, sintetiche e facendo leva sulla curiosità; l'ampiezza del pubblico può variare, lo stile colloquiale e pop è prevalente: anche nei casi di profili provenienti dal mondo accademico, vi è lo sforzo di rendere lo stile meno formale; pertanto, nella comunicazione prevale una direzione orizzontale.

– È parte di questa scelta open la gratuità dell'accesso ai materiali di divulgazione: per quasi tutti i profili analizzati la divulgazione e anche un'attività professionale, con guadagni economici e impegni anche in altri spazi mediatici, editoriali o didattici più tradizionali, ma le attività sul web sociale permettono una fruizione open.
– L'uso dei social tiene insieme finalità diverse: narrativo, sharing, opinion making; si assiste quindi a logiche comunicative sia orizzontali, sia verticali.
– I diversi profili sono accomunati dalla versatilità comunicativa che porta le esperienze oltre i social, con formati molto ampi, declinandosi anche secondo logiche crossmediali e transmediali e ricorrendo alla formula del digital storytelling.
– Si ritrovano quattro stili prevalenti: tradizionale, colloquiale pop, innovativo carismatico, accademico/didattico.

Infine, la dimensione didattica è interpretata secondo due prospettive diverse. Gli "insegnanti in Rete" – maestre, docenti, professori universitari – utilizzano il web per diffondere le proprie conoscenze e i propri prodotti didattici, come le schede e le progettazioni; più che la divulgazione in senso stretto (e, dunque, più che l'allargamento del pubblico), prevale il ricorso alle opportunità della rete come spazio dello sharing, in modo verticale e unidirezionale, per comunità, tendenzialmente di tipo professionale o comunque con elementi di affinità. Dall'altro lato, i "divulgatori 2.0", sebbene provengano e siano attivi nel mondo della ricerca scientifica, hanno nella rete lo spazio della notorietà e dell'estensione del pubblico, interpretando così la funzione classica della divulgazione scientifica.

4. Tra "strategie di generosità" e "difesa dei confini"

Questa prima analisi dei profili dei divulgatori seguiti dagli insegnanti porta a interrigarsi, come sviluppo della ricerca, sulle modalità con cui le specificità del web sociale (Floridi, 2017) cambino il rapporto tra divulgazione scientifica e docenti, sulle sfide che pongono ai modelli di comunicazione della scienza (Trench, 2008), alla figura del comunicatore scientifico (Bencivelli, de Ceglia, 2013) e ai risvolti sulla didattica della STEM (Carenzio, Ferrari, Pasta, 2024).

In particolare, si è visto come i professionisti delle scienze e i docenti adottano alcune logiche di costruzione del sé consolidate da parte degli influencer sui social media, facendo divulgazione e al contempo sostenendo la propria attività professionale. Questo porta alla produzione di formati di mediazione anche innovativi o sperimentali, legati alle logiche e alle culture specifiche di ogni piattaforma. Così il sapere scientifico è diventato il nesso attraverso cui costruire un rapporto di accreditamento e fiducia con il proprio pubblico, mentre le piattaforme di social media sono diventate spazi di mediazione.

In questa prospettiva, la comunicazione divulgatore scientifico-insegnante (ma anche comunicatore scientifico-studente) da un lato si configura come un asset

relazionale multicanale e multifunzione, poiché si fonda sull'attivazione di più *touchpoint* (siti, social media, eventi, newsletter, interventi in quotidiani o in canali radio e tv, comunicazione personale, messaggistica con email e WhatsApp) e di più promesse comunicative informazione, ingaggio, fidelizzazione, supporto, condivisione materiali, erogazione servizi). Dall'altro lato, alimenta una forma di *expertise* reticolare e inclusiva, in equilibrio tra chiusura specialistica e apertura comunicativa, dando vita a un nuovo assetto in cui il discorso degli esperti esce dai confini specialistici senza che il mondo dei non esperti se ne appropri del tutto, secondo una dinamica che coniuga "strategie di generosità" e tattiche di "difesa dei confini" (Caselli, 2020), sperimentando tante forme di ibridazione. Questi due processi insieme modificano la relazione fra sapere esperto e sapere comune e contribuiscono a formare nuovi percorsi di formazione dell'opinione e della fiducia verso le discipline scientifiche, che trovano il luogo di sperimentazione anche nei contesti didattici e di studio scolastico.

Bibliografia

Annacontini G. (2023). Essere Sapiens: il pensiero come prassi, i saperi come strumenti, la divulgazione come strategia. *MeTis, XIII* (2), I-IV.

Bencivelli S., de Ceglia F.P. (2013). *Comunicare la scienza.* Roma: Carocci.

Bolter J.D. (2020). *Plenitudine digitale*. Roma: minimum fax.

Brown J.S., Duguid P. (1991). Organizational Learning and Communities-of-Practice. *Organization Science*, *II* (1), 40-57.

Carenzio A., Ferrari S., Pasta S. (2024). Science Communicators and Teachers: An Inquiry into the Communication of Science on Social Media, *QTimes*, *XVI* (1), 516-535.

Carenzio A., Pasta S. (2021). Comunita di pratica. In P.C. Rivoltella (Ed.), *Apprendere a distanza. Teorie e metodi* (pp. 159-171). Milano: Raffaello Cortina.

Caselli D. (2020). *Esperti. Come studiarli e perché.* Bologna: il Mulino.

Davies S.R. (2013). Research staff and public engagement: a UK study. *Higher Education*, *LXVI* (6), 725-739.

Eco U. (1979). *Lector in fabula*. Milano: Bompiani.

Ferrari S., Pasta S. (2023), Information Literacy: l'istanza educativa centrale per la declinazione delle competenze digitali, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *XV* (26), 170-192.

Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione.* Milano: Raffaello Cortina.

Govoni P. (2018). *Un pubblico per la scienza.* Roma: Carocci.

Grandi W. (2022). Teacher education and the popularization of science in Italy: the role of children's literature. *Pedagogia oggi*, *XX* (1), 69-76.

Grandi W. (2023). La divulgazione scientifica e le enciclopedie italiane per la gioventù. *MeTis, XIII* (2), 1-17.

Habermas J. (2024). *Nuovo mutamento della sfera pubblica e politica deliberativa*. Milano: Raffaello Cortina.

Hine C. (2000). *Virtual Ethnography*. Thousand Oaks: Sage.

Pasta S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online.* Brescia: Scholé.

Pasta S. (2023). L'Onlife interroga la (didattica della) storia: postverità, consumi culturali, distorsioni e banalizzazioni. *Novecento.org*, aprile.

Pasta S., Ferrari S. (2020). Information Literacy e competenze media educative. In P.G. Rossi, A. Garavaglia, L. Petti (Eds.), *Le Società per la società.. III* (pp. 123-131). Lecce: Pensa MultiMedia.

Rivoltella P.C. (2010). Il volto "sociale" di Facebook. In D. Vinci (Ed.), *Il volto nel pensiero contemporaneo* (pp. 504-518). Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.

Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti.* Brescia: Scholé.

Rivoltella P.C. (Ed.) (2021). *Apprendere a distanza.* Milano: Raffaello Cortina.

Rivoltella P.C., Ferrari S. (Eds.) (2010). *A scuola con i media digitali.* Milano: Vita e Pensiero.

Rivoltella P.C., Ferrari S. (2012). *Un modello semiopragmatico per la Facebook Analysis*, Congresso Nazionale Sirem. Milano, 5-6 giugno 2012.

Trench B. (2008). Towards an analytical framework of science communication models. In D. Cheng et al. (Eds.), *Communicating science in social contexts* (pp. 119-135). Berlin: Springer.

Weinberger D. (2002). *Arcipelago web*. Milano: Sperling & Kupfer.

Con la penna del maestro Sciascia: i registri di classe tra autobiografia e formazione

Maria Romano
Assegnista di ricerca – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli
maria.romano@unisob.na.it

1. La scrittura e il lavoro educativo: una pratica per relazionare

Nello svolgimento del loro lavoro, i professionisti dell'educazione (pedagogisti, educatori, insegnanti, etc.) sono chiamati a confrontarsi con molteplici tipi di scritture dal carattere più o meno formale: scritture che documentano, che progettano, che valutano, che interpretano e che informano, intrecciando le storie degli eventi e dei protagonisti del processo educativo. Al di là delle funzioni specifiche che di volta in volta può assumere, la scrittura è uno degli aspetti che maggiormente connota il lavoro educativo, tanto da poter essere considerata sia una pratica sia una competenza imprescindibile per lo svolgimento della professione (Demetrio, 2012). In accordo con Biffi (2014), è possibile considerare il lavoro educativo un lavoro *con* e *sulle* storie: le storie degli educatori, degli utenti e delle loro famiglie, del territorio e delle nuove relazioni educative che si instaurano. I diari di bordo, i progetti, le relazioni di sintesi, i registri di classe, ma anche le e-mail e i post-it sono forme di scrittura che, pur nella loro diversità, tessono le trame dei processi educativi, raccontando e creando le storie dei soggetti coinvolti. In questo senso, la scrittura è lo strumento che consente al professionista di *relazionare*, cioè di stare in relazione sia con l'utente sia, trascendendo tale rapporto, con l'équipe, con il territorio e, non ultimo, anche con se stesso (Biffi, 2014): attraverso la scrittura il professionista dà forma all'evento educativo nella sua specificità situazionale e con riferimento ai soggetti in carne e ossa con i quali entra in contatto.

La peculiarità della scrittura risiede nelle funzioni della narrazione intesa come processo caratterizzante e fondativo della specie umana (Bruner, 1990/1992). Per il medio della narrazione l'uomo – che Jonathan Gottschall (2012/2014) definisce *storytelling animal* – conferisce senso e significato al proprio esperire e delinea le coordinate interpretative di eventi, azioni, situazioni su cui costruisce forme di conoscenza che orientano il suo agire. In particolare, la scrittura permette di creare relazioni di significati, di nominare le emozioni, di ordinare i fatti, di attribuire significato ai fenomeni, rappresentando così lo spazio dove l'educazione ha modo di accadere: la parola scritta sottrae i fatti all'invisibilità e al disordine, affinché divengano qualcosa che esiste e su cui è possibile riflettere, rende cioè possibile com-

prendere e discutere l'esperienza che resta altrimenti conchiusa in sé e irriconoscibile.

In forza della sua funzione ermeneutica ed epistemologica (Gemma, 2011), la scrittura sostiene quell'intenzionalità – teleologicamente orientata – che connota l'azione educativa esprimendola in una relazionalità dialogata e dialogante: la scrittura consente di chiarire i fini, le scelte e i valori che orientano l'azione, esplicitandone la progettualità sottesa e al contempo rendendola comunicabile, condivisibile, modificabile. In questo senso la scrittura incontra le ragioni epistemologiche della pedagogia quale sapere che pensa l'educazione intesa come azione pensata e intenzionata (Perillo, 2010; Corbi, Perillo, Chello, 2023): lungi dal configurarsi quale momento applicativo di teorie e protocolli, l'educazione è un processo intenzionale e relazionale che si dà nella specificità della situazione e che sempre tende al cambiamento; la scrittura può rappresentare quel congegno che consente all'educatore di abitare intenzionalmente le situazioni, di sottrarsi allo spontaneismo e alla routine e di orientare criticamente il suo agire verso mete di cambiamento. Come sostiene Laura Formenti (2009), la scrittura produce distanza e riflessività, quindi pensiero: consentendo di attivare procedure di tipo riflessivo attraverso cui il soggetto può ambire alla comprensione e alla trasformazione delle situazioni, la scrittura permette di mettere in discussione la "datità" del reale, aprendo la strada al possibile, al cambiamento. Lo spazio della narrazione diventa un presidio di riflessione sulle pratiche messe in atto, stimolando lo sviluppo di uno sguardo progettuale da cui derivano processi di riconcettualizzazione dell'esperienza, dove sottoporre a istanza critica le decisioni prese e le premesse a queste sottese con l'obiettivo di gestire in maniera intenzionale e responsabile il proprio mandato educativo.

In quanto dispositivo poietico ed ermeneutico, la scrittura conferisce al lavoro educativo formale e non formale la dignità scientifica e sociale che gli è propria: tale pratica consente di riscoprire il senso delle azioni educative, collocandole entro una cornice progettuale e connotandole come azioni pensate e intenzionate. Guardando alla storia della scuola, è possibile individuare casi di scrittura professionale che hanno rappresentato uno spazio di riflessione e formazione: in particolare, l'esperienza di insegnamento di Leonardo Sciascia, che si è tradotta nella compilazione di otto registri di classe successivamente pubblicati in forma di racconto e di romanzo, è emblematica di come la scrittura possa diventare una pratica di resistenza e di emancipazione.

2. Il maestro di Racalmuto: la scrittura come pratica di resistenza

Definito da Goffredo Fofi come il più grande intellettuale italiano del Novecento, dopo essere stato studente della Facoltà di Magistero dell'Università degli Studi di Messina, senza però mai conseguire la laurea, tra il 1949 ed il 1957 Leonardo Sciascia insegna presso la scuola elementare di Racalmuto, suo paese natale, ed è quindi tenuto a redigere mensilmente il registro di classe, annotando nelle due di-

verse colonne le *Cronache di vita della scuola* e le *Osservazioni sugli alunni*. Lungi dal configurarsi quale mero adempimento burocratico, con la penna di Sciascia questa specifica forma di scrittura professionale diviene l'abbozzo di un'opera letteraria che sarà pubblicata in due diversi momenti: prima come racconto – nel 1955 con il titolo "Cronache scolastiche" nel numero 12 della rivista Nuovi Argomenti – e poi, l'anno successivo, come romanzo, edito da Laterza, con il titolo "Le Parrocchie di Regalpetra". Le pagine di queste opere costituiscono sia una straordinaria fonte documentale rappresentativa della società e della scuola del Mezzogiorno d'Italia nel secondo dopoguerra, sia una testimonianza autobiografica capace di svelare il posizionamento professionale di un maestro che vive tutte le contraddizioni di un mestiere che s'incontra/scontra con una realtà complessa e contraddittoria. La figura dello Sciascia maestro è accompagnata da una narrazione che lo ricorda alquanto svogliato e spesso intento a scrivere e a fumare in classe: eppure, dalla lettura delle sue opere, è evidente come l'apparente pigrizia celi un tentativo di resistenza e di significazione che proprio nella scrittura trova luogo.

Con lo stile asciutto e limpido che lo contraddistingue, ne "Le parrocchie di Regalpetra", Sciascia descrive le sensazioni che prova entrando in classe, dichiarando di insegnare senza troppo entusiasmo e di sentirsi avvilito dall'ambiente:

> Si avvicina l'estate. A scuola mi aggiro tra i banchi per vincere il sonno. I ragazzi scribacchiano stracchi i loro esercizi. Cammino per vincere la colata di sonno che, se siedo, sento mi riempie come uno stampo vuoto. Nel turno pomeridiano, in questo mese di maggio, il sonno è una greve insidia. A casa non dormirei di certo, starei a leggere qualche libro, a scrivere un articolo o lettere agli amici. A scuola è diverso. Legato al remo della scuola; battere, battere come in un sogno in cui è l'incubo di una disperata immobilità, della impossibile fuga. Non amo la scuola; e mi disgustano coloro che, standone fuori, esaltano le gioie e i meriti di un simile lavoro. Non nego però che in altri luoghi e in diverse condizioni un po' di soddisfazione potrei cavarla da questo mestiere d'insegnare. Qui, in un remoto paese della Sicilia, entro nell'aula scolastica con lo stesso animo dello zolfataro che scende nelle oscure gallerie (Sciascia, 1991, p. 103).

In questa descrizione, la scuola assume la forma di una cava di sbadigli e di una miniera di sonno che quasi evoca sensazioni claustrofobiche tipiche della realtà carceraria (Distefano, 2019). In particolare, è la miseria il tratto che maggiormente caratterizza l'ambiente e i suoi protagonisti:

> Il fatto più vero, di là dalle scolastiche valutazioni, è che non una classe di asini o di ripetenti mi tocca ogni anno, ma una classe di poveri, la parte più povera della popolazione scolastica, di una povertà stagnante e disperata. I più poveri di un paese povero. Quelli dei paesi vicini lo chiamano il paese del sale, la campagna intorno è tarlata di gallerie che inseguono il sale, il sale si ammucchia candido e splendente alla stazione, sale, nebbia e miseria; il sale sulla piaga, rossa ulcera di miseria. E io me ne sto tra questi ragazzi

> poveri, in questa classe degli asini che sono sempre i poveri, da secoli al banco degli asini, stralunati di fatica e di fame (Sciascia, 1991, p. 114).

La cittadina descritta – che corrisponde chiaramente a Racalmuto – appare avulsa da ogni genere di sviluppo e lontana dalla giustizia di Stato: la miseria economica, che avvilisce e degrada l'uomo, è anche povertà educativa, culturale ed emotiva. L'angustia delle prospettive economiche viene interpretata quale fattore limitante la libertà e le possibilità di crescita di un individuo, rappresentando quella che, con le parole di Amartya Sen (1999/2000), si può definire una forma di *incapacitazione*. In particolare, viene raccontato un episodio peculiare sulla fame animalesca dei suoi studenti:

> Un ragazzo mi racconta di un suo fratello, di qualche anno più grande e già va a giornata, che è allupato di fame. La sua scodella di minestra non gli basta, la finisce in un momento; e subito si avventa, lui dice, ad aiutare gli altri. Sicché i più piccoli ne fanno le spese, tra le lacrime vedono la loro minestra sparire. E allora le donne di casa hanno trovato un rimedio, mettono nella scodella dell'affamato una manciata di bottoni, e quasi ad ogni cucchiaiata quello si trova in bocca un bottone, perde tempo a sputarlo. E l'ultimo a finire, ora. Ad ogni bottone che sputa guarda tutti in faccia; e a nessuno scappa di ridere, è una cosa molto seria poter finire in pace la propria minestra. Ma non durerà molto il gioco dei bottoni, qualche sera si stancherà di sputare bottoni, romperà la sua scodella in testa a qualcuno. Quando si arrabbia perde il rispetto anche a padre e madre, è capace di darle anche a loro (Sciascia, 1991, p. 123).

Lo sguardo del maestro non si limita a evidenziare lo scarso rendimento degli alunni, ma diventa lente di ingrandimento del malfunzionamento di quella terra di Sicilia che egli stesso definì "metafora del mondo" perché rappresentativa di problemi e contraddizioni, estendibili non solo all'Italia ma anche oltre i confini nazionali (Sciascia, 1979).

Sciascia entra a scuola negli anni della ricostruzione del dopoguerra, quando l'analfabetismo, la scolarizzazione e il divario tra Nord e Sud sono questioni che si impongono all'attenzione pubblica, rappresentando il centro dell'agenda politica: in Italia iniziano a diffondersi le idee di John Dewey, soprattutto grazie a Ernesto Codignola e alla scuola di Firenze e, nel 1951, a Fano viene fondato il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) nell'abitazione della maestra Anna Marcucci Fantini, costituito da insegnanti e pedagogisti che si ispirano e condividono la Pedagogia Popolare di Célestin Freinet, ma la Sicilia sembra rimanere fuori da questo processo di rinnovamento, avvilita nella sua povertà che degrada anche la scuola e l'insegnamento. Il topos della lezione impossibile, derivante dal disagio di percepirsi distante dai propri alunni, emerge infatti chiaramente:

> Io li incontro per strada, i miei alunni, mentre gridano chi ha le uova da vendere, li vedo intorno alle fontane che litigano e bestemmiano aspettando

> il loro turno per riempire le grandi brocche di creta rossa, in giro per le botteghe. Poi li ritrovo dentro i banchi, chini sul libro o sul quaderno a fingere attenzione, a leggere come balbuzienti. E capisco benissimo che non abbiano voglia di apprender niente, solo di giocare, di far vibrare lamette e fare conigli di carta, di far del male e di bestemmiare e ingiuriarsi. Prima di cominciare a spiegare una lezione debbo anzi superare un certo impaccio, il disagio di chi viene a trovarsi di fronte a persona contro cui ordiniamo qualcosa, e quella non sa, e magari sta credendo in noi. Leggo loro una poesia, cerco in me le parole più chiare, ma basta che veramente li guardi, che veramente li veda come sono, nitidamente lontani come in fondo a un binocolo rovesciato, in fondo alla loro realtà di miseria e rancore, lontani con i loro arruffati pensieri, i piccoli desideri di irraggiungibili cose, e mi si rompe dentro l'eco luminosa della poesia. Uno di loro è stato cacciato via dal servizio perché pisciava nell'acqua che i padroni bevevano; un altro ha rubato un migliaio di lire a una vicina di casa; e tutti son capaci di rubare, di sputare nel cibo degli altri, di pisciare sulle buone cose che toccano agli altri. E sento indicibile disagio e pena a stare di fronte a loro col mio decente vestito, la mia carta stampata, le mie armoniose giornate (Sciascia, 1991, p. 113).

In questo scenario desolato, esiste una sola possibilità di (r)esistenza: la scrittura. I registri di classe rappresentano per Sciascia quel luogo dove, grazie alla parola scritta, le cose possono diventare interessanti:

> Mi ricorderanno non so se come maestro pessimo o maestro buono. I direttori certamente come un pessimo maestro: gli alunni forse no. Comunque io ho fatto quello che ho potuto, quello che potevo fare, perché per tutta la vita sono stato preso dal "demone" dello scrivere e del leggere per cui la scuola era una cosa - devo confessare - un po' marginale per me: *se non quando riuscivo a portare dentro la scuola qualcosa che mi interessava come lettore e come scrittore* (Sciascia, in Distefano, 2019, p. 32).

Configurandosi come una pratica liberatoria e benefica, la scrittura è per Sciascia un modo per non soccombere a una realtà fragile e priva di senso: scrivere è l'unica azione possibile, l'unica riforma scolastica da attuare: "scrivendo in classe, insomma, Sciascia sta a tutti gli effetti lavorando, riconducendo il mestiere di maestro alla necessità dell'impegno civico, e riportando all'unità lo scrittore e il maestro, il letterato e l'intellettuale engagé" (Distefano, 2019, p. 43). Dai registri di classe del maestro siciliano emerge una fiducia salda nella scrittura, nonché l'assunzione di una netta responsabilità nei confronti delle parole che si usano: c'è l'idea che se un maestro da solo può nulla, o poco, la scrittura diramata su scala nazionale può invece contribuire ad avviare un processo trasformativo. La scrittura è il tentativo di far valere la ragione e il diritto in un paese che, come ha scritto Felice Cavallaro (2019), ha sempre preferito scorciatoie e gattopardismi: è una forma di resistenza che consente a Sciascia di vivere in modo unitario il ruolo di educatore e quello di intellettuale. Secondo Massimo Baldacci, due sono i modelli

di insegnante maggiormente interessanti: l'insegnante come ricercatore (di matrice deweyana) e l'insegnante come intellettuale (di estrazione gramsciana):

> il modello dell'insegnante come intellettuale risulta complementare a quello che lo vede come un ricercatore. Secondo quest'ultimo, infatti, si tratta di affrontare i problemi della pratica didattica – così come si danno in una situazione particolare e determinata – con un atteggiamento scientifico (riflessivo, critico ed empirico). Ma per comprendere pienamente il senso di tali problemi, occorre collocarli nel quadro di una più ampia problematica formativa, e occorre perciò che l'insegnante vesta gli abiti mentali dell'intellettuale (Baldacci, 2020, pp. 2-3).

La parola scritta ha consentito a Sciascia di vestire i panni del maestro ricercatore-intellettuale che affianca alla competenza educativo-didattica quella consapevolezza storica e culturale che lo rende attento alle questioni educative tanto nella loro specificità situazionale, quanto in rapporto al macro contesto di riferimento. Quest'ultimo aspetto, in particolare, si rivela ancora decisamente attuale: in uno scenario in cui l'iter di formazione del docente sembra complessificarsi in modo direttamente proporzionale allo sgretolarsi del suo ruolo sociale, la scrittura può consentire di ripensare l'identità dell'istruzione e dell'istituzione scuola, rappresentando uno spazio dove il mestiere di insegnare ritrova quella tensione eticopolitica che sempre dovrebbe sostenere il lavoro educativo.

Come rileva Caterina Sindoni (2016), la scrittura è il posto dove Sciascia re-incontra in un affresco di volti e circostanze i suoi alunni, i loro padri con i loro umili mestieri, i colleghi seduti al circolo e preoccupati della paga o dello sciopero ed, infine, re-incontra anche sé stesso nello sforzo di trarre un senso da tutte le cose disordinate e contraddittorie che di anno in anno aveva avuto modo di notare: la scrittura è quindi una pratica di resistenza e una forma di cura attraverso la quale il maestro siciliano ha tentato di fare il suo mestiere, pur in un contesto avverso. La scrittura assume allora la caratteristica di pratica liberatoria: è sia uno strumento di resistenza umana, culturale ed intellettuale, sia un mezzo per risalire alla radice di un risentimento, morale e civile (Onofri, 1994).

In questa sede si è potuto solo brevemente delineare l'esperienza dello scrittore siciliano, si è inteso però sottolineare come la storia di Sciascia rappresenti un caso esemplare di didattica d'autore (non l'unico) che, portando la pedagogia sulle soglie della letteratura, interroga le diverse possibilità della scrittura nelle sue declinazioni documentaristiche, formative e trasformative, aprendo a ulteriori piste di ricerca che si collocano al confine tra pedagogia e letteratura.

Bibliografia

Baldacci M. (2020). L'insegnante è un intellettuale? *Pedagogia più didattica*, 1, 1-3.
Biffi E. (2014). *Le scritture professionali del lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
Bruner J. (1990). *Acts of Meaning. Cambridge*: Harvard University Press (trad. it. *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992).
Cavallaro F. (2019). *Sciascia l'eretico*. Milano: Solferino.
Corbi E., Perillo P., Chello F. (2023). *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*. Milano: UTET.
Demetrio D. (2012). *Educare è narrare*. Milano: Raffaello Cortina.
Distefano B. (2019). *Sciascia maestro di scuola. Lo scrittore insegnante, i registri di classe e l'impegno pedagogica*. Roma: Carocci.
Formenti L. (2009) (ed.). *Attraversare la cura*. Trento: Erickson.
Gemma C. (2011). *Scrittura e memoria*. Trento: Erickson.
Gottschall J. (2012). *The storytelling Animal: How the Stories Make us Human*. Boston-New-York: Houghton Mifflin Harcourt (trad. it. *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, Junior, Bergamo, 2014).
Onofri M. (1994). *Storia di Sciascia*. Roma-Bari: Laterza.
Perillo P. (2010). *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*. Napoli: Liguori.
Sciascia L. (1979). *La Sicilia come metafora*, intervista a cura di M. Padovani. Milano: Mondadori.
Sciascia L. (1991). *Le parrocchie di Regalpetra*. Milano: Adelphi.
Sen A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press (trad. it. *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano, 2000).
Sindoni S. (2016). La Memoria scolastica nei racconti del maestro di Regalpetra. *Metis*,1, 102-111.

Un racconto fuori registro: la narrazione educativa di Sandro Onofri

Giovanni Savarese
Ricercatore – Università degli studi di Salerno
gisavarese@unisa.it

Introduzione

È ancora attuale la figura del docente? A che punto sta la formazione pedagogica dei maestri? Erano queste le domande cardini di un dialogo, per la verità a più voci, che proponevano, sia pur indirettamente, due *maitres a penser* della pedagogia dell'Università degli Studi di Salerno come Giuliano Minichiello e Giuseppe Acone in un convegno del 2001 dal titolo *Maestro, maestri, nuovi maestri* (2002). Tra il cercare di definire la figura mutevole, e le ragioni del cambiamento, del docente nel corso del secondo Novecento e il richiamo forte alla 'qualità' dell'azione in favore della formazione dei maestri di scuola, di strada e di vita, chiamati ad un vigoroso impegno di pensiero e di volontà all'alba del terzo millennio, i due studiosi lanciavano il loro *rappel a l'ordre* sul nuovo ruolo della formazione pedagogica dei maestri, specialmente in contesti sociali e culturali in cui l'educazione non può derogare. Proprio un anno prima era stato pubblicato postumo il romanzo *Registro di classe*, nel quale Sandro Onofri, docente di Italiano, in forma diaristica aveva condensato la sua esperienza di insegnamento di un anno scolastico trascorso nell'Istituto tecnico Augusto Monti di Pomezia. Il testo, contrariamente a quanto potrebbe far pensare il titolo, non descrive eventi burocratici e non racconta la vita scolastica nei suoi aspetti normativi, ma è un libro non finito, un'"opera aperta" che narra in prima persona l'esperienza di insegnante dell'autore attraverso una prosa oscillante tra sentimentalismo e sociologia, con incursioni pedagogiche alla ricerca di risposte in un ambiente, quello scolastico, piatto e demotivato, stimolato unicamente dal rumore confuso di un universo giovanile spesso annoiato e "rinchiuso" in aule e spazi logori. Il disagio personale del protagonista si tramuta allora in una profonda riflessione sulla crisi che investe la scuola come agenzia che produce cultura, in luogo di una società che evolve in maniera veloce mettendo in discussione il metodo tradizionale e il ruolo dell'insegnante. A partire dai primi anni Settanta, immediatamente dopo l'esplosione sovversiva per l'istituzione scolastica del Sessantotto, la scuola ha attraversato anni di crisi, che ne hanno in parte rinnovato le strutture, senza mai condurre, però, a riforme radicali e risolutive, capaci di renderla veramente efficiente, moderna e democratica (Betti, Cambi, 2011). Ma il Nostro ama il suo mestiere, considerato il più bello

del mondo, così persegue l'obiettivo principale della sua missione di educatore: in-segnare.

1. Il 'credo' pedagogico di Sandro Onofri

Il compito della scuola e della pedagogia, per Onofri, non è esclusivamente quello di trasmettere nozioni e contenuti, ma educare i più giovani a diventare uomini e cittadini consapevoli, privilegiando un modello di formazione civile e democratica, dentro e fuori dalle aule scolastiche. Onofri cerca di stare dalla parte degli allievi, mettendo al centro della sua azione educativa soprattutto i valori sociali e civili connessi con l'esperienza diretta dei giovani. L'insegnante è lasciato solo a gestire una mole enorme di problemi, con ragazzi sopraffatti dai 'capricci' adolescenziali, ai programmi ministeriali che impongono corse inutili e farraginose, al rapporto con un contesto che attira soprattutto giovanissimi nelle reti della microcriminalità: «Cosa possiamo fare? In una realtà di questo tipo, così nuova e così compatta nel resistere a qualsiasi stimolo di innalzamento culturale, la scuola avrebbe bisogno di agganci sul territorio, nella vita concreta del paese. Ma qui l'amministrazione è completamente sorda. Noi siamo impotenti. La cultura del soldo è dominante» (Onofri, 99). Ci troviamo, così, alle prese con una narrazione 'corale', formata da tante riflessioni e/o episodi di cronaca scolastica che, dotati ciascuno di una propria autonomia, potrebbero essere letti anche in chiave sociologica, perché capaci di inquadrare un territorio e i suoi contesti educativi in cui sempre più urgente appare la necessità di un dialogo dal quale non va esclusa la coraggiosa voce di denuncia dello scrittore. Una letteratura sulla scuola che assume, pedagogicamente, una importanza consistente nella misura in cui rivolge la sua attenzione a rimarcare l'equilibrio tra narrazione, formazione e dialogo generazionale. Ne viene fuori una dialettica continua di avvicinamento e distanziamento dall'universo giovanile: Onofri sottolinea spesso come la didattica, l'educazione, l'insegnamento necessitano, per funzionare al meglio, di una forte motivazione da parte del docente che deve essere anche capace ontologicamente di operare e carpire il *Sitz im Leben* dell'ambiente in cui si trova, mediante un processo educativo che si fa dialogo, comunicazione fra colui che educa e i suoi allievi. Solo così le aule, per i giovani, diventano un regno di libertà e di felicità, luoghi in cui gli alunni riescono ad essere sè stessi, al di là della distanza generazionale di adulti – insegnanti e genitori – incapaci di ascoltarli.

Onofri, nonostante questo desolante *status quo*, ritiene che la scuola, con tutte le sue manchevolezze, può essere ancora un luogo 'anticonformista', di resistenza all'apatia, all'indifferenza e alla volgarità del consumismo diffuso. Nelle sue pagine si avverte la eco preoccupante per il destino di una scuola pubblica ogni giorno più subalterna alla logica del potere economico in grado di invadere tutti i campi della vita sociale, anche quelli della produzione culturale. Come resistere a questa deriva e come costruire un'azione alternativa efficace? Per il professore Onofri insegnare vuol dire anche riuscire a trasmettere la passione contagiosa per lo studio

e la letteratura ai suoi giovani allievi. Gli educatori fanno i conti con una società ormai interamente formata secondo criteri di efficacia e di razionalità, tuttavia incerta e pericolosa, nella quale i più giovani convivono con pericoli che gli stessi adulti hanno prodotto nel vano tentativo di rendere più sicure le vite dei loro figli. Il Nostro pone alla base del processo d'insegnamento e apprendimento la relazione con gli allievi, il confronto e gli scambi di esperienze, unici antidoti per una scuola in grado di rinnovarsi per incidere sui contesti sociali. Per Onofri, infatti, le difficoltà di apprendimento, l'insuccesso e l'abbandono scolastico di quei ragazzi attrattati dalla strada e disavvezzi allo studio non sono imputabili alle loro incapacità, quanto piuttosto alla scuola che fallisce, il più delle volte, la sua missione educativa. Allora, mediante la comunicazione, la cooperazione, l'ascolto Onofri cerca un punto d'incontro da condividere con i suoi alunni, in classe e fuori dall'aula, nei momenti informali e soprattutto durante l'ora libera.

> Passeggio per i corridoi, parlo con gli alunni che nei giorni precedenti mi è toccato sgridare per qualche motivo e anche con quelli che hanno semplicemente voglia di scambiare due parole. Quando è possibile me li porto al bar, ascolto le loro confidenze, do loro qualche consiglio. Durante quelle conversazioni i ragazzi mi fanno entrare nelle loro case, conosco le loro camere, le discussioni che hanno in famiglia, le paure che si portano dentro […]. Oppure quando non piove tiro due calci a pallone con i miei alunni di terza che fanno educazione fisica al campetto. Come ho fatto oggi. Abbiamo giocato una mezz'ora, poi prima che suonasse la campanella abbiamo preso una lattina alla macchinetta della Coca-Cola, e ci siamo seduti sugli scalini della palestra a chiacchierare un po'. Ecco: è mezzogiorno, è un autunno di sole fresco, ho appena perso una partita di calcetto con i miei studenti, e adesso sono qui a ridere con loro che fanno i buffoni e mi prendono in giro. Esiste un mestiere più bello del mio? (Onofri, pp. 43-44).

È il dialogo franco e aperto che alimenta la relazione educativa (Mariani, 2021) e la trasforma in opportunità di crescita e confronto. Laddove alcuni suoi colleghi abdicano al loro ruolo di insegnanti, Onofri sostiene che il vero educatore deve farsi trovare pronto a cogliere le infinite variabile del suo ruolo, "curare i margini" (Iavarone, 2022), scoprire che, in qualsiasi forma possa presentarsi, l'altro diviene possibilità, appello, risorsa.

2. Le colpe degli insegnanti

«Onofri registra attentamente la realtà e ce la racconta attraverso i fatti della quotidianità scolastica, mettendo in gioco prima di tutto se stesso, non solo il suo ruolo di professore, ma la sua vita intera» (Ruozzi, p. 50): Cinzia Ruozzi sottolinea l'originalità della scrittura di Sandro Onofri, che oscilla tra il diario e il *pamphlet* regalandoci osservazioni a tutto tondo e ritratti del mondo docente speculare a quello adolescenziale. Egli si ritrova tutti i giorni faccia a faccia con colleghe e col-

leghi che vivono la scuola come un ufficio, pensano soprattutto alla organizzazione burocratica delle loro giornate di lavoro: la firma da apporre al registro, la programmazione, l'orario settimanale da organizzare a proprio piacimento, la volontà di non curare i rapporti con i ragazzi e le loro famiglie. Così il professore descrive la ritualità vuota dell'istituzione scolastica, gli stereotipi che durano e si cristallizzano nel tempo, consegnandoci con amara ironia la nota del 10 febbraio nel suo originale diario-pedagogico:

> Quelli che di questi tempi, con gli scrutini, non fanno che interrogare e interrogare. Quelli che tanto non serve a niente. Quelli che lo sciopero è solo una perdita di tempo. Quelli che chi sciopera crea disagio solo ai colleghi. Quelli che fate come volete basta che non mi fate tornare di pomeriggio un'altra volta. Quelli che per quello che ci danno. Quelli che io, con questi studenti qua, posso concedere al massimo un cinque. Quelli che io do tutti sei; mica voglio tornare a fare il recupero. Quelli che ma questi sono bestie, cosa gli vuoi dare? Quelli che la scuola sarebbe così bella se solo non ci fossero i ragazzi […]. Quelli che io fra dieci giorni sarò in settimana bianca. Quelli che a me mi mancano solo due anni per la pensione. Quelli che a me ne mancavano tre, ma mi hanno fregato […]. Quelli che queste giovani generazioni, senza valori, senza più padri. Quelli che a noi ci dovrebbero dare l'indennità per i rischi che ci accolliamo. Quelli che la loro materia la sanno così, non c'è mica bisogno di studiare. Quelli che ma tu non sei un po' troppo largo di maniche? Quelli che io oggi il verbale non lo scrivo. Quelli che i genitori sono peggio dei figli (Onofri, pp. 59-60).

Onofri prende decisamente le distanze da questo *modus operandi*, perché egli ha cura dei suoi ragazzi e sente per loro il peso di un futuro incerto, precario. In un contesto di degrado, nel quale «la parola 'giovani' assume inevitabilmente un valore di problematicità» (Onofri, 46), non commisera, semmai si adira, partecipa, tenta di capire, rivolgendo l'attenzione ad ogni singola storia e dando fiducia ed ascolto ad alunni da tutti "ghettizzati". È il primo approccio per instaurare una vera e autentica relazione educativa: «Onofri è lì, a scuola e, come la Volpe, insegna al Piccolo Principe che sono i suoi studenti, il valore della relazione, della presenza, della fiducia, dell'esserci sempre» (Roghi, p.105). Il Nostro si dimostra un 'Maestro' abile non solo ad usare con profitto le competenze culturali della sua disciplina d'insegnamento e le relative tecniche didattiche, ma anche di avere qualità personali e umane che lo rendono capace di coinvolgere, di appassionare allo studio, di suscitare emozioni nei propri allievi. Il 'maestro' Onofri si interroga sulla propria funzione, sul compito che la società assegna agli educatori, sull'autenticità del rapporto che si instaura con la classe e con ogni singolo studente consapevole che chi fa domande o cerca di risolvere problemi è animato da un'inquietudine tipica di chi non si accontenta e cerca di smuovere le acque stagnanti di un ambiente in cui prevale la politica di sospensione del *quieta non movere*.

3. L'assenza della famiglia

Dunque, per Onofri la funzione sociale del docente – ontologicamente e deontologicamente – si configura per la sua 'esemplarità' nel cercare, mediante la comunicazione e la cooperazione, percorsi alternativi con l'obiettivo principale di normalizzare le problematiche sopra descritte, evitando di patologizzare situazioni che possono essere gestite con comprensione e dialogo. Un impegno che egli auspica anche per i genitori, affinchè imparino a parlare e ad ascoltare meglio i propri figli. Anche le famiglie falliscono nel loro ruolo, come attesta l'episodio annotato nel *Registro* alla data del 5 dicembre, quando da Onofri si presenta il padre di Marco, il Franti della classe, imbarazzato di trovarsi lì a colloquio con l'insegnante del figlio

> Rideva. Non sfacciatamente, questo no. Non c'era derisione, non si può nemmeno dire che sottovalutasse il problema. Ma rideva, di quel riso che corazza l'imbarazzo, da fuori. Perché, lo ha detto appena si è presentato, era strana quella chiamata, così, visto che Marco non aveva fatto niente. […] dentro la scuola, lui non voleva esserci. Roba da donne. E da professori, cioè quasi donne. Lui, e gli altri padri come lui, coi figli hanno un altro rapporto. Basato sulle cose che contano. E quindi stava lì, ascoltava e non ascoltava […]. In fondo, qual era il problema? Di dedicare più tempo a Marco, di starci più insieme, di parlarci, di ascoltarlo. Era uscito fuori che il ragazzo sentiva la mancanza di dialogo con suo padre (Onofri, p. 40).

I genitori appartengono a quella 'generazione sospesa' fra un mondo passato di severe proibizioni ed un futuro incerto per tutti, immersi in un angoscioso presente in cui avvertono, il più delle volte, il senso dell'impotenza ad esercitare *de facto* alcuna autorità verso i loro figli (Pati, 2019). Si tratta di genitori, come il papà di Marco, appartenenti a quella generazione 'di mezzo', fra gli anni '60 e gli anni '90, disorientati, demotivati e perfino avviliti verso il loro pur sempre indispensabile ruolo educativo. La scuola descritta da Onofri non riesce ad interagire con la 'collettività' nella quale essa opera, comprese le altre 'agenzie' educative, prima fra tutte la famiglia, a causa di un ambiente scolastico rigido e poco flessibile, con l'inevitabile conseguenza di una frattura con l'extrascuola. Anzi, mentre quest'ultima conosce, negli anni che fanno da sfondo storico al *Registro*, un continuo ed inarrestabile processo di trasformazione, la scuola invece cambia molto lentamente, finendo così con il configurarsi poco funzionale per la società (Acone, 2022).

Conclusione

Allora c'è bisogno di insegnanti che quotidianamente rinvigoriscano l'aspirazione verso un ideale che si materializza nella passione educativa, una sorta di *daimon*, o *genius*, sempre in bilico fra la tentazione della rinuncia a intraprendere nuove

strade e l'aspirazione a rinnovarsi, a riflettere sulla complessità di questa professione, a farsi 'compagni di strada' dei ragazzi. In *Registro di classe* viene utilizzato il metodo della didattica attiva, per cui il docente propone letture libere, esercizi di scrittura creativa, porta a scuola il giornale per discutere dei fatti del mondo, cerca di valutare i miglioramenti dello studente rispetto al punto di partenza, della capacità di rielaborare personalmente ciò che si impara, facendo emergere costantemente lo sforzo di comunicare, di sostituire al vuoto esistenziale dei giovani la parola capace di esprimere un concetto, un'emozione. Gli anni in cui Onofri scrive il suo diario- *pamphlet* sono quelli nei quali si assiste a notevoli cambiamenti che soppiantano la scuola tradizionale, a cominciare dalla Legge n. 59 del 15 marzo 1997 sull'autonomia per finire alla riforma dei cicli scolastici (legge quadro n. 30 del 10 febbraio 2000), che trasmettono un nuovo volto all'istituzione scolastica italiana all'alba del terzo millennio (Sante di Pol, 2016). Un terzo millennio che, però, Onofri non riuscì a vedere! Come don Milani, anch'egli moriva a soli quarantaquattro anni lasciando come testimonianza un'idea pedagogica concreta, da materializzarsi nelle aule scolastiche giorno per giorno, alunno per alunno.

Bibliografia

Aa.Vv. (2002). *Maestro, maestri, nuovi maestri*. Brescia: La scuola.

Acone L. (2022). *Eccentrica autonomia. Le traiettorie interrotte della scuola italiana*. *Pedagogia interdisciplinare. Storie, narrazioni, arti, scuola, scritture, assenze ed "essenze"*. Avellino: Edizioni Sinestesie, 135-147.

Betti C., Cambi F. (2011). *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*. Milano: Unicopli.

Casalino L. (2010). *«Il gergo freddo della democrazia contemplativa: scuola e mass media nel Registro di classe di Sandro Onofri»*. *Cahiers d'études italiennes*, 11, 35-39.

Hilmann J. (1996). *Il codice dell'anima*. Milano: Adelphi.

Iavarone M.L. (a cura di). (2022). *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica nelle transizioni tra fragilità e opportunità*, Milano: FrancoAngeli.

Mariani L. (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.

Onofri S. (2019). *Registro di classe*, postfazione di Vanessa Roghi. Roma: Edizioni minimum fax.

Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Morcelliana.

Roghi V. (2019). *Il nome di uno scrittore: Sandro Onofri come una patria*. Onofri S., *Registro di classe*. Roma: Edizioni minimum fax.

Ruozzi C. (2014). *Raccontare la scuola. Testi, autori e forme del secondo Novecento*. Torino: Loescher.

Sante di Pol R. (2016). *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento ad oggi*. Milano, Mondadori.

Rinascimento ecologico. Un'esperienza di progettazione di percorsi narrativi per immagini e traslazioni

Raffaella C. Strongoli
Ricercatrice – Università degli Studi di Catania
raffaella.strongoli@unict.it

1. Crisi ecologica ed educazione non formale tra necessità e opportunità

"Migliorare l'istruzione, la sensibilizzazione e la capacità umana e istituzionale riguardo ai cambiamenti climatici in materia di mitigazione, adattamento, riduzione dell'impatto e di allerta precoce" è uno dei 169 sotto-obiettivi dell'Agenda 2030, nell'ambito dell'obiettivo numero 13 riferito alla *Lotta contro il cambiamento climatico* e all'adozione di misure urgenti per combattere il cambiamento climatico e le sue conseguenze ed è uno dei riferimenti fondamentali per le pratiche educative che, dentro e fuori dagli spazi formali dell'istruzione e della formazione, si propongono di favorire lo sviluppo di una sensibilizzazione sulla crisi ecologica che il pianeta e tutti gli esseri viventi che lo abitano stanno attraversando.

L'evidente impossibilità di raggiungere gli obiettivi stabiliti dall'Agenda nei tempi previsti e il loro progressivo trasformarsi in orizzonti mobili, che possono assumere le forme di chimere, non può e non deve condannare all'immobilità e all'ineluttabilità dell'autodistruzione (Ameisen, 2000), bensì aprire alla necessità di vestire le azioni quotidiane di spinta e proiezione utopica che da sempre animano e definiscono la pratica pedagogica (Frabboni, Wallnöfer, 2009).

La pervicacia e la violenza con cui si stanno appalesando le conseguenze dell'*antropocene* (Crutzen, Stoermer, 2000) rendono lapalissiani i nessi con l'idea di uno sviluppo sempre più sregolato e tutt'altro che sostenibile (Sachs, 1993; 2003) e con il modello neoliberista e capitalistico di consumo (Baldacci, 2022). Tuttavia, come in un ideale contraltare, essi stanno determinando anche la nascita di movimenti dal basso in grado di operare a molti livelli (Kaire, 2021) e stanno conducendo verso un progressivo allargamento delle azioni e dei contesti che coinvolgono le città intese come *learning city* (Essomba, Lleonart, Alfonso, Bin, 2022). In uno scenario ad alta complessità come quello del cambiamento climatico in atto, infatti, è necessario che le azioni si muovano a più livelli e in forma sinergica in contesti formali, non formali e informali (Zepke, Leach, 2006). Lungo tale orizzonte si collocano le scelte europee di finanziamento di progetti di ricerca volti a favorire lo sviluppo di consapevolezza ecologica nei giovani adulti, che, negli ultimi anni, hanno fatto registrare una tendenza crescente all'abbandono dei percorsi d'istruzione formale alla fine del periodo di obbligo scolastico (Eurostat, 2020) e

che, pertanto, possono rappresentare una risorsa per ideare e realizzare scenari di cambiamento in grado di sostenere le transizioni ecologiche.

2. Giovani adulti e *serious game ecologici*

Trovare canali privilegiati per progettare e porre in essere esperienze educative di impronta ecologica rivolte ai giovani adulti che non si muovono all'interno di contesti formali non è una questione semplice perché chiaramente si rileva estremamente complesso rintracciarli e motivarli alla partecipazione e alla condivisione. In questo ambito sfidante si colloca il progetto di ricerca internazionale biennale *Erasmus+ Be You. Bulding Entrepreneurial mindset in YOUth for a sustanaible society*, avviato nel 2020, grazie alla realizzazione di un partenariato strategico nel settore giovanile che ha impegnato cinque partner europei di cui due università, la Paris School of Business e l'Università degli Studi di Catania, e tre partner specializzati nell'ambito dell'imprenditorialità giovanile (Youth ID), dell'informazione sociale sui cambiamenti climatici (En'jeux Communs) e dello sviluppo di network per la sperimentazione di buone prassi educative in contesti non formali (TDM 2000). Dopo aver condotto un'indagine scientifica sui nessi tra *serius game* e imprenditorialità sociale in ambito ecologico, il gruppo di ricerca internazionale ha ideato e realizzato tre *serius game* per la progettazione di percorsi educativi non formali finalizzati alla formazione sui temi ecologici e sulla possibile definizione di percorsi lavorativi futuri per i giovani coinvolti attraverso simulazioni di pratiche d'imprenditorialità sociale sui temi ambientali.

Il framework di riferimento della ricerca si inscrive all'interno del modello ecodidattico di connessione tra *forma* e *contenuto* della categoria *ambientale* (Strongoli, 2021, 2023), con lo scopo di favorire la progettazione di attività formative in grado non soltanto di garantire l'accesso a conoscenze ecologicamente orientate, attraverso pratiche educative coinvolgenti (Saitua-Iribar, Corral-Lage, Peña-Miguel, 2020), ma anche di incoraggiare forme di costruzione delle stesse dentro scenari di progettazione condivisa e situata (Rossi, Pentucci, 2021; Lipari, 2009).

Dal punto di vista metodologico il riferimento è la pratica educativa *ludiforme* delineata già da Aldo Visalberghi (1988), rispetto alla possibilità di attivare il potenziale motivazionale e attivatore del gioco, che, in tempi più recenti, è stata variamente declinata nei termini di *game based learning* (Corti, 2006), *gamification* e *serious game*. Questi ultimi sono divenuti ormai veri e propri ambiti di ricerca scientifica del tutto peculiari e si distinguono poiché per *gamification* si intende l'inserimento di elementi considerati tipicamente ludici, quali livelli, sfide, ricompense e punti, all'interno di percorsi formativi allo scopo di favorire il coinvolgimento dei soggetti e incoraggiare lo svolgimento di un'attività o l'acquisizione di un comportamento (Kocakoyun, Ozdamli, 2018) attraverso l'attivazione della motivazione (Alsawaier, 2018) che viene favorita proprio dalla pratica *ludiforme*. Quando i giochi vengono ideati e progettati con scopi didattici ed educativi, invece, si parla di *seriuos game* (Susi, Johannesson, Backlund, 2007), cioè di stru-

menti appositamente configurati per spingere al cambiamento e favorire l'apprendimento esperienziale tramite simulazioni.

3. Rinascimento ecologico

Come già accennato, l'attività di ricerca ha determinato la realizzazione di tre differenti *serious game* tradotti in francese, italiano e inglese e rivolti al medesimo target di giovani con difficoltà socio-economiche, che si trovano, per differenti ordini di ragioni, fuori dai circuiti d'istruzione formale; tuttavia, in questa sede, ci soffermeremo soltanto su uno di essi rimandando ad altre fonti per possibili approfondimenti relativi agli altri *games* (Strongoli, 2024; https://www.youthid.net/en/be-you-en/).

Ecological Renaissance è l'evocativo titolo che si è scelto di dare al *serious game* che ha quali scopi principali quelli di favorire lo sviluppo della consapevolezza ecologica delle scelte quotidiane dei partecipanti e di profilare le opportunità di cambiamento sociale e realizzazione lavorativa individuale grazie alla trasformazione dei centri urbani in *learning city* sostenibili. La scelta del nome è stata determinata dal desiderio di attivare un esplicito riferimento al movimento di rinnovamento culturale e sociale rappresentato dal Rinascimento italiano e di declinare questo orizzonte di possibile cambiamento in termini ecologici. Il riferimento al movimento del Rinascimento, tuttavia, si inscrive anche nella già richiamata prospettiva ecodidattica di connessione tra forma e contenuto (Strongoli, 2021) e tra tecniche e valori (Ciari, 1971), poiché il gioco prevede l'utilizzo della trasposizione di uno degli affreschi che viene considerato un'opera prodromica all'avvio di quel fondamentale periodo di grande rinnovamento della storia dell'arte europea: l'*Allegoria degli effetti del buon governo*. L'affresco rientra nel ciclo dell'*Allegoria ed effetti del Buono e del Cattivo Governo* dipinto da Ambrogio Lorenzetti nel Palazzo Pubblico di Siena e rappresenta gli esiti positivi e negativi che un governo cittadino può determinare sulla vita della popolazione e sull'intero ambiente circostante. Pertanto, esso assolve ad una precisa funzione politica di veicolazione di un messaggio di ricerca di un necessario equilibrio nell'esercizio del potere da parte del cosiddetto Governo dei Nove che, in quel momento storico governava la città di Siena e che, appunto, aveva commissionato gli affreschi al pittore senese.

Sulla scorta di questa storia peculiare *Ecological Renaissance* consente una totale immersione e un coinvolgimento attivo dei partecipanti in un adattamento grafico dell'affresco progettato da Johan Bertrand d'Hy e aggiornato e rivisto da Julien Dossier, che hanno realizzato un vero e proprio murale della città ideale utile a ideare e visualizzare uno spazio cittadino contemporaneo ispirato al Rinascimento Ecologico. In questo senso, il gioco si propone di utilizzare il potere della narrazione e della traslazione (Fabbri, Munari, 2005) dentro immaginari ecologici co-costruiti in contesto, poiché come dimostra moltissima letteratura sul tema, la narrazione ha un ruolo fondamentale nella costruzione dell'immaginario (Lepri,

2016), ma tale possibilità non è unicamente riferibile all'ambito infantile e neanche soltanto alla cosiddetta *visual storytelling* di impronta digitale (Huang, Ferraro, Mostafazadeh, Misra, Agrawal, Devlin, Mitchell, 2016). Consentire ai soggetti di visualizzare e immaginare scenari di possibili cambiamenti individuali e sociali è un modo per rendere visibili le conseguenze concrete delle proprie scelte quotidiane e lavorative sui temi del cambiamento climatico, dell'esaurimento delle risorse naturali, del collasso della biodiversità e delle disuguaglianze sociali in direzione di una progettazione e configurazione di soluzioni reali per favorire le transizioni ecologiche. In un gioco di rimandi tra le differenze che intercorrono tra mappe e territori, sono i partecipanti a scrivere la storia dell'esperienza educativa situata che stanno vivendo adattandola al contesto di ciascuna delle proprie realtà, dei propri territori e delle proprie competenze, facendola vivere nelle aree di formazione, imprenditorialità e progettualità quali scuole, aziende, enti locali, associazioni.

La prima fase del gioco si svolge in diversi momenti; l'attività prende le mosse da una un'osservazione silenziosa e accurata dell'adattamento dell'affresco volta a conoscerne gli elementi caratterizzanti; lo step successivo prevede la ricerca e l'identificazione di alcuni oggetti, ruoli o edifici all'interno del disegno che viene seguita da un dibattito condotto in piccoli gruppi, con il supporto di un facilitatore, allo scopo di avviare un confronto tra gli elementi rappresentati nell'immagine e il contesto cittadino di riferimento dei singoli soggetti. Per favorire il coinvolgimento e l'immersione nell'esperienza educativa ludiforme, la prima fase del gioco si conclude con la collocazione di ogni soggetto all'interno dell'immagine; cioè si chiede ad ogni singolo di immaginarsi e rappresentarsi graficamente in una parte della città a svolgere un'attività o un lavoro.

A partire dagli esiti di questa prima fase, i partecipanti sono chiamati a riflettere individualmente sugli aspetti che definiscono gli ambienti cittadini vivibili dal punto di vista ecologico e a discutere collegialmente i punti di vista per decidere quali priorità dovrebbe darsi un ideale buon governo. Sulla scorta di quanto deciso si avvia il vero e proprio gioco attraverso l'uso di due diversi mazzi di carte: il primo è composto da 24 carte e reca le descrizioni e i contributi che possono apportare tutti gli elementi che definiscono la vita e l'organizzazione di una città, quali ad esempio: fonti di energia, istruzione e formazione, gestione del tempo libero e così via; il secondo mazzo di carte è costituito da 18 card utili a comprendere in che modo le diverse dimensioni che contribuiscono a definire la qualità della vita di uno spazio pubblico possono interagire per determinare scenari di cambiamento. La fase finale del gioco prevedere un'attività collaborativa nella quale i partecipanti sono chiamati a ideare e avanzare proposte di fattivo cambiamento che possano avere un impatto significativo sul cambiamento climatico, sull'esaurimento delle risorse naturali, sul collasso della biodiversità o sulle disuguaglianze sociali definendo scenari simulati di azioni e scelte lavorative ispirate a forme di imprenditorialità sociale sui temi ecologici.

Le attività di ricerca si sono concluse agli inizi del 2023 con la messa a disposizione di tutti i materiali online (https://www.youthid.net/en/be-you-en/) al fine

di avviare percorsi di formazione per diventare facilitatori dei diversi strumenti e per condurre nuove esperienze di condivisione e trasformazione ecologica. Da allora sono stati condotti numerosi workshop sul tema da parte di tutti i componenti del gruppo di ricerca, soprattutto a Parigi e a Catania, e sono state avviate le attività di formazione per i facilitatori, che oggi consentono di trarre un bilancio molto positivo poiché è stato riscontrato un grande coinvolgimento di partecipanti e soprattutto si è rilevata una significativa attenzione al tema dal punto di vista lavorativo. I questionari semi-strutturati somministrati alla fine dei percorsi, che sono ancora in corso, e che, pertanto, rappresentano soltanto un esito soltanto parziale delle attività, fanno registrare quella che è stata definita come una "scoperta" da parte dei soggetti coinvolti, cioè la possibilità di fare della questione ecologica, e della relativa sensibilizzazione sul tema, non soltanto un aspetto da coltivare nella vita quotidiana come buona prassi, ma anche un vero e proprio lavoro in ambito educativo e sociale contribuendo, in tal modo, a favorire la presa d'atto della complessità del tema che, come emerso dall'analisi delle domande aperte, spesso sfuggiva loro insieme all'idea che i singoli contributi possano fare la differenza.

Nel momento storico che stiamo attraversando immaginare scenari di cambiamento e trasformazione è divenuto essenziale per poter porre in essere azioni in grado di garantire la sopravvivenza degli esseri viventi sul pianeta, pertanto, favorire l'immersione dei giovani, a vario titoli esclusi o ai margini dei contesti formali, in esperienze educative che consentano di cogliere i molti livelli della questione ecologica e ideare azioni trasformative di tipo individuale e sociale può contribuire a ridurre la distanza da quell'orizzonte in movimento che abbiamo individuato in apertura e alimentare la spinta utopica al cambiamento che anima e motiva il pensiero e la pratica didattica.

Bibliografia

Alsawaier R.S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *International Journal of Information and Learning Technology*, 35, 1, 56-79.

Ameisen J. C. (2000). Les fins du monde: Au cœur du vivant, l'autodestruction. *Etudes sur la mort*, 117, 39-44.

Baldacci M. (2022). Neoliberismi e pedagogia. In E. Mancino, M. Rizzo (eds.), *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità* (pp. 23-32). Numero speciale di MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni.

Ciari B. (1971). *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori Riuniti Paideia.

Corti K. (2006) Games-based Learning; a serious business application. *PIXELearning Limited*, 34, 6, 1-20.

Crutzen P.J., Stoermer E.F. (2000). The "Anthropocene". *IGBP Newsletter*. 41, 17-18.

Essomba M.À., Lleonart P., Alfonso L., Bin H. (2022). Education for sustainable development in educating Cities: towards a transformative approach from informal and non-formal education. *Sustainability*, 14, 7, 4005.

Eurostat (2020). *Early leavers from education and training by sex and country of birth*, Re-

trived May 2024, from https://appsso.eurostat.ec.europa-.eu/nui/show.do?-dataset=e-dat_l -fse_02&lang=en
Fabbri D. Munari A. (2005). *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*. Milano: Guerini.
Frabboni F., Wallnöfer G. (2009) (eds.). *La pedagogia tra sfide e utopie*. Milano: Franco-Angeli.
Huang T. H., Ferraro F., Mostafazadeh N., Misra I., Agrawal A., Devlin J., Mitchell, M. (2016). Visual storytelling. *Proceedings of the 2016 conference of the North American chapter of the association for computational linguistics: Human language technologies*, 1233-1239.
Lepri (2016). *Le immagini raccontano. L'iconografia nella formazione dell'immaginario infantile*. Pisa: ETS.
Kairė S. (2021). Education in the Anthropocene: from theorists towards young climate activists. *Acta paedagogica Vilensia* (47, pp. 10-24). Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
Kocakoyun S., Ozdamli F. (2018). A review of research on gamification approach in education. *Socialization. A multidimensional perspective*, 51-73.
Lipari D. (2009). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
Rossi P.G., Pentucci M. (2021). *Progettazione come azione simulata. Didattica dei processi e degli eco-sistemi*. Milano: FrancoAngeli.
Sachs W. (1993) (Ed.). *Global ecology. A new arena of political conflict*. London: Zed Books.
Sachs W. (2003). Sviluppo sostenibile. Anatomia politica di un ossimoro. In W. Sachs (ed). *Ambiente e giustizia sociale. I limiti della globalizzazione* (pp. 94-117). Roma. Editori Riuniti.
Saitua-Iribar A., Corral-Lage J. Peña-Miguel N. (2020). Improving Knowledge about the Sustainable Development Goals through a Collaborative Learning Methodology and Serious Game. *Sustainability*, 12, 15, 61-69.
Susi T., Johannesson M., Backlund P. (2007). *Serious games: An overview*. Technical Report HS- IKI -TR-07-001. School of Humanities and Informatics. University of Skövde, Sweden.
Strongoli R.C. (2021). *Verso un'ecodidattica. Tempi, spazi, ambienti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Strongoli R. C. (2023). *Ambienti relazionali di apprendimento*. Prospettive teoriche e pratiche cooperative di progettazione ecodidattica. *Pedagogia Oggi*, 1, 287-293.
Strongoli R.C. (2024). Gamification e formazione ecologica in un orizzonte educativo ecodidattico. In D. Morselli, G. Gola (eds.), *Verso un'educazione sostenibile. Ecosistemi di ricerca e di apprendimento* (pp. 209-215). Città di Castello (PG): Zeroseiup.
Visalberghi A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.
Zepke N., Leach L. (2006). Improving learner outcomes in lifelong education: formal pedagogies in non formal learning contexts? *International Journal of Lifelong Education*, 25, 5, 507-518.

Narrare l'educazione a partire dall'osservazione. Un'esperienza all'interno di servizi educativi complementari al tempo scolastico

Alessia Tabacchi
Assegnista di ricerca – Università Cattolica del Sacro Cuore
Alessia.tabacchi@unicatt.it

1. Portare in emersione l'intenzionalità educativa

In ambito educativo, il linguaggio professionale si interseca di continuo con quello quotidiano dell'accudimento e della cura, delle *routine*, della prossimità e dell'incontro. Tale azione si "snoda in un tempo lungo e qualche volta difficile da percepire, in cui prevale la dimensione della quotidianità orientata al perseguimento di obiettivi" (Cadei, 2017, p. 21). Ad uno sguardo esterno, l'educatore appare come qualcuno che svolge compiti di accudimento, di custodia, che è presente e sta accanto in momenti di vita quotidiana.

Questa vicinanza all'esperienza comune comporta una più difficile comprensione del *proprium* delle professioni educative (Cadei, 2017; Iori, 2018). È ricorrente la domanda sull'identità professionale dell'educatore, così come la percezione che per educare non serva possedere una precisa formazione o competenza professionale. Tali precomprensioni risultano avvallate da un confuso orizzonte culturale, derivato da "una pluralità di percorsi di formazione" e dalla lunga "assenza di un quadro professionale definito" (Cadei et al., 2023, p. 24). Ne è prova il complesso processo che ha portato, solo di recente, al riconoscimento giuridico delle figure dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogista (Legge di Bilancio n. 205/2017, commi 594-601; Disegno di legge n. 788 del 9 aprile 2024 su «Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali»).

Se è vero che si educa nella normalità delle situazioni vissute, mediante la relazione interpersonale e l'interazione con l'ambiente di vita, tuttavia, tale azione educativa si dispiega in un orizzonte di senso nel quale si ravvedono un'intenzionalità e una progettualità sottesa. Come sostiene Biesta (2023), al cuore dell'educazione c'è "una preoccupazione esistenziale che ci indica la direzione e ci offre un'importante giustificazione per il lavoro" che facciamo (p. 73).

L'educatore sostiene i processi educativi attraverso le proprie competenze comunicativo-relazionali (Pati, 1984) e le azioni e gesti professionali compiuti (Jorro, 1998). Lo stare in situazione è, così, il mezzo attraverso cui educare, seppure si renda necessario un lungo processo di accompagnamento che si dispiega nello spazio e nel tempo (Paul, 2004; Iori, 2006). Al centro si attesta la postura dell'edu-

catore, strumento e veicolo di messaggi educativi, definita da Lameul (2016) come «la manifestazione (fisica o simbolica) di uno stato mentale» (p. 89, traduzione dell'autrice), costruita in relazione a credenze e intenzioni che orientano l'azione. La postura è correlata alla storia personale, alle esperienze pregresse, al proprio *habitus* professionale, ma anche all'interazione con l'educando e l'ambiente (Ibidem), nonché con la comunità di pratica.

Si attestano all'attenzione gli stili relazionali e comunicativi dei singoli operatori, accanto alle culture condivise nel contesto lavorativo e agli atti messi in campo collettivamente, ispirati a modelli educativi propri della realtà di appartenenza (Hopwood et al., 2022).

Tutti questi aspetti sono connotati da un non immediato livello di intellegibilità e consapevolezza da parte del soggetto e della comunità di pratica. Gli educatori appaiono in difficoltà nel far emergere i saperi che guidano l'azione e la competenza che si struttura in ambito professionale. Ci si può, pertanto, interrogare su come portare alla luce l'intenzionalità sottesa all'agire del professionista e della comunità di pratica.

È, inoltre, da considerare come l'azione segua logiche differenti da quelle della narrazione. Essa, infatti, si attesta sul piano del comportamento e non delle rappresentazioni (De Ketele, 2013). Tuttavia, mettere in parola l'azione permette di avviare una riflessione sul tema e far affiorare alcune visioni implicite soggiacenti (Polany, Sen, 2009).

Non tutto quello che è agito giunge al racconto e neppure tutto ciò che si era intenzionati a compiere viene realmente messo in atto. Di frequente la narrazione che si fa dell'azione è inficiata dalle rappresentazioni costruite dal soggetto o dalla desiderabilità sociale. L'azione sfugge al "controllo pieno", altresì, l'essere in situazione pone alcuni vincoli che comportano un agire "in risposta alle situazioni". In ambito professionale è importante vigilare su ciò che sottende l'azione e la guida. Questo chiede un profondo lavoro di riflessività dell'educatore, non solo rispetto a come agire in situazione, ma anche mediante un'analisi retrospettiva per ritornare sulla pratica e avviare una valutazione della stessa. Per fare ciò è opportuno delineare percorsi che agevolano l'osservazione e la riflessività sulla pratica.

In questa sede, senza pretesa di esaustività, si proverà ad approfondire il nesso fra osservazione e narrazione nel lavoro educativo, prendendo le mosse da un progetto di ricerca in fieri, avente l'obiettivo di sollecitare la riflessività degli educatori sulla propria pratica, muovendo dall'osservazione dei propri gesti professionali e indugiando sulle azioni educative (Jorro, 2005; Cadei, Ramsamy-Pratt, 2018).

2. L'intenzionalità sottesa ai gesti professionali

Si rende opportuno precisare che cosa si intende con la dicitura *gesto professionale*, passando attraverso due definizioni, quelle di *gesto* e di *gesto del mestiere*, per meglio specificare il campo di azione.

Un *gesto* può essere definito come un movimento di una parte del corpo, che

"esprime tacitamente un pensiero, un sentimento, un desiderio" e può accompagnarsi "alla parola per renderla più espressiva" (Vocabolario Treccani). Il gesto, che si esprime attraverso la corporeità, racchiude una intenzionalità sottesa e plurimi significati. Chi osserva si trova a decifrare un linguaggio non verbale, in vista del rinvenimento del senso veicolato dall'interlocutore. Tuttavia, la complessità del gesto comporta possibili fraintendimenti, incomprensioni e messaggi latenti.

In ambito lavorativo, i gesti costituiscono parte integrante della pratica professionale. Si pensi, a titolo esemplificativo, al lavoro dell'artigiano che si fonda su gesti precisi, frutto di un repertorio di pratiche condivise e tramandate mediante l'apprendistato. Jorro (2002) definisce tali gesti come *gesti del mestiere*. L'artigiano fa suo un insieme di gesti, codificati e stabili, che richiedono il rispetto di una procedura prestabilita, a contenuto tecnico-professionale, che si compone di operazioni fisiche (manuali e cinestesiche), attenzionali e cognitive.

L'autrice, tuttavia, introduce una distinzione fra *gesto del mestiere* e *gesto professionale*. Quest'ultimo, in particolare, prevede un adattamento alla situazione in cui si attua, attraverso un movimento finalizzato e intenzionale, che si dispiega in uno spazio intersoggettivo (Jorro, 2005) e esprime una forma codificata di una pratica culturalmente e socialmente riconosciuta (Alin, 2010). Esso, inoltre, si fonda sulla deontologia professionale (Jorro, 2005) ed è strettamente interrelato con la biografia professionale (Jorro, 1998). Inoltre, si arricchisce mediante il sapere esperienziale (*expertise*) che incrementa le strategie del soggetto e la consapevolezza delle proprie azioni (Jorro, 2016). Nel gesto professionale, al contenuto tecnico-professionale si accosta l'intenzionalità, ma anche la competenza relazionale e la capacità di stare in situazione.

Nel tornare a riflettere sull'azione educativa, si coglie come essa sia frutto di un insieme di gesti professionali attraverso i quali l'educatore avvia processi intenzionali che mirano al perseguimento di fini e obiettivi educativo-formativi. Esaminare i gesti professionali diventa il mezzo mediante il quale portare in luce in che modo si educa e come l'azione dell'educatore concorre a perseguire la finalità educativa posta a fondamento di un progetto o di un servizio educativo (Gamelli, 2005). Si dà così luogo a un processo di riflessività "*on action*" (Schön, 1983) e ad un meccanismo di deferimento/differimento che permette di "prendere un qualsiasi avvenimento che accada durante il lavoro e di trasportarlo in un altro tempo e spazio, sempre interno al lavoro, dove esso può essere analizzato, riconsiderato, e soprattutto reinserito in contesti più ampi" (Serrelli, 2022, p. 80). In questo modo l'educatore può accrescere consapevolezza circa l'agire educativo.

3. Osservare e narrare i gesti professionali

Il nesso fra osservazione e narrazione nel lavoro educativo è qui indagato con un focus su un orizzonte metodologico volto a sollecitare un processo di messa in parola della consistenza della pratica educativa (gesti e azioni professionali) in riferimento all'intenzionalità sottesa (finalità e saperi).

Attraverso un percorso di osservazione, mediante auto-videografia (Butson, Thomson, 2011; Clot et al., 2000) di un frangente dell'attività educativa, preventivamente scelto, ci si propone di restituire un fermo immagine della pratica professionale e di ricostruire i messaggi e l'intenzionalità sottesi. Come sostengono Postic e De Ketele (1993), l'autoregistrazione permette di "osservare se stessi come protagonista nella situazione pedagogica e (a) guardarsi a distanza" (p. 160). Inoltre, "analizzando la propria azione, ci si distacca dai modelli che l'hanno ispirata, si risale ai principi teorici, ai valori sottostanti, si ricercano le divergenze, reali o apparenti, che sottendono le incompatibilità di modelli" (*Ibidem*).

Al contempo, l'intreccio fra narrazione e osservazione favorisce la riflessione su quanto nell'azione è frutto di modelli appresi e consolidati all'interno della comunità di pratica. L'osservazione è un "processo" attraverso il quale è possibile portare l'attenzione sull'oggetto in esame e sui soggetti coinvolti, analizzando "l'interdipendenza dei loro comportamenti", ossia "il comportamento di un soggetto nelle relazioni che egli stabilisce con il suo ambiente e nell'azione che egli esercita sul suo ambiente sociale" (Ivi, p. 7). L'osservazione è così posta "al servizio della costruzione del proprio stile personale d'azione pedagogica, che si sviluppa secondo il modo interno di comprendere la realtà e secondo il modo di agire su di essa" (Ibidem). Al contempo, l'osservazione diviene strumento per ri-progettare il servizio educativo in cui si opera, affinché sia conforme al mandato istituzionale e sostenga il processo di crescita degli educandi.

Il progetto di ricerca prevede l'attivazione del singolo educatore, dell'équipe del servizio e della più ampia comunità di pratica in alcuni momenti ricorrenti e ciclici (Tabacchi, *in press*)[1]. In questa sede, si proverà a tratteggiare il valore della narrazione nei plurimi livelli di analisi e di approfondimento della ricerca. L'intreccio fra narrazione e osservazione e fra parola e gesti mira a portare in emersione le peculiarità e la valenza educativa sottesa alla pratica e rafforzare negli educatori la capacità di rendere intellegibile l'agire educativo.

La ricerca prevede una prima fase di riflessione dell'educatore in merito al progetto educativo del servizio in cui opera. Ricuperare le finalità, gli obiettivi, la metodologia di lavoro e le specifiche azioni dichiarati nella documentazione può accrescere la consapevolezza rispetto al mandato istituzionale e avvia un confronto previo fra quanto dichiarato nei documenti progettuali e quanto posto in essere all'interno del servizio. Inoltre, il ricupero del progetto educativo è volto a far emergere risorse ed elementi di criticità propri del contesto educativo.

Questo preliminare lavoro di riflessività porta l'educatore a delineare un personale oggetto di ricerca, sul quale indugiare in un lavoro di auto-osservazione (Postic, De Ketele, 1993). Il singolo educatore, videoregistra un frangente del lavoro educativo (Butson, Thomson, 2011) che gli permetta di porsi in osservazione

1 La ricerca è in fieri e, al momento, ha coinvolto sedici educatori, operanti all'interno di dodici servizi educativi di doposcuola, del territorio nord-ovest della provincia di Varese. Si tratta di servizi comunali appaltati ad una medesima cooperativa sociale, rivolti a bambine e bambini frequentanti la scuola primaria.

dei propri gesti. Il video è poi visionato a posteriori, allo scopo di cogliere i gesti professionali agiti nel contesto e i messaggi correlati. L'educatore è invitato a riflettere su quali dei gesti agiti possa definirsi un "gesto professionale, attraverso cui si avvia e si dispiega un processo educativo. Tale considerazione aiuta a portare in luce il *proprium* del lavoro educativo, a dare nome a ciò che rappresenta un elemento determinante nella più ampia progettualità del servizio.

Il medesimo video viene poi compartecipato con il ricercatore e diviene oggetto di un'intervista di esplicitazione (Vermersch, 1994) che conduce ad una lettura retrospettiva dei gesti professionali agiti e a mettere in parola i relativi significati. *Che gesto è questo? Quale finalità si propone? Quali messaggi comunica? Quali gli effetti sull'educando? Quali ulteriori gesti o quali gesti alternativi si sarebbero potuti agire? I gesti, inoltre, concorrono a delineare la postura dell'educatore. Come è gestita la dimensione normativa? Quale confronto con stili e modelli educativi differenti dal proprio?* Si coglie come narrare il lavoro educativo supponga "una postura riflessiva sull'azione, un riferimento ai saperi e alla loro dimensione operante, una consapevolezza circa le tecniche in atto" (Cadei, 2017, p. 89). Parimenti, la narrazione, sollecitata dall'osservazione dei gesti, consente all'educatore l'accesso alla dimensione del senso e dei significati. Senza ulteriormente addentrarci nei particolari della ricerca, preme mettere in luce come le interviste di esplicitazione permettano di indagare la metodologia di lavoro, i modelli e gli stili relazionali, ossia '*il che cosa orienta l'azione dell'educatore all'interno del servizio?'*, ma anche di avviare una prima riflessione sul '*che cosa guida l'équipe di lavoro*?'. In questo modo, è possibile sondare come all'interno dell'équipe, attraverso atti connettivi (*Connective enactments*), i professionisti coordinano il loro lavoro e costruisco una coerenza interna alla pratica e, al contempo, in che modo attraverso questa azione coordinata si perviene a risultati che eccedono l'azione dei singoli (*Collective accomplishments)* (Hopwood et al., 2022).

Proprio sulla scorta di tali considerazioni, dopo un lavoro di analisi e categorizzazione dei materiali emersi dalle singole interviste di esplicitazione, è proposta una intervista di auto-confronto (Le Bellu et al., 2010; Clot et al., 2000) ai membri dell'équipe di lavoro. Lo scopo è quello di ricostruire la logica intenzionale dei gesti osservati e dei modelli di riferimento del gruppo. Al contempo, sono poste all'attenzione risorse, vincoli e contraddizioni che emergono dalle narrazioni, così come alcune tensioni che si trovano a fronteggiare all'interno dei servizi educativi. *Quale idea di educando guida l'équipe di lavoro? Quale attenzione per il singolo all'interno del gruppo? Quale valore è attribuito al gruppo per avviare processi educativi? Quale manutenzione delle dinamiche relazionali?*

Infine, è previsto un *focus group* di restituzione e ulteriore rilancio in presenza di tutti gli educatori coinvolti nella ricerca, nel quale riflettere, in un contesto di comunità di pratica, sugli elementi emersi dalla ricerca. Al suo interno è possibile esaminare il nesso fra teoria e pratica, azione e intenzionalità, ma anche comprendere come le azioni dei singoli professionisti si mescolino all'interno del più ampio orizzonte della comunità di pratica (Kemmis, Hopwood, 2022). Al contempo, ci si propone di offrire elementi utili a sollecitare la riflessività e incoraggiare processi

di riprogettazione dei servizi, affinché ci sia corrispondenza fra il mandato istituzionale, ciò che è dichiarato nel progetto educativo e ciò che è agito nel quotidiano.

Conclusione

L'educatore è chiamato a porsi come professionista capace di stare in situazione, cogliendo i bisogni che si presentano e sollecitando la messa in campo di risorse personali e/o collettive. Le riflessioni condotte, inducono a considerare come l'intreccio fra narrazione e osservazione permetta di ritornare, attraverso la riflessività, alla pratica, in una costante circolarità tra saperi e gesti professionali. Ciò può portare ad accrescimenti nella sfera della consapevolezza professionale, come anche sollecitare il ripensamento dei propri modelli o stili educativi. Si tratta di processi che coinvolgono il singolo educatore accanto all'équipe e all'intera comunità di pratica, con benefici per la qualità del servizio educativo.

Bibliografia

Alin C. (2010). *Le Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques.* Paris: L'Harmattan.

Butson R., Thomson C. (2011). Reflections on the Use of Autovideography in an Undergraduate Education Context. *Journal of Research Practice*, 7(2), 1-11.

Cadei L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*, Brescia: La Scuola.

Cadei L., Ramsamy-Pratt P. (2018), Tra rifugiati e educatori: la cura dei gesti. *Educazione Interculturale. Ricerche. Pratiche*, 16(2), 85-97.

Cadei L., Simeone D., Sità C. (2022). Il mestiere d'educatore in Italia. In L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (Eds.), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello* (pp. 23-42). Brescia: Scholé.

Clot Y., Faïta D., Fernandez G., Scheller L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé [En ligne]* 2(1), 1-9.

De Ketele J.-M. (2013). L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. In A. Jorro, J.-M. De Ketele (Eds.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 7-24). Bruxelles: De Boeck.

Disegno di legge n. 788 del 9 aprile 2024, *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*.

Gamelli I. (2005). *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*. Roma: Meltemi.

Hopwood N., Blomberg M., Dahlberg J., Abrandt Dahlgren M. (2022). How professional education can foster praxis and critical praxis: An example of changing practice in healthcare. *Vocations and Learning*, 15, 49-70.

Iori V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.

Iori V. (2018) (Ed.). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

Jorro A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *En question,* 19, 1-20.

Jorro A. (2005), Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et Évaluation en Éducation,* 27(2), 33-47.

Jorro A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS*, 38, 119-120.

Kemmis S., Hopwood N. (2022). Connective Enactment and Collective Accomplishment in Professional Practices. *Professions and Professionalism*, 12(3). https://doi.org/10.7-577/pp.4780

Lameul G. (2016). Postures et activité du sujet en formation: de l'intention au geste professionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3), 1-8.

Legge 27 dicembre 2017, n. 205, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*.

Pati L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.

Polany M., Sen A. (2009). *The Tacit Dimension*. Chicago: University of Chicago Press.

Postic M., De Ketele J.-M. (1993). *Osservare le situazioni educative. I metodi osservati nella ricerca e nella valutazione* [Observer les situations éducatives]. Torino: Sei.

Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Serrelli E. (2022). Le competenze per lavorare in équipe. In L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (Eds.), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello* (pp. 77-100). Brescia: Scholé.

Tabacchi A (in press). La corporeità nelle professioni educative. Indagare i significati sottesi ai gesti professionali, *Pedagogia e Vita,* 3.

Vermersch P. (1994). *L'Entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris: ESF.

Vocabolario Treccani (online), Voce *Gesto*, https://www.treccani.it/vocabolario/gesto/.

Come narrare l'educazione e la formazione: persone, storie, futuri, nello specchio della letteratura per l'infanzia oggi

Letterio Todaro
Professore Ordinario – Università degli Studi di Catania
l.todaro@unict.it

1. Come narrare l'educazione e la formazione: lo spazio elettivo della letteratura per l'infanzia

Per offrire un contributo allo sviluppo dei temi che rappresentano l'oggetto della sessione di lavoro suggestivamente intitolata *Come narrare l'educazione e la formazione. Persone, storie futuri*, propongo una collocazione di tali temi all'interno delle cornici di senso offerte dall'ambito della letteratura per l'infanzia: uno spazio che ritengo particolarmente adatto al fine di impiantare un'area di dialogo in grado di indirizzare una più estesa riflessione di ordine pedagogico.

La ragione principale per cui trovo lo spazio della letteratura per l'infanzia adeguato nell'orientare lo sviluppo di una riflessione sui temi di discussione consegnati alla presente sessione di lavoro può risultare in qualche misura intuitiva. Difatti, appartiene al *proprium* della letteratura per l'infanzia il costituirsi come un habitat culturale estesamente intessuto di narrazione: una caratteristica che oltretutto appare straordinariamente evidente nella misura in cui, immergendosi dentro le declinazioni più disparate della fiction, la letteratura per l'infanzia si indirizza a rappresentare un terreno elettivo di elaborazione del senso, per dare corpo a storie di crescita ed a storie di formazione (Nobile, 2023).

Da questo punto di vista, pare allora possibile riconoscere nella letteratura per l'infanzia un formidabile contenitore di trame e di intrecci narrativi, sulle cui fila si dipanano proiezioni di destini esistenziali, protesi alla conquista di un futuro di crescita personale e umana.

Largamente e diffusamente, dentro il grande mare della letteratura per l'infanzia, storie e narrazioni abbracciano i riflessi di destini esistenziali, impegnandosi nel riprodurre, sul piano della figurazione drammatica, il compito e l'avventura del crescere e del diventare adulti[1].

Le premesse stabilite fin qui sembrano, pertanto, confortanti nel rinforzare

1 "La letteratura per l'infanzia tutta contiene rappresentazioni e metafore di infanzia e offre quindi un privilegiato specchio dell'immaginario collettivo, dunque la sua narrazione ha sempre anche una dimensione storica e sociale, legata a tempi e situazioni, mentre configura un osservatorio pedagogico ed esistenziale sulle avventure della crescita e del cambiamento umano" (Terrusi, 2012, p. 94).

l'ipotesi in base a cui la letteratura per l'infanzia propone un terreno di confronto effettivamente prezioso per sviluppare i temi posti sul tappeto dalla sessione di lavoro, non lasciando escluso l'aspetto del poter indirizzare lo svolgimento della discussione verso una rotta ricca di significati pedagogici (Mazzini, 2024).

Tenendo, infatti, sullo sfondo l'esteso universo narrativo che si delinea sulle tracce della letteratura per l'infanzia, si possono guadagnare significative opportunità per comprendere come quel fondamentale invito, a voler riflettere sulle questioni relative a "come narrare l'educazione e la formazione", inevitabilmente non possa sperare di attendere una conclusione formulabile nei termini di una risposta univoca.

Anzi, tenendo esattamente sullo sfondo ciò che la letteratura per l'infanzia istintivamente tende a comunicare ed a suggerire, attraverso la naturale diversificazione delle sue storie, appare piuttosto evidente come quell'esortazione a interrogarsi circa il "come narrare l'educazione e la formazione", spinga inevitabilmente a contemplare l'opportunità di procedere all'elaborazione di risposte e soluzioni plurali, divergenti e disarticolate (Bernardi, 2016); come altresì, secondo una corrispondente propensione alla molteplicità, è dato osservare nella torsione inevitabilmente al plurale – *Persone, storie, futuri* – che completa il titolo della sessione di lavoro.

Uno sguardo gettato sulla letteratura per l'infanzia ci offre un primo e notevole vantaggio nel muoverci verso il tema da affrontare, confortati dall'intravedere l'organicità di un orizzonte di senso; e ciò risulta tanto più evidente quanto più l'adozione di un tale sguardo prospettico ci sollecita a collocare la questione di fondo all'interno di un universo di possibilità indefinitamente aperto, inevitabilmente drammatico ed irriducibilmente problematico.

A tali caratteristiche sembrano obbedire, del resto, quelle forme di narrazione che generalmente innervano la letteratura per l'infanzia, contenitore straordinario di proiezioni immaginative e di giochi finzionali, sul cui profilo si allargano variazioni di scrittura e generi narrativi, codici e linguaggi letterari, grazie ai cui sorprendenti modi di interazione e mescolamento viene a plasmarsi un sofisticato laboratorio creativo che dà origine ad una ininterrotta fabbrica delle storie (Calabrese, 2013).

Entrare dentro i sentieri della letteratura per l'infanzia sembra riservare, perciò, promettenti aspettative al fine di legittimare, intorno al senso della scoperta e dell'avventura, il rinvenimento di un grande laboratorio narrativo, la cui chiave ermeneutica di significato resta collegata all'operazione del dare senso all'esperienza – reale e immaginaria, temuta e desiderata, agita e subita – della crescita e del passaggio verso l'età adulta (Cambi, 2013).

In ogni caso, è muovendo lungo questo asse dialettico che si può apprezzare la capacità della letteratura per l'infanzia di rappresentare un luogo dell'elaborazione culturale e di pratica del significato efficace nello stabilire un dialogo rispetto alle domande provenienti dall'interrogativo sul "come narrare l'educazione e la formazione". Entrando dentro il suo universo si possono guadagnare significative prospettive di senso per misurarsi concretamente con il problema, poiché il quesito

trova nei testi e nelle opere che la letteratura per l'infanzia mette largamente a disposizione uno straordinario terreno di prova con cui fare i conti.

2. Pieghe di destini e racconto: il filtro della letteratura per l'infanzia

Ma, per fare anche un passo in avanti ed entrare in maniera più circostanziata nel merito della questione, è bene ricordare come l'espressione "letteratura per l'infanzia" si riferisca, di per sé, ad un contenitore ampio, in rapporto alla cui definizione, la sottolineatura della torsione di scopo che si dichiara nella locuzione "per l'infanzia", vale come individuazione di una meta, di un termine-bersaglio, che sta a sottolineare la curvatura qualificante un'area di scrittura letteraria, la quale, considerata al di qua del patto narrativo che essa è solita stabilire con i suoi fruitori, presuppone di parlare ad una "personalità-in-formazione", decidendo, conseguentemente, di mettere al centro del suo orizzonte narrativo l'idea medesima di "personalità-in-formazione" (Fava, 2020).

Cosicché, per proseguire nel nostro discorso, la letteratura per l'infanzia non identifica *eo ipso* una letteratura che desidera qualificarsi in termini di lineare corrispondenza con la individuazione di un pubblico riconoscibile in termini esclusivi di età anagrafica, tanto che, per il noto fenomeno di allungamento dei cicli delle stagioni della vita e per la condizione di accresciuta porosità fra esse, risulta ben noto come oggi i confini tra le diverse età tendano significativamente ad ammorbidirsi, fino ad avere una proiezione piuttosto sfumata degli intervalli di segmentazione del pubblico che la letteratura per l'infanzia intercetta, mentre, per converso, si moltiplicano estesamente i fenomeni di *cross-over* tra i generi letterari abitualmente convergenti verso di essa (Guerzoni, 2024).

Ma il fatto sostanziale è che, in tutti i casi la cosiddetta letteratura per l'infanzia più che un'età sembra muovere a designare la consistenza di uno spazio immaginativo dentro cui si costituisce e si modella un'idea di infanzia: uno spazio proiettivo la cui tessitura, in chiave figurativa, metaforica, narrativa eccede le ragioni di coincidenza con un intervallo temporale della vita delimitato da estremi cronologici (Grilli, 2021).

Potremmo anzi dire che la letteratura per l'infanzia si dispone ad incrociare una dimensione esistenziale e psichica, caratterizzata nel suo senso intimo da una tensione al divenire, da una spinta verso l'oltre, la quale si accompagna alla figurazione del crescere, al sentimento di apertura di un orizzonte declinato al futuro, all'emergere di uno stemma pedagogico che interessa la condizione di attraversamento della *infanzia-adolescenza-gioventù* e che attribuisce motivazione ed intenzione a scritture che affrontano e sfidano l'avventura del significare il mondo, collocandosi, come prima ricordato, dal punto di vista di una "personalità-in-formazione".

3. Un modello di letteratura per l'infanzia per raccontare la condizione giovanile oggi, tra persone, storie e futuri: la narrativa di David Almond

Ma a questo punto, per non restare ancora troppo nel generico e nel vago, pur nella brevità di uno spazio necessariamente ridotto, desidero provare a fornire almeno un esempio che possa valere come indicazione, per intendere in che modo la letteratura per l'infanzia i ci aiuti oggi a trovare linee di orientamento per rispondere alla questione del come narrare l'educazione e la formazione.

E, in particolare provo ad assolvere a questo compito con uno sguardo rivolto ad un modello di scrittura letteraria che si sofferma nel raccontare figure e storie di adolescenza: età della vita – forse più delle altre – rappresentativa di un territorio di passaggio, proiettato nello scioglimento di un continuo dialogo verso lo spazio immaginativo/fantastico delle possibilità aperte sul futuro, intessuto di speranze, sogni, aspettative, desideri, ma anche di timori, ansie, silenzi e dubbi.

Il tempo dell'adolescenza si presta favorevolmente a fornire spunti narrativi e letterari in quanto età della vita disposta a guadagnare la propria identità all'interno di un confronto continuo ma che rimane diametralmente polarizzato rispetto al mondo degli adulti, sviluppandosi, di conseguenza, all'insegna di un flusso di dinamiche emotive spesso segnate da elementi di ambiguità ed ambivalenza. La sua posizione oscilla fra bisogni di affiliazione ed affermazione di contemporanee istanze di autonomia.

Perciò, numerose storie di adolescenza prendono forma attorno ad un movimento sinuoso, che si snoda attraversando un'area piuttosto instabile e variabile di pulsioni emotive, fra desiderio di mantenimento di legami di contatto e volontà di distanziamento, fra istinti di attaccamento e gesti di rifiuto (Borruso, 2019).

E per estendere questo sguardo a volo d'uccello sulla narrativa giovanile contemporanea, vale la pena proporre un riferimento ancora più specifico – che potrà sicuramente valere come un esempio parziale, ma indicativo – al fine di rendere l'idea di un'ispirazione letteraria, efficace interprete della stagione attuale.

In tal senso, la proposta che avanzo riguarda l'eleggere ad oggetto di preferenziale interesse alcuni ambiti di produzione di uno scrittore di fama internazionale appartenente al panorama corrente della letteratura per l'infanzia; un autore che scelgo non appena per le ragioni riferibili alla compiutezza di un successo editoriale piuttosto evidente, testimoniato dalla numerosità davvero impressionante delle traduzioni delle sue opere all'interno di diversi contesti linguistico-culturali. La scelta dipende soprattutto da ragioni di stile e di obiettivo rinvenimento di una pregiata qualità della scrittura letteraria, per molti versi paragonabile al livello dei grandi classici della letteratura per l'infanzia.

L'invito è, dunque, rivolto a prendere in considerazione le scritture di un autore che, a pieno titolo, può indicarsi rappresentativo di una letteratura per l'infanzia niente affatto banale né commerciale, anzi vibrante e profonda, capace di polarizzare attorno a sé l'intensità di un discorso radicale sull'infanzia: mi riferisco alla produzione dello scrittore inglese David Almond (Hamelin, 2022).

Allora, in quest'ultima parte, provo ad offrire, pur in estrema sintesi, qualche

"fotografia" descrittiva del come – fra persone, storie e futuri – sia narrata l'avventura della formazione dentro la produzione contemporanea di David Almond, il cui prestigio letterario è indicato altresì dall'attribuzione di diversi premi importanti, tra cui l'Hans Christian Andersen Award e dalle note entusiasmanti di valutazione critica ricevute da alcuni romanzi, tra cui l'apprezzatissimo *Skellig* (2009).

Ma, qui farò segnatamente riferimento a una serie di romanzi successivi a *Skellig*, a cui attingo nella loro traduzione ed edizione in lingua italiana: da *La storia di Mina* (2011) a *Il grande gioco* (2013), da *Argilla* (2014) a *Il colore del sole* (2022), a *Il canto del bosco* (2023).

Nell'accingermi a sviluppare quest'ultimo tratto, torno, intanto, a ribadire come le ragioni che mi orientano a porre l'accento sulla narrativa di Almond rispondano al riconoscimento di pregiate qualità autoriali, riscontrabili nell'eleganza dello stile, nella capacità di esprimere, ad un tempo, profondità di sguardo artistico e leggerezza di scrittura, e quindi nell'abilità di intercettare una "voce d'infanzia" che risuona piuttosto sintonica rispetto alle note di una narrativa postmoderna: una voce che raggiunge i lettori attraverso le tante figure plastiche dei personaggi che prendono vita nella finzione romanzesca creata dall'autore, la quale si nutre molto di una sagace capacità di osservazione del mondo reale e di intuizione delle pieghe intime della identità giovanile.

Ma allora, per venire al dunque, che cosa la scrittura di Almond pare offrire come esemplificazione di una narrativa in grado di interpretare lo spirito dei nostri tempi e in che misura essa sembra incorporare elementi di autenticità nel raccontare una condizione drammatica dell'adolescenza, all'incrocio, tra persone, storie e futuri?

Volendo provare a correre dritto al cuore della questione, scorrendo fra le pagine di Almond, sembrano venir avanti alcune parole-spia particolarmente incisive e taglienti, ed una di queste parole la si può riconoscere nel termine "struggimento".

Qui possiamo ritrovare una parola per molti versi rivelatrice della capacità dell'autore di intercettare e descrivere una condizione esistenziale oggi largamente caratterizzante l'avventura della crescita, con particolare attinenza alle vicissitudini dell'età adolescenziale.

Oltretutto, nella scrittura di Almond, che sonda intelligentemente un territorio psichico appartenente ai ragazzi/personaggi attori delle sue storie, l'incombenza di questa suggestiva parola, significativamente, tende a prolungarsi, verso due principali prospettive di senso.

La prima riguarda fondamentalmente l'amore e l'amicizia. Nello sfondo di una realtà che sembra insistere nell'abbandonarsi a pulsioni distruttive – con da una parte le nuove minacce ecologiche e ambientali e d'altra parte, le antiche e purtroppo mai superate vicende di conflitto e di guerra sparse nel mondo – la narrativa di Almond, con audace senso di meraviglia, si sofferma a contemplare l'energia degli slanci affettivi che legano le amicizie giovanili, così come nessun altro tipo di amicizia che interessa le età della vita.

Lì, nel modo tipico di volersi bene e di legarsi fra i ragazzi, quello che per esempio si vede anche nel modo più semplice di gioire per un pomeriggio di sole consumato attorno a una partita di pallone o per la prima parola scambiata con quella ragazza alla cui vista comincia già a battere più velocemente il cuore, emergono le note di un profondo struggimento. Ma c'è struggimento anche nell'angolo delle passioni giovanili che riflettono la spinta proiettiva verso il futuro. Ed è quel tipo di struggimento che nasce esattamente dalla percezione di uno iato esistente tra l'osservazione di un mondo che sembra inguaribile nell'insistere nei suoi guasti e nei suoi vizi e, a fronte di tutto ciò, l'ostinato desiderio di alimentare – pur nonostante – la speranza di un cambiamento per un mondo migliore.

Scorrendo le pagine di Almond, è probabile imbattersi in frasi come la seguente: "Il mondo è stato sempre un posto meraviglioso e problematico" (Almond, 2023, p. 52).

Sono frasi che aderiscono esattamente alla rappresentazione di una condizione adolescenziale/giovanile che continuamente si trova a dialogare con un sentimento struggente di ambivalenza emotiva, tra osservazione di una realtà spesso cruda e tendenzialmente scoraggiante e, comunque, la coltivazione di un desiderio irresistibile di gioia e felicità: una condizione giovanile che trova, dunque, di fronte a sé il non facile compito di procedere avanti sulla propria strada elaborando il compito della speranza.

Il mondo è allo stesso tempo un luogo problematico e meraviglioso; è un misto di luce e ombra, è un impasto di bene e di male, di bellezza e di orrori; ma l'adolescenza sa tuttavia che quel sentimento di struggimento con cui spesso si trova a confrontarsi guardandosi allo specchio contiene al suo interno una domanda irresistibile di luce, di sole, di gioia, di bellezza, di amore.

"Create il vostro splendido mondo imperfetto" (Almond, 2022, p. 135): questa esortazione che proviene dalle pagine di Almond, replica a favore della condizione giovanile di oggi l'invito a guardare ancora con fiducia in avanti, rinnovando la convinzione della possibilità di cambiare il mondo in meglio. E, riguardo agli adulti, ripropone un ostinato invito ad avere fiducia verso quel serbatoio di energia di cui sono portatori agli adolescenti, anch'essi spesso percepiti come problematici, o addirittura strambi (Almond, 2023, p.100), e tuttavia sempre ancora straordinariamente promettenti, forse perché - come tanta letteratura per l'infanzia continua a suggerire - più degli adulti sinceramente appassionati alle ragioni del futuro e caparbiamente impegnati nel nutrire una fede nel cambiamento possibile.

Bibliografia

Almond D. (2009). *Skellig*. Milano: Salani.
Almond D. (2011). *La storia di Mina*. Milano: Salani.
Almond D. (2013). *Il grande gioco*. Milano: Salani.
Almond D. (2014). *Argilla*. Milano: Salani.
Almond D. (2022). *Il colore del sole*. Milano: Salani.

Almond D. (2023). *Il canto del bosco.* Milano: Salani.
Bernardi M. (2016). *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce.* Milano: FrancoAngeli.
Borruso F. (2019). La famiglia e la scuola nella letteratura per ragazzi. Metamorfosi di un immaginario. In S. Barsotti, L. Cantatore (Eds.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo* (pp. 325-342). Roma: Carocci.
Calabrese S. (2013). *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover.* Milano-Torino: Pearson Italia.
Cambi F. (2013). Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica). In F. Bacchetti (Ed.), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere ed interpretare* (pp.3-14). Bologna: Clueb.
Fava S. (2020). Orizzonti metodologici della ricerca sulla letteratura per l'infanzia in Italia. *Pedagogia Oggi.* (1). 99-111.
Grilli G. (2021). *Di cosa parlano i libri per l'infanzia: la letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Roma: Donzelli.
Guerzoni E. (2024). Letteratura Young Adult: definizioni di un genere "irrequieto". In A. Mazzini, A. Nobile (Eds.), *Quale letteratura per l'infanzia? Morfologia di una disciplina in trasformazione* (pp.101-120). Venezia: Marcianum Press.
Hamelin Associazione Culturale (2022). *David Almond. Oblò n.6.* Bologna: Hamelin.
Mazzini A (2024). Uno sguardo pedagogico sulla letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. In A. Mazzini, A. Nobile (Eds.), *Quale letteratura per l'infanzia? Morfologia di una disciplina in trasformazione* (pp.67-84). Venezia: Marcianum Press.
Nobile A. (2023). *Nuova pedagogia della letteratura giovanile*. Brescia: Morcelliana-Scholé.
Terrusi M. (2012). *Albi illustrati.* Roma: Carocci.

La letteratura come processo exotopico

Alessandro Versace
Professore Associato – Università degli Studi di Messina
aversace@unime.it

Il romanzo biografico, che trova il suo più ampio parallelismo nell'autobiografia utilizzata nella dimensione pedagogica (Demetrio, 2017; Demetrio, Terminio, 2022), è un genere letterario che ha il suo punto nodale sui momenti sostanziali dell'esistenza del protagonista; l'immagine dell'*eroe* è rappresentata dalla sua immutabilità ma, anche, dalle trasformazioni della vita dell'*eroe* che lo conducono verso il suo destino (Bachtin1979/1988, pp. 202-203). Così come nel romanzo autobiografico, nel romanzo di educazione (o formazione dir si voglia) ciò che è messo in risalto è

> il momento del *divenire sostanziale dell'uomo*. La stragrande maggioranza dei romanzi [...] conosce soltanto l'immagine dell'eroe *bell'e fatto*. Tutto il movimento del romanzo, tutti gli eventi e le avventure in esso raffigurate muovono l'eroe nello spazio [...]: da miserabile diventa nobile [...]. Gli eventi mutano il suo destino, la sua posizione nella società, ma egli resta immutabile e uguale a se stesso (Ivi, p. 207).

Allo stesso modo, sia nel romanzo di peregrinazione, dove l'eroe non possiede sostanziali caratteristiche e il romanzo si snoda soprattutto per il suo articolarsi nell'illustrazione della varietà spaziale e, in quello di prove, dove l'eroe è ancorato a una sua traiettoria axiologica, è possibile rintracciare il comune denominatore che, come nei generi precedenti, è l'immutabilità del protagonista. La letteratura è uno degli strumenti privilegiati per e della narrazione e, nello specifico pedagogico, "la narrazione letteraria sprona all'emersione di paradigmi interpretativi di volta in volta sempre diversi e sempre rinnovabili, facendo della letteratura un *esercizio esplorativo-conoscitivo*, la cui domanda implicita convoca un'educazione alla *ricerca dei significati* (Madrussan, 2012, p. 83) che, spesso, sono indirizzati alla propria dimensione psicologica e/o esistenziale. La narrazione, d'altronde, va al di là del semplice svago poiché è un meccanismo psicologico fondamentale che ha una forte influenza emotiva sia sul singolo che sul gruppo o su un'intera collettività; vi è, a parere di Bruner, una tendenza dell'essere umano a regolare l'esperienza in un profilo narrativo (1990/1992, p. 56) poiché esiste un istinto innato che indirizza l'uomo vero la definizione della sua singolare soggettività che possiede fini e intenzionalità. Il lettore può riedificare la propria esistenza per la forte colo-

ritura emotiva che la narrazione produce, anche in virtù di quell'effetto catartico con il protagonista che spinge all'identificazione e al "sentire" (*feeling*) le emozioni dell'*eroe*. È l'istinto di narrare che, sin dagli albori dell'uomo, prima attraverso l'oralità, poi la scrittura e via via fino a oggi con la realtà virtuale, internet, la dimensione filmica e quant'altro (Gottschall 2012) mette in rilievo che le "storie [...] sono per gli esseri umani ciò che l'acqua è per i pesci, cioè, qualcosa di vitale ma di cui non ci si accorge, essendovi immersi (file:///C:/Users/Utente-XB/Downloads/admin-SABRINA+BORRIELLO+recensione+a+Jonathan+Gottschall.pdf). Ogni narrazione, dunque, possiede sì un aspetto relativo ai contenuti che si vogliono trasmettere, di carattere culturale, morale, esistenziale ma, per essere anche educativa, deve permettere al lettore un impegno che possa tradursi in intenzionalità e interpretazione, categoria indispensabile per l'agire educativo, anche perché consente all'educando, di oltrepassare il confine tra noto (ciò che già si conosce) e l'ignoto (conoscenze delle quali si è sprovvisti), divenendo, così, elemento di crescita per il lettore (Bellatalla, Marescotti, 2005, pp. 130-134). Il testo, dunque, grazie all'intreccio dinamico con il lettore, si pone

> in uno spazio di reciprocità per il quale [...], nella sua oggettivazione, richiama il soggetto alla propria, singolare, estroflessione esistenziale. Un'estroflessione in cui realtà e finzione si alternano e si confondono con la medesima intensità e secondo il medesimo parametro di 'verità fattuale' esperibile dal lettore nella sua vita *jour par jour* (Madrussan, 2012, pp. 86-87).

La narrazione, dunque,

> "sia che si tratti di opere letterarie di notevole valore, che rimanda ad autori come Salinger, Joyce, Pirandello, Camus, Hesse o altri, sia che si tratti di raccontare la propria esperienza, la propria vita, che è un'azione che costantemente facciamo, la narrazione apre nuovi squarci all'immaginazione che ci proietta oltre le dimensioni puramente fisiche e tangibili della realtà" (Versace, 2022, p. 1012).

È il principio stesso della narratività che richiede al lettore di compiere un viaggio intellettuale, di dirigersi verso un "altrove" spazio-temporale; in tal senso si pone anche come provocazione alla tradizione e legata alla ricerca di una dimensione più copiosa, più appagante e più gradevole (Bellatalla, Marescotti, 2005, pp. 19-20). Infatti, parlare di *storia* significa individuare un qualcosa dal quale si snoda un'articolazione attraverso la quale si sviluppa la storia stessa, che è esplicitata attraverso il *racconto* ma, il fulcro della relazione, sta nella *narrazione* che riguarda, appunto, almeno due interlocutori coinvolti (Castiglioni, 2011, p. 96). La narrazione, dunque, elargisce trama alla storia e, tra l'altro, può indirizzare verso una traiettoria axiologica poiché essa "ci invita a essere individui adulti meno centrati 'su di sé', meno preoccupati 'di sé' e 'per sé', meno protesi verso il centro della

scena – compresa quella educativa e didattica – [...]. La narrazione ci stimola a essere più democratici, mette in gioco la dimensione dell'umiltà" (Ivi, p. 5).

L'*humus* della narrazione lo si rintraccia nella parola poiché questa penetra nei solchi più profondi dell'anima umana, si fa breccia negli spazi più angusti e chiusi perché le "parole sono vive, entrano nel corpo, bucano la pancia: possono essere pietre o bolle di sapone, foglie miracolose (Recalcati, 2014, p. 90). Nessuna narrazione, infatti, così come nessun rapporto educativo, ancora una volta a testimoniare il nesso inscindibile di questo binomio, posso essere avulsi dal linguaggio. La parola è un "congegno" della simbolizzazione che consente di dare forma alla realtà e di afferrarne, così, l'essenza, stimola l'uomo a compiere il tragitto dell'educazione e possiede, intrinsecamente, quel valore educativo che permette di lasciare aperto un esteso spazio per interpretarla (Bellatalla, Marescotti, 2005, p. 13) e, sicuramente, "la parola ha un potere curativo e anche liberatorio [...]. La parola può essere il più potente psicofarmaco e un utile "balsamo" [...]. Tuttavia, al contempo, la parola detiene in sé anche un potere traumatico e può custodire dolori inespressi (Recalcati in https://www.ilrestodelcarlino.it/modena/cultura/festival-filosofia-recalcati-parole-proiettili-949539a5). Le parole possono portare luce o solo ombre possono alimentare speranze o inaridire,

> sono fragili e arrischiate in ogni circostanza [...], chi conosce il dolore e l'angoscia, la tristezza e la disperazione, ha antenne estremamente sensibili nell'intravedere il senso nascosto, impalpabile e fluttuante, delle parole; e ogni parola può essere la parola decisiva: la parola che crea fiducia e dilata le risonanze emozionali in chi ascolta; ma anche la parola che accresce con le sue dissonanze l'isolamento e la solitudine, al tristezza e le inquietudini del cuore (Borgna, 2009, pp. 27-28).

Educazione e narrazione, dunque, si sposano con e nella relazione e la parola è il ponte che collega le differenti soggettività in una dimensione prettamente dialogica perché è proprio nel *dialogo* che l'essere umano si realizza; il dialogo è la piena manifestazione dell'esperienza e dell'autenticità della relazione laddove, però, questa si costituisca come rapporto *Io-Tu* e non *Io-Esso* (Buber, 1923/1993). La dialogicità si pone come alternativa al modello collettivistico e a quello individualistico poiché se il primo comprende l'uomo solo come una parte della società, e il secondo lo comprende solo in relazione con se stesso, la via dialogica si pone come alternativa per rendere possibile la comprensione di se stessi poiché, tale comprensione, può avvenire solo in virtù della relazione con l'altro da sé. Tra uomo e uomo, seguendo tale prospettiva, esiste un *qualcosa* che nell'ordine naturale delle altre cose non c'è: il linguaggio è un segno, la relazione è l'entità cui si fa riferimento, e si radica lì dove l'uomo scorge nell'altro la sua alterità. In un dialogo vero emerge la spontaneità, non vi è nulla di artefatto, nella relazione autentica non vi è nulla di psicologico poiché è, essa stessa, un'entità: è ciò che si costituisce *tra* ma che trascende ciò che sta agli estremi dello stesso *tra*. In sintesi, è la sfera dell'interrelazione, dove l'Io e il Tu si incontrano (Gianolla in https://mondodo-

mani.org/dialegesthai/articoli/cristiano-gianolla-02). È una *dialogicità*, per usare un parallelismo con Bachtin, che diventa *evento polifonico* dove la dominante del romanzo è l'interazione: i personaggi dialogano con altri personaggi, gli episodi con altri episodi e, allo stesso modo, in educazione, l'interazione può essere il nucleo principale per permettere lo scambio, l'apertura, l'incontro con l'altro che, sovente, può assumere il volto dell'immigrato, del disabile, dello svantaggiato socio-economico, dell'escluso, del disperso scolastico o di altri che, che diversi motivi, si collocano in una situazione di vulnerabilità emotiva, fragilità affettiva, precarietà esistenziale.

La letteratura, dunque, attraverso la narrazione, mediante la dialogicità che pone in rapporto il testo con il lettore, offre attraverso la parola la possibilità di scorgere l'altrove ma anche di "scorgersi", poiché si presenta come parola viva[...], già vissuta e che continua a vivere, che contiene, nella percezione del parlante, memoria dei suoi usi, sensazioni particolari (D'Ugo in https://sullaletteratura.blogspot.com/2012/11/elementi-di-polifonia-bachtiniana-di.html). Le storie, nella loro narrazione, si presentano come *singolari* che si collocano su un piano concretamente architettonico sia dall'angolazione valutativa che da quella spazio-temporale

> a partire dal posto unico che, in modo insostituibile, ciascuno occupa, nella sua responsabilità non delegabile, in quanto centro partecipativo, responsivo e non indifferente [...]. L'interpertazione-comprensione architettonica presuppone che essa si realizzi a partire da una posizione esterna, extralocalizzata, exotopica, altra, differente e al tempo stesso non indifferente, ma a sua volta partecipativa. Si danno così due centri di valore quello dell'io e quello dell'altro, che sono "i due centri di valore della vita stessa", intorno ai quali si costituisce l'architettonica dell'atto responsabile [e] nella letteratura, che è anch'essa una visione architettonica organizzata intorno a quel centro di valore – l'*eroe* – che è il singolo essere umano nella sua unicità, insostituibilità, precarietà, mortalità, rispetto al quale espressioni come *prima*, *poi*, *ancora*, *quando*, *mai*, *tardi*, *alla fine*, *già*, *necessario*, *dovuto*, *oltre*, *vicino*, *lontano*, pérdono, dice Bachtin, il loro significato astratto e si caricano di volta in volta, rispetto alla situazione emotiva volitiva di questo centro partecipativo, di un senso concreto (Ponzio, 2015, p. 18).

L'aspetto maggiormente rilevante da un punto di vista educativo, dunque, è la domanda di senso che il testo letterario origina e, in tal senso, la letteratura diviene "*esercizio riflessivo interrogante*. Cioè si fa *esercizio esistenziale* in cui l'educazione coincide con la ricerca della propria forma soggettiva (Madrussan, 2012, p. 92) e, mutuando l'idea di Bachtin per il quale l'exotopia – o extralocalità – permette di osservare i fenomeni letterari dall'esterno, è possibile asserire che, nelle differenti realtà educative, l'exotopia permette di "trovarsi fuori dall'altro" ed è indispensabile, e quanto mai doveroso,

> soprattutto nell'ambito professionale, formarsi e "allenarsi" al fine di adottare un atteggiamento exotopico [...] come strategia per evitare di cadere

> in azioni di invisibile ma violenta sopraffazione, di palese assimilazione e di falsa ricostruzione dell'Altro e dell'altrui stato d'animo, convinti oltretutto – a causa dell'inconsapevolezza – di starlo invece rispettando (Scunzani, 2022, p. 10).

Si tratta, dunque, di oltrepassare le possibili proiezioni che utilizziamo nei confronti dell'altro, di agire con maggiore consapevolezza e di essere aperti all'imprevedibilità che fa parte del genere umano e utilizzare l'exotopia come un uso professionale dell'empatia che consente la giusta distanza con l'altro. "preservando [così] uno spazio per il pensiero di cui valersi, a proprio vantaggio e a vantaggio delle persone con le quali si è in rapporto" (Depalmas, Ferro Allodola 2013, p. 25).

Bibliografia

Bachtin M. (1979). *Estetika slovesnogo tvor estva* (trad. it. *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, Einaudi, Torino, 1988).

Bellatalla L., Marescotti E. (2005). *Il piacere di narrare. Il piacere di educare*. Roma: Aracne.

Borgna E. (2009). *Le emozioni ferite*. Milano: Universale Economica Feltrinelli.

Bruner J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Boringhieri, Torino, 1992).

Buber M. (1993). *L'io e il tu*. (Anna Maria Pastore, Trans.). Cinisello Balsamo: San Paolo (Original work published 1923).

Castiglioni M. (2011). La narrazione nella relazione educativa: un percorso di senso e di metodo. In C. Bargellini, S. Cantù (Eds.), *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per narrare* (pp. 93-119). Milano: ISMU-Milano.

Demetrio D. (2022). *Autobiografie dell'inconscio. Psicoanalisi, scrittura e trasformazione*. Milano: Mimesis.

Demetrio D. (2017). *La vita si cerca dentro di sé*. Milano: Mimesis.

Depalmas C., Ferro Allodola V. (2013). L'inganno» dell'empatia in ambito sanitario. Dall'empatia all'exotopia: dicotomia del senso attraverso l'uso riflessivo dei film. *Tutor*, 13, 3, 22-31.

D'Ugo N. (2009). *Introduzione alla polifonia di Michail Bachtin* in https://sullaletteratura.blogspot.com/2012/11/elementi-di-polifonia-bachtiniana-di.html

Gianolla C. (2011). *Il dialogo filosofico di Martin Buber come critica alla massificazione* in https://mondodomani.org/dialegesthai/articoli/cristiano-gianolla-02

Gottschall J. (2012). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*. Torino: Bollati Boringhieri.

Madrussan E. (2012). *Briciole di pedagogia. Cinque note critiche per un'educazione come inquietudine*. Roma: Anicia.

Ponzio A. (2015). Il dialogo con l'altro, "il mio eroe", in Michail Bachtin. *Letras deHoje*, 50, 15-22.

Scunzani L. (2022). Incontrare l'altro. I principi dell'etnopsichiatria e il concetto di exotopia. *Teoria e Prassi. Rivista di scienze dell'educazione*, 4, 2-15.

Versace A. (2022). L'"affabulazione" narrativa come spazio educativo. In S. Lentini, S.A.

Scandurra, *Quamdiu cras, cur non hodie? Studi in onore di Antonia Criscenti Grassi* (pp. 1009-1022). Roma: Aracne.

https://www.ilrestodelcarlino.it/modena/cultura/festival-filosofia-recalcati-parole-proiettili-949539a5 file:///C:/Users/Utente-XB/Downloads/admin-SABRINA+BORRIELLO+recensione+a+Jonathan+Gottschall.pdf

Panel 5
Apprendere nella vita quotidiana. Comunità, organizzazioni e lavoro

Francesca Audino
Camilla Barbanti, Lucia Zannini
Paolo Bertuletti
Paolo Bianchini
Caterina Braga
Rosa Cera
Manuela Fabbri, Nadia Sansone
Andrea Galimberti
Valentina Guerrini
Elif Gulbay, Leonarda Longo
Iolanda Sara Iannotta
Maria Chiara Michelini
Francesca Oggioni, Alessandro Peter Ferrante
Lorenza Orlandini, Patrizia Lotti
Andrea Petrella
Andrea Potestio
Maria Ricciardi
Claudia Salvi
Cristiana Simonetti

"Sono volontario perché". Esperienze di soccorso e accoglienza di migranti come caso di studio

Francesca Audino
Professoressa a contratto – Sapienza Università di Roma
francesca.audino@uniroma1.it

1. Introduzione e nota metodologica

Facendo seguito a uno studio di caso sull'associazione di volontariato Baobab Experience che si occupa di prestare soccorso ai migranti in transito (Audino, 2023, pp. 185-191), in questo lavoro, il focus è stato posto sulla figura dei volontari.

L'obiettivo è stato indagare innanzitutto le motivazioni che li spingono a impegnarsi nell'associazionismo e ciò che si sentono di ricevere in cambio in termini di possibilità di valorizzazione del proprio back ground di competenze di studio e professionali o di arricchimento sotto il profilo delle conoscenze e delle relazioni.

Oltre a questi due aspetti, si è posta anche attenzione: al rapporto con la politica; ai benefici del lavoro di rete con Enti, istituzioni e altre associazioni; all'importanza della comunicazione; alla conciliazione del tempo dedicato all'associazione con i tempi di vita.

Per quanto riguarda la cornice teorico/metodologica, ci si è mossi nell'ambito della ricerca qualitativa con particolare riferimento alla ricerca-azione e alla prospettiva pedagogica interculturale.

La ricerca-azione si è posta come un valido riferimento metodologico dal momento che la relazione con i migranti comporta un alto livello di coinvolgimento emotivo che ha una ricaduta sia sulla crescita personale e 'professionale' dei volontari sia, ovviamente, sulle persone a cui viene prestato aiuto:

> altra caratteristica fondativa della r-a è il coinvolgimento esistenziale degli attori implicati che fa il paio con la riabilitazione dell'affettività e dell'immaginario entro lo spazio epistemico. Questa implicazione soggettiva e ad alto impatto relazionale che avviene grazie all'immersione in contesto, trova la sua forma di esplicitazione nella stretta collaborazione tra ricercatore e pratici con ricadute sull'emancipazione professionale degli stessi (Baldacci, 2001, pp. 142-145).

Gli strumenti utilizzati sono stati: 10 interviste intensive a 6 volontarie e 4 volontari di diverse associazioni impiegate nel soccorso ai transitanti sul territorio nazionale; la letteratura di settore, in coerenza con i dati emergenti.

2. Le motivazioni

Dal punto di vista delle motivazioni sono emerse alcune tematiche messe in luce anche nel volume di Accorinti e Giovannetti, *Agire l'accoglienza* (2023) dove si riscontra, in riferimento a un'indagine sugli operatori che lavorano nel Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI), che le motivazioni principali degli operatori possano essere ricondotte a tre diversi ambiti: motivazioni legate all'identità personale, vale a dire a una predisposizione a lavorare nel sociale dando valore all'aspetto relazionale; motivazioni legate alla valorizzazione del proprio percorso di studi e professionale; motivazioni legate a 'occasioni della vita' (Accorinti, Giovannetti, 2023, p. 45).

Nel presente studio, per indagare cosa restituisca la partecipazione a un'associazione dal punto di vista relazionale, del sentirsi utili e dell'arricchimento personale, si è chiesto quali siano le maggiori soddisfazioni ricavate dal proprio impegno associativo e, data la specificità dei beneficiari, ossia i migranti transitanti, quanto conti renderli autonomi e consapevoli dei propri diritti.

A tale riguardo è emerso che:

> Rendere le persone che si rivolgono a noi autonome è fondamentale. Parte del processo di autodeterminazione parte dalla consapevolezza dei propri diritti. (T.)

> Il tipo di organizzazione con la quale opero si occupa di persone in transito nell'emergenza; è difficile in questo contesto poter affrontare il tema dei diritti per quanto si cerca di metterli a conoscenza di quanto potrebbe capitare loro durante l'attraversamento illegale delle frontiere tra i diversi stati europei. (S.)

> Tema sottile. I bisogni pratici e immediati di molte delle persone con cui lavoro mettono in secondo piano la questione dei diritti. Coloro che erano in Italia già da un po' capiscono, ad esempio, se un contratto è buono o meno. Sicuramente è importante rendere le persone consapevoli dei propri diritti. All'atto pratico, fatico a vedere in che modo poi la consapevolezza di certe informazioni, vista la evidente condizione di marginalità – vita in strada – può diventare un agente di cambiamento. (L.)

> Provare a rendere autonome le persone è fondamentalmente nel percorso di integrazione. Purtroppo, la nostra burocrazia non è facile da comprendere e le persone più deboli sono prese in ostaggio anche dalla inefficienza della stessa. Nonché dalla indifferenza o, peggio, dal razzismo del personale delle istituzioni pubbliche. Ecco perché spesso si rende necessario l'intervento dei volontari che accompagnano nei vari iter. (C.)

3. Il desiderio di giustizia sociale

Rispetto al desiderio di giustizia sociale, alcune affermazioni rese dagli intervistati sono state:

> l'impegno nell'associazione mi consente di reagire alla frustrazione di vedere tante persone in difficoltà. (C.)

> La motivazione maggiore è la giustizia sociale dal momento che solo una società più giusta può essere sana. (T.)

> Credo che il bisogno di condivisione e il desiderio di impegnarmi dal punto di vista politico e sociale siano proprio la base delle motivazioni per cui faccio volontariato. Mettermi alla prova è una conseguenza di questo desiderio. (S.)

Una volontaria ha fatto espressamente riferimento alla

> propensione ad aiutare gli altri (T.)

così come un'altra ha menzionato

> l'empatia che si crea e arricchisce il cuore e l'anima (C.).

Altri intervistati hanno dichiarato di essersi impegnati nel volontariato per:

> dare una mano alle persone che non hanno accesso ai nostri stessi privilegi, aiutandole ad autodeterminarsi, a prescindere dalle proprie condizioni economiche e sociali (T.)

> ragioni di carattere umanitario (S.)

o, come dichiara una volontaria madre di tre figli

> perché se fossero i miei figli nella situazione dei giovani migranti che soccorro, vorrei che incontrassero qualcuno che li accogliesse, anche solo per poco, con calore, umanità e sorrisi veri (S.).

Queste riflessioni dei volontari fanno riflettere su come

> affrontare il tema della cura come risposta esistenziale e educativa alla fragilità umana nell'emblematicamente precaria condizione migratoria (…) può aiutare a (ri)pensare anche l'attualità, questo incerto presente, non solo per il verso della fragilità, ma per il suo "rovescio" pedagogico: quello della possibilità (Castiglioni, Agostinetto, Bobbo, 2020, p. 1).

4. Agire competenze e mettere in pratica quanto appreso negli studi e nella vita professionale

Per quanto riguarda la possibilità data dall'impegno associativo di agire delle competenze e il mettere in pratica quanto appreso negli studi, un volontario che conduce una ricerca di dottorato sulle dinamiche che governano le migrazioni, sostiene:

> le mie ricerche sono possibili grazie al mio impegno nell'associazione e sono utili anche per tutta una serie di questioni pratiche che il mondo della formazione ex cattedra non riesce a dare (L.)

Anche G., studente alle prese con la tesi magistrale in ambito africanista, riporta:

> ho avuto l'occasione di sperimentare in modalità motivanti, rispettose ed empatiche i principi di osservazione, ascolto e sospensione del giudizio propri della ricerca etnografica e dell'etnocentrismo critico.

Un altro giovane volontario, con una formazione più scientifica, riscontra che:

> un certo 'mindset' pratico, razionale e organizzativo sviluppato nella mia formazione mi aiuta decisamente in alcune situazioni.

Ma anche la propria professione, in alcuni casi, è spendibile in ambito associativo:

> per professione mi occupo di tutela della salute e della sicurezza dei lavoratori e trovo che anche "l'impegno sociale nei confronti dei migranti e richiedenti asilo sia una forma di supporto alla loro 'sicurezza' nel transito (S.).

> Nell'ambito delle attività svolte in/per l'associazione ho potuto mettere a disposizione competenze lavorative per la produzione di materiale di comunicazione grafico e fotografico.

Altri volontari sono riusciti a mettere a frutto competenze nella contabilità (T.) o nel soccorso via mare, come nel caso di un altro volontario (T.) che è capitano di marina.

5. Relazionalità, senso di utilità e arricchimento personale

Dal punto di vista relazionale, del sentirsi utili e dell'arricchimento personale, alcune delle più significative considerazioni dei volontari sono state:

> Ho conosciuto persone meravigliose, le cui storie ed esperienze hanno avuto un forte impatto sulla mia visione politica del mondo e della società attuale (T.)

> entro in contatto con persone che condividono i miei stessi principi; conosco nuove realtà geografiche, sociali e culturali e ho la possibilità di mettermi alla prova (C.)

> mi sento arricchito dall'insostituibile senso di comunità che si è venuto a creare tra le varie persone che si danno da fare nei diversi ambiti dell'associazione e dalla possibilità di conoscenza di una realtà complessa, distante sul piano delle criticità umane e sociali (G.)

> lo stare insieme e il dialogo mi portano a mettere in discussione le mie convinzioni (R.)

Queste considerazioni sembrano validare la nota affermazione di P. Freire:

> Nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo (Freire, 2002).

Inoltre, una volontaria ha dichiarato che

> La condivisione degli obiettivi e dei valori spinge alla condivisione di momenti di socialità anche con persone di età diverse dalla mia e che altrimenti non avrei conosciuto e frequentato (S.)

Questa osservazione è coerente con quanto sostenuto da Erikson quando, parlando di generatività per qualificare lo stadio adulto della vita in cui emerge la preoccupazione di dirigere una nuova generazione, sostiene che

> l'uomo maturo ha bisogno che si abbia bisogno di lui e la maturità ha bisogno di essere guidata e incoraggiata da ciò che è stato prodotto e di cui bisogna prendersi cura (Erikson, 1961).

6. Le soddisfazioni

Dal punto di vista delle soddisfazioni ricavate dal lavoro associativo molti pongono l'accento sulla possibilità di modificare in senso positivo le condizioni materiali dei migranti

> Provo gratificazione quando un ragazzo riesce ad ottenere un documento che aspettava da tempo e che, a cascata e lentamente, gli permette di accedere ad una serie di servizi. Altre volte un semplice messaggio ricevuto da una persona che non avevo visto per mesi che mi dà buone notizie, mi dà piacere e un senso di sollievo (L.)

> Le soddisfazioni maggiori si raggiungono quando riusciamo ad avere un impatto concreto di lunga durata sulla vita di un ragazzo migrante. Ad esempio, quando riesce finalmente a firmare un contratto a tempo indeterminato, o trova una sistemazione autonoma a lungo termine (T.)

Alcuni pongono l'accento sulla gratificazione data dal lavoro di squadra

> La maggiore gratificazione la ricevo quando vedo che le forze invece di sommarsi si moltiplicano perché un gruppo diventa squadra (T.)

Altri si sentono gratificati in particolare dalla relazione sul piano umano.

La cura, come sostiene Alessandro Vaccarelli (2022) "diventa quindi la chiave del passaggio dall'esperienza disumana (dalla propria condizione di gettatezza, dal viaggio, da ciò che ci ha considerato solo *corpo*) all'esperienza umanizzante, che non si esplica solo nell'idea di 'trattamento umano', ma anche e soprattutto nell'accensione di nuove possibilità, in cui la soggettività a tutto tondo viene rimessa al centro" (Vaccarelli, 2022, p. 247).

> anche semplicemente un sorriso, uno sguardo, un abbraccio dicono molto e riempiono il cuore di gioia e gratitudine (C.)

> vengo gratificata dalle molteplici manifestazioni di riconoscenza e, in alcuni casi, di affetto delle persone (T.)

7. Rapporto con la politica

Rispetto al quesito sul rapporto con la politica e le differenze tra l'adesione a un'associazione o a un partito, dalle interviste emergono da un lato una scarsa fiducia nell'operato della politica istituzionale, dall'altra l'apprezzamento per il lavoro associativo capace di rispondere ai bisogni dei migranti in maniera più concreta ed efficace:

> Non credo nella politica partitica e/o istituzionale essendo sistemi di potere con forti spinte centralizzanti e individualiste (L.)

> L'associazione è una aggregazione spontanea apolitica apartitica ed è per questo che ne sono parte (S.)

C'è poi chi non ha un'opinione negativa della politica e ritiene che:

> "l'associazionismo sia una maniera diversa di fare politica" arricchita probabilmente, come sostiene anche T.

> da una pluralità di visioni delle persone che ne fanno parte, il che rende i momenti di dibattito e discussione stimolanti e prolifici.

8. Benefici del rapporto di rete

Rispetto al quesito sui vantaggi e benefici del rapporto di rete, dalle interviste emerge:

> Fare rete con altre associazioni è necessario per poter condividere conoscenze comuni, in maniera tale da poter confrontarsi su pratiche più o meno efficaci, oltre che crescere come massa critica (L.)

> La collaborazione con reti non solo formali ma spesso informali è un aspetto imprescindibile (…) Significa concretamente condividere risorse non solo materiali, confrontarsi sulle problematiche che sorgono, partecipare a un progetto comune (R.)

> Una solida attività di rete garantisce maggiore eco e valenza politica nel diffondere e difendere principi di civiltà, umanità e rispetto reciproco (G.)

> In particolare, il rapporto con le Istituzioni, nonostante spesso richieda compromessi, è spesso necessario per coinvolgere un maggior numero di persone nelle attività proposte, ed allargare il proprio bacino di utenza.

> Fare rete. Dunque, è fondamentale anche per poter condensare gli sforzi, sfruttare al meglio le (a volte poche) risorse materiali e le competenze, oltre ad ottimizzare i tempi delle azioni svolte (S.)

9 Conclusioni

Oltre al valore che il volontariato nell'associazionismo di tipo sociale sembra restituire a livello di arricchimento personale e di sviluppo della relazionalità, la triangolazione dei dati elaborati da fonti eterogenee (documentazione, codifiche di interviste e *memo* del ricercatore), ha fatto emergere come il vero quesito della ricerca riguardi il vuoto lasciato dalla politica e la contraddizione tra l'impegno volontario e il modello di servizio strutturato: che sia forse proprio il carattere di 'volontarietà' a garantire quelle premesse di libertà e di riconoscimento in un modello di cittadinanza, indispensabile per conseguire determinati livelli di partecipazione e impegno?

> La gratuità è la dimensione del volontariato. Tale punto d'origine si fonda sulla forza delle convinzioni morali e su valutazioni personali, e al denaro sostituisce una maggiore libertà e la possibilità di una più flessibile reversibilità della scelta (Zannoni, 2022, pp. 308-309).

Va tuttavia riconosciuto che, se da un lato l'associazionismo 'copre' aree lasciate scoperte dagli interventi istituzionali, dall'altra appare necessario un maggiore riconoscimento di tali pratiche e un passaggio di know how affinché tali interventi possano essere assunti a sistema uscendo dal limbo dell'estemporaneità.

Bibliografia

Accorinti M., Giovannetti M. (2023). *Agire l'accoglienza.* Roma: Tre-Press.
Ambrosini M. (2005). *Scelte solidali. L'impegno per gli altri in tempo di soggettivismo*. Bologna: Il Mulino.
Audino F. (2023). Studio di caso sull'associazione "Baobab Experience" di Roma. In Atti Convegno Nazionale Siped, *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 185-191).
Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
Boccacin L., Rossi Giovanna (2006). *Le identità del volontariato italiano*. Milano: Vita e Pensiero.
Buber M. (2011). L'io e il tu. In M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, a cura di A. Poma. Roma: San Paolo.
Castiglioni M., Agostinetto L., Bobbo N. (2020). Migrazioni Minori. Vulnerabilità, salute e pratica educative. *Journal of Health Care Education in Practice*, 2, 1, 1-4.
Cerrocchi L., Zannoni F., La mediazione culturale e il volontariato. In L. Cerrocchi, *Narrare la migrazione come esperienza formativa*. Milano: Franco Angeli.
Draperi J.F. (2012). *Percorrere la propria vita. Formazione all'autobiografia ragionata.* Erga.
Erikson E. H. (1961). *Infanzia e società*. Roma: Armando.
Freire P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
Marta E., Scabini E. (2003). *Giovani volontari. Impegnarsi, crescere e far crescere*. Firenze: Giunti.
Morin E. (2020). *La fraternità, perché? Resistere alle crudeltà del mondo*. Roma: Ave.
Tomarchio M., Ulivieri S., *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori.* Pisa: ETS.
Vaccarelli A. (2022). Esistenze in fuga. Narrazioni, resilienza, cura educativa. In L. Cerrocchi, *Narrare la migrazione come esperienza formativa*. Milano: Franco Angeli.
Viganò R. (2020). La validità della ricerca educativa tra criteri scientifici, contesti di pratica, responsabilità politica. *Pedagogia Oggi*, XVIII, 1, 323-334.
Zannoni F. (2022). La mediazione culturale e il volontariato nell'ambito della cooperazione. In L. Cerrocchi (ed.), *Narrare la migrazione come esperienza formativa* (pp. 308-309). Milano: Franco Angeli.

La teleriabilitazione nel quotidiano dei professionisti della cura. Quale il significato della formazione?

Camilla Barbanti[1]
Ricercatrice RTDA – Università degli Studi di Milano
camilla.barbanti@unimi.it

Lucia Zannini
Professoressa ordinaria – Università degli Studi di Milano
lucia.zannini@unimi.it

1. Introduzione

Da tempo, in Europa assistiamo a un movimento di invecchiamento della popolazione, tanto che si parla di *aging society* (Siegel, Dorner, 2017). L'avanzare dell'età implica non solo un aumento dell'aspettativa di vita, ma anche della richiesta di cure, dovuta al crescere delle malattie cronico-degenerative e comorbidità. A ciò si accompagna, inoltre, un incremento della disabilità e l'aumento di richieste al sistema sanitario, accanto ai servivi di cura, d'interventi assistenziali (Vaccaro, 2021). In Italia, questo fenomeno è particolarmente presente ed evidente[2]. Se a ciò aggiungiamo che, accanto a un tasso di mortalità particolarmente basso si accompagna un tasso di natalità altrettanto basso (Valokivi, Carlo, Kvist, Outila, 2023), si intuisce come questo trend non abbia ricadute, come erroneamente si potrebbe pensare, solo sulle vite degli anziani e dei loro familiari, ma ha effetti destabilizzanti più ampi sull'intera società, dal momento che "il movimento di invecchiamento della popolazione mondiale […] ha modificato le prospettive sociali, culturali, politiche, economiche e sanitarie di ogni paese negli ultimi venti anni" (Boffo, 2022, p. 5).

Anche a seguito della pandemia da Covid-19, che ha velocizzato e reso ancora più evidente la necessità di un ripensamento del Servizio Sanitario Nazionale (SSN) in termini territoriali e, in conseguenza dello sviluppo delle *Information and Communication Technologies* (ITC) che hanno portato a una accelerazione della digitalizzazione anche in ambito sanitario, assistiamo ad un generale aumento dell'applicazione di dispositivi di telecomunicazione in diversi ed eterogenei am-

1 Il contributo è frutto del lavoro di scambio, dialogo e riflessione delle Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Lucia Zannini è Autrice del paragrafo 1 e Camilla Barbanti è Autrice dei paragrafi 2, 3, 4.

2 Da un'elaborazione di Censis su dati ISTAT (al 1/1/2020) nel 2050, la quota di anziani raggiungerà oltre un terzo della popolazione totale e l'età media della popolazione italiana salirà a circa 50 anni (cfr. Vaccaro, 2021).

biti, tra cui quelli di cura del paziente anziano, attraverso le pratiche di telemedicina e, nello specifico, di teleriabilitazione[3].

Nel contributo, inserito nella ricerca APCARE.TE, acronimo per: "*La prospettiva dell'anziano, del professionista sanitario e del caregiver sulla teleriabilitazione. Uno studio qualitativo*"[4], a partire da alcuni elementi emergenti dalle interviste semi-strutturate individuali a testimoni privilegiati, tra cui i professionisti della riabilitazione, si approfondiranno alcuni aspetti legati alle pratiche concrete di teleriabilitazione (da qui in poi TR). L'obiettivo generale della ricerca è comprendere in modo più approfondito i differenti bisogni educativi e formativi di anziani, caregiver e professionisti sanitari, in merito alla fruizione ed erogazione di servizi di TR raccogliendo le loro voci ed esperienze. Sappiamo infatti che il solo training all'uso delle tecnologie non è sufficiente per la riuscita di progetti di TR[5]: è necessaria una formazione che aiuti tutti gli attori coinvolti a ripensare le pratiche e la relazione terapeutica (a distanza); tale formazione può avere valenze inclusive e di emancipazione rilevanti, soprattutto quando si pensa alla popolazione anziana.

2. Actor-Network Theory e teleriabilitazione: nuovi attori e reti del sanitario

La TR emerge dalla letteratura (Stark, Krayter & Dockweiler, 2023) e dalle interviste che stiamo effettuando nello studio APCARE.TE come una pratica assai eterogenea e complessa, esperienza caratterizzata da molteplici elementi la cui importanza e ricaduta non riguarda solo l'efficienza e l'efficacia nell'assistenza e cura del paziente anziano, ma anche le dimensioni di sostenibilità e di inclusione sociale.

Per poter essere letta in un'ottica pedagogica, la TR non può essere ridotta a una semplice questione di riabilitazione mediata dalla tecnologia, ma diviene importante considerarne gli aspetti che la rendono una pratica concreta e, talvolta, quotidiana. Questi elementi, sociali e materiali, umani e non-umani, apparentemente insignificanti e che a volte non consideriamo, concatenandosi tra loro concorrono a costruire in maniera significativa ciò che chiamiamo "teleriabilitazione".

Se lette alla luce di alcune attenzioni concettuali degli approcci sociomateriali – tra questi l'Actor-Network Theory in particolare (da qui in poi ANT)[6] – le espe-

3 Il termine teleriabilitazione è definito in diversi modi in letteratura. Qui noi ci riferiamo alla sua accezione più ampia: un insieme estremamente eterogeneo di pratiche di erogazione o di ricezione di servizi di riabilitazione a distanza (sincrona, asincrona, *blended*) attraverso l'uso e la mediazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

4 L'equipe di ricerca è formata dalla referente scientifica prof.ssa Lucia Zannini, dalla ricercatrice Camilla Barbanti e dalle dott.sse Giuseppina Bernardelli, Katia Daniele (PhD), Micol Bettinelli (dottoressa magistrale in Scienze riabilitative) e dalla tirocinante in Scienze riabilitative Mariarita Annunziata.

5 Si vedano le Linee di indirizzo nazionali del Ministero della Salute sulla Telemedicina: Linee di indirizzo nazionali sulla telemedicina (salute.gov.it).

6 Per approfondire Cfr. Latour, 2005; Bruni & Teli, 2007.

rienze di riabilitazione a distanza possono essere intese come una pratica esito del combinarsi specifico di elementi sociali e, al contempo, materiali. In quest'ottica, per ottenere i risultati auspicati dai professionisti della cura, diversi elementi eterogenei devono "allearsi" e collaborare tra loro, creando degli aggregati, delle reti (Fenwick, Edwards, 2010): pazienti, sensori, schermi, linee dati, piattaforme virtuali, alloggi privati, caregiver, ospedali, carte, laboratori, sistemi di accreditamento, software, corpi, diagnosi, test, professionisti della cura, tecnici, ecc. Dentro tali concatenazioni, che Latour (2005) chiama "collettivi ibridi", prende forma la TR come pratica sociomateriale, ossia fenomeno material-discorsivo (Barad, 2007), esito concreto del costante allearsi o dis-allearsi di cose, corpi, singolarità, saperi, tecnologie, organizzazioni, discorsi, oggetti, ecc.

Quest'ottica considera il sociale e il materiale come «inestricabilmente correlati: non c'è sociale che non sia anche materiale e non c'è materiale che non sia anche sociale» (Orlikowski, 2007, p. 1437). Dunque, gli attori e attanti in gioco nei processi riabilitativi a distanza e sui quali si fa affidamento per la *concordance* (Williams, Chianchiano, 2002) al percorso di cura e presa in carico del paziente, non sono più solo umani[7] e l'elemento che "fa novità" non sono solamente le tecnologie in sé. La TR diviene infatti un fare esito del modo in cui si combinano e continuano a combinare tra loro elementi umani e non umani, dove anche gli oggetti hanno un'agency e che sembra "chiedere" al professionista della riabilitazione (ma altresì a pazienti e *caregiver*) di trasformare il proprio agire, e dunque anche il proprio ruolo e l'intervento di cura stesso, il rapporto con il paziente, il setting di lavoro, le strategie, le relazioni con l'organizzazione e gli attori in campo, l'uso di determinati test, la scelta di tempi, oggetti, artefatti, ecc.

3. Professionisti della cura e pratiche di teleriabilitazione

Le osservazioni preliminari tratte dalle interviste non sono conclusive, poiché la raccolta dati non è ancora terminata, ma rientrano nella prima fase dell'analisi tematica e riflessiva di Braun e Clarke (2023). I dati sono stati raccolti a partire da Novembre 2023 (interviste di prova) e hanno coinvolto fisioterapisti e logopedisti operanti in strutture pubbliche della Lombardia[8].

7 Per un approfondimento circa attori e attanti, il rapporto umano-non umano e l'agency degli oggetti in ottica ANT si vedano tra gli altri: *Cfr*. Croce, 2020; Latour, 2005; Volonté, 2017.

8 Lo studio APCARE.TE prevede 25 interviste semi-strutturate individuali per ogni popolazione target. Ad oggi abbiamo intervistato 9 professionisti della cura afferenti alle classi della riabilitazione sanitaria (L/SNT2 e LM/SNT2), in particolare fisioterapisti e logopedisti, con esperienza pregressa, o in corso, di erogazione di riabilitazione a distanza (sincrona, asincrona o *blended*). Le aree esplorate dalla griglia di domande sono: percezioni rispetto alla propria esperienza con la TR, svolgimento concreto della pratica di TR, effetti sulla vita quotidiana/lavorativa, effetti sul rapporto paziente-professionista sanitario e sul rapporto paziente-caregiver, valutazione complessiva dell'esperienza di TR, il tipo di formazione ricevuta, se ricevuta, circa la riabilitazione a distanza.

Innanzitutto, dalle narrazioni dei professionisti viene confermato il fatto che la pandemia da Covid19 è stata un'importante "spartiacque" per la TR, che assume forme diverse prima, durante e dopo: sporadiche le esperienze attive prima, e di carattere soprattutto sperimentale (nonostante di telemedicina se ne parli dal 2008)[9]; un incremento durante le fasi di restrizione della circolazione, che ha però visto esperienze estemporanee e poco strutturate e organizzate; superata l'emergenza, stiamo assistendo, secondo gli intervistati, a una "corsa alla digitalizzazione" che per quanto potenziale e promettente, rischia di avere effetti indesiderati se non pensata e realizzata con consapevolezza critica e attenzione, dal momento che la TR con gli anziani può facilmente generare effetti di esclusione (Castells, 2014; fonte) e di discriminazione del digitale, *digital ageism*, (Garavaglia *et.al*, 2023).

Emerge poi come per riabilitare il paziente anziano, attraverso l'attivazione e la messa in campo quotidiana di processi di TR, non sia riducibile a una banale questione di utilizzo corretto della tecnologia. Diversi elementi umani e non devono "allearsi" e collaborare tra loro: ad esempio, la figura del caregiver, in alcune situazioni, diviene fondamentale per permettere la TR, anche solamente per l'attivazione di una funzione di monitoraggio a distanza da parte del professionista della salute. Creare questa alleanza chiama in causa non solamente un mero passaggio di informazioni (come misurare e caricare i dati da trasmettere in remoto attraverso specifici dispositivi), ma un processo complesso che per funzionare deve poter educare il caregiver ad una pratica diversa di riabilitazione e presa in carico, che comporta il ripensare all'organizzazione quotidiana, allestire spazi nel privato, creare un rapporto e un utilizzo dei devices, acquisire un nuovo linguaggio, ecc.

Tra le modalità di TR, sincrona, asincrona e *blended*, quest'ultima sembra essere la più nominata e usata dai fisioterapisti e logopedisti intervistati; questa, infatti, permette di giocarsi tra distanza e presenza (quest'ultima importante specialmente per il primo contatto e la prima visita con il paziente, la proposta e spiegazione della TR stessa). Sembra che nelle realtà che stanno sperimentando la TR con pazienti anziani da anni, vi sia la propensione a considerare la TR come pratica da integrare e affiancare alla seduta in presenza, a certi test, esami, controlli e visite. La TR, dunque, non solo non è erogata dai professionisti in un'ottica di sostituzione alla riabilitazione in presenza, ma sembra non essere concepita, e dunque progettata e strutturata, in tal senso.

Dai racconti emerge come fare TR non solo richiede una trasformazione di molti degli elementi tradizionalmente in gioco nella seduta riabilitativa, ma anche di diverse capacità, tra cui quella di riflettere sulle pratiche e sul significato stesso della riabilitazione come pratica di cura, dal momento che cambiano completamente: le strategie da mettere in campo con il paziente; il modo di comunicare e istruirlo prima, durante e dopo la seduta; la prevedibilità della seduta (per esempio pensare a oggetti e materiali da utilizzare prima dell'inizio della seduta, altrimenti vi è il rischio che non siano reperibili a casa o modificare la scelta degli stessi: uti-

9 Si veda, più sopra, la nota n. 5.

lizzo di oggetti comuni piegati ad un uso terapeutico); la relazione e il rapporto con il corpo del paziente (come si può mostrare o controllare un movimento da far eseguire); gli attori in gioco (tecnologie, oggetti, assistenza tecnica, caregiver – la presenza dei quali in alcune situazioni particolarmente compromesse diventa parte integrante della possibilità di attivare e sostenere nel tempo la riabilitazione a distanza – ecc.); il setting (non più l'ambulatorio, la palestra insieme ai colleghi, ma collegati da una stanza e "in casa" del paziente); le regole (privacy, sicurezza, sistemi di pagamento della prestazione a distanza, ecc.).

Gli intervistati nominano anche tutta una serie di elementi organizzativi e aspetti burocratici che, nonostante non strettamente di pertinenza medica, e dunque sovente non considerati come parte essenziale ai fini di come si struttura e eroga la TR stessa, hanno un effetto importate sulle prassi: chi paga la TR? (il paziente? Il SSN? La struttura che la eroga?) come la paga (tariffe, codici regionali di identificazione della prestazione, privatamente) Chi la propone al paziente? (Medico di medicina generale? Professionista della riabilitazione? Ospedale in occasione della dimissione?) Chi gestisce le questioni tecniche? (Tecnico? Medico? Il paziente? Il caregiver?). Inoltre: meglio utilizzare piattaforme dedicate o sistemi open source? Come gestire la privacy o il trasferimento di dati sensibili?

Alla luce di tutti questi elementi umani e non, e del loro diversi modi di entrare in quella che chiamiamo TR si intuisce come la prospettiva sociomateriale sarebbe di supporto ai professionisti che si trovano a ripensare e progettare il proprio ruolo e le proprie routine di lavoro.

Rispetto al tema specifico della formazione alla TR, sembra che i professionisti fino ad ora intervistati testimonino un'assordante assenza di essa, confermata anche dalla letteratura. Nello specifico, manca una formazione progettata e pensata *ad hoc* (qualcuno impara dal contesto delle pratiche quotidiane, per tentativi ed errori, per sentito dire o autoformazione oppure si riceve una formazione dalle piattaforme dedicate che si occupano però solo di aspetti tecnici). Sembra dunque emergere un'esigenza di occasioni e spazi per ripensare, non solo gli strumenti e le tecniche di lavoro necessari per erogare TR, ma dove poter anche rielaborare la propria professione e professionalità in modo riflessivo, alla luce delle pratiche di TR.

Infatti, la TR sembra "chiedere" al riabilitatore di trasformare profondamente non solo il suo agire, ma anche il suo ruolo e le competenze professionali che mette in campo, dal momento che praticare TR modifica materialmente il fare quotidiano del professionista (protocolli e strategie di lavoro, orari, la relazione con il paziente e il suo ambiente di vita, l'organizzazione ecc.), ma trasforma anche gli apprendimenti, i significati e i saperi in gioco nell'intervento di cura stesso (rapporto con il paziente e con gli attori umani e non), nella gestione del setting di lavoro, nelle relazioni con l'organizzazione e le procedure burocratiche.

4. Conclusioni

Abbiamo visto, dai dati raccolti finora, come la TR (sincrona, asincrona, blended) si caratterizzi come un processo sociomateriale eterogeneo e articolato, che comporta non solo una serie di modificazioni legate alla presenza delle tecnologie e ai cambiamenti in termini di digitalizzazione del SSN – che già di per sé richiedono una trasformazione di molti degli elementi tradizionalmente in gioco nella seduta riabilitativa –, ma soprattutto produca anche inevitabili mutamenti concreti a seconda degli attori-rete che di volta in volta entrano in gioco e degli apprendimenti, dei significati e dei saperi necessari rispetto alla funzione e al ruolo del professionista della cura stesso. Si apre dunque l'esigenza di ricercare e introdurre strumenti di formazione e pratiche educative che, oltre ai pazienti e ai caregiver, permettano di esplorare e di capire come sostenere i professionisti nei processi di trasformazione che le pratiche di TR comportano. In linea con questa esigenza, l'ottica ANT potrebbe aiutare a tracciare il processo attraverso il quale le cose, come un'applicazione o un paziente, si costituiscono nell'emergere reciproco, dal momento che non sono date e preesistenti prima di entrare in relazione (Fayard, Weeks, 2014) e a ricostruire una narrazione riflessiva e critica delle prassi. Un simile sguardo diviene importante per cercare di costruire un benessere per tutti e reti territoriali inclusive e che tutelino il diritto alla salute, anche in termini di garanzia di accesso e di continuità della cura a persone anziane. Sembra emergere da queste prime testimonianze un ruolo chiave della formazione nel promuovere interventi che, oltre a incentivare una responsabilizzazione del paziente a prendersi cura attivamente della propria malattia, a migliorare le strategie e supportare il caregiver nella gestione della patologia cronica, possano sostenere i professionisti sanitari nella progettazione erogazione di assistenza e cura attraverso pratiche di TR.

Bibliografia

Barad K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

Boffo V. (2022). Active Ageing: il ruolo dell'apprendimento permanente. *EPALE Journal*, 2(12), 4-8.

Braun V., Clarke V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, *24*(1), 1-6.

Bruni A., Teli M. (2007). Reassembling the social. An introduction to actor network theory. *Management Learning*, *38*(1), 121-125.

Castells M. (2014). *La nascita della società in rete*. EGEA spa.

Croce M. (2020). *Bruno Latour*. Roma: DeriveApprodi.

Fayard A. L., Weeks J. (2014). Affordances for practice. *Information and Organization*, *24*(4), 236-249.

Fenwick T., Edwards R. (2010). *Actor-network theory in education*. Routledge.

Garavaglia E., Caliandro A., Melis G., Sala E., Zaccaria, D. (2023). Contrasting ageism in research on older adults and digital technologies: A methodological reflection. In *Digital Ageism* (pp. 248-265). Routledge.

Latour B. (2005). *Reassembling the Social. An introduction to Actor-Network Theory.* Oxford University Press.

Orlikowski W. J. (2007). Sociomaterial practices: Exploring technology at work. *Organization studies*, *28*(9), 1435-1448.

Siegel C., Dorner T. E. (2017). Information technologies for active and assisted living—Influences to the quality of life of an ageing society. *International Journal of Medical Informatics*, *100*, 32-45.

Stark A. L., Krayter S., Dockweiler C. (2023). Competencies required by patients and health professionals regarding telerehabilitation: A scoping review. *Digital Health*, *9*, 20552076231218841.

Vaccaro M. C. (2021). Perché la demografia è importante: caratteristiche ed impatto dell'invecchiamento in Italia. In M. Musaio (Ed.), *Persone anziane e cura. Riflessioni pedagogiche e narrazioni nel tempo della pandemia* (pp. 23-39). Roma: Studium.

Valokivi H., Carlo S., Kvist E., Outila M. (2023). Digital ageing in Europe: A comparative analysis of Italian, Finnish and Swedish national policies on eHealth. *Ageing & Society*, *43*(4), 835-856.

Volonté P. (2017). Il contributo dell'Actor-Network Theory alla discussione sull'agency degli oggetti. *Politica & Società*, 6(1), 31-60.

Williams, M. E., Chianchiano, D. (2002). Medicare medical nutrition therapy: Legislative process and product. *Journal of renal nutrition*, 12(1), 1-7.

La trasformazione del dottorato di ricerca. Prospettive e opportunità

Paolo Bertuletti
Ricercatore – Università degli Studi di Bergamo
paolo.bertuletti@unibg.it

In Italia, come già avvenuto in molti Paesi OCSE, il dottorato di ricerca sta subendo una profonda trasformazione. Il cambiamento è tale da esigere un vero e proprio ripensamento dei concetti di alta formazione e di ricerca.

Questo breve contributo vorrebbe offrire una primissima ricognizione sugli studi che hanno considerato la natura e gli effetti di questo mutamento, per altro ancora in corso, in vista di uno successivo studio pedagogico più approfondito e ragionato.

L'intervento si articolerà, dunque, in quattro momenti che toccheranno rispettivamente i seguenti punti: l'evoluzione normativa/ordinamentale e numerica del dottorato in Italia; i macro-trend della sua evoluzione a livello internazionale; una lettura sociologica del cambio di paradigma in atto; primi spunti pedagogici per riflettere su come rendere tale trasformazione un'autentica opportunità formativa.

1. La recente evoluzione del dottorato in Italia

1.1 *Il nuovo regolamento sui criteri e le modalità di accreditamento*

Come è noto, in Italia il dottorato nasce in tempi relativamente recenti (il primo ciclo è partito solo nel 1983) come canale d'accesso alla carriera universitaria. Con l'ultimo regolamento per l'accreditamento (DM 226/2021), però, esso viene esplicitamente pensato anche per la formazione di ricercatori capaci di promuovere l'innovazione nel mondo del lavoro e delle organizzazioni (compresa la PA).

Si tratta di una svolta già annunciata dai cosiddetti dottorati PON (DM 1061/2021) e che trova le sue radici remote nel dottorato industriale (nato addirittura nel '99) e nel dottorato in apprendistato introdotto dalla legge Biagi del 2003. Tuttavia, il nuovo regolamento sembra inaugurare un nuovo paradigma caratterizzato da due tratti emergenti. Il primo è la collaborazione più stretta e sistematica con il mondo del lavoro (coinvolgimento degli enti esterni all'Università nella progettazione e nella didattica, co-finanziamenti privati, rilancio del dottorato industriale, nuove finestre d'ingresso per i "dottorati innovativi"). Il secondo è la formalizzazione dei requisiti e delle procedure per la costruzione dell'offerta

formativa, la sua erogazione e la valutazione. Sugli standard qualitativi, in particolare, è posta una certa enfasi, tanto che le linee guida emanate dal DM 301/2022 dopo l'approvazione del nuovo regolamento prevedono che anche i dottorati rientrino nel sistema AVA. Ciò significa che per essere autorizzati devono sottoporsi alle procedure di autovalutazione, valutazione e accreditamento stabilite dall'ANVUR.

1.2 *Il dottorato italiano dal punto di vista numerico*

In Italia il numero di singole posizioni di dottorato (non di corsi) è aumentato costantemente nel corso del tempo e, a partire dalla fine degli anni '90, in maniera ancora più sostenuta. Così è stato anche nell'area OCSE (Sarrico, 2022; OECD, 2021), molto più di quanto non sia avvenuto per le lauree (OECD, 2024).

Di contro, la quota di dottori di ricerca residenti in Italia sulla popolazione tra i 25 e i 34 anni è inferiore di circa la metà rispetto alle nazioni comparabili alla nostra per dimensione ed è addirittura calata negli ultimi anni, a fronte di un aumento o di una sostanziale stabilità nei Paesi OCSE (Regini, 2021)

Sul fronte occupazionale, oramai il principale sbocco lavorativo dei dottori di ricerca non è più l'accademia. Solo pochi, sia in Italia (Indagine ADI, 2019), che all'estero (OECD, 2019), diventano professori universitari. La maggior parte di loro trova un impiego fuori dall'Università.

Nel nostro Paese i livelli occupazionali dei dottori di ricerca risultano più elevati di quelli dei laureati (AlmaLaurea, 2023). Nei primi anni Duemila sembra, però, che ci sia stato un peggioramento della performance; peggioramento comunque inferiore a quello subito dai laureati (Ballarino, 2021).

2. La trasformazione del dottorato a livello internazionale

Ma come sta cambiando (o, forse, è già cambiato) il dottorato di ricerca a livello internazionale? Come si diceva, la prima tendenza osservata nei Paesi OCSE è l'aumento dei posti di dottorato annualmente messi a disposizione dalle istituzioni universitarie. Il fenomeno è imputabile ad una crescita sia della domanda sia dell'offerta.

Da un lato, infatti, l'Università di massa sforna più laureati e quindi anche potenziali dottorandi (Zusman, 2017), a cui si aggiungono gli studenti stranieri, che nei Paesi OCSE sono circa il 22% dei dottorandi (OECD, 2019).

Dall'altro, l'aumento dell'offerta pare sostenuto da due esigenze. Una è – per così dire – interna. I dottori di ricerca sono coloro che potranno essere assunti con contratti non-standard per svolgere quelle attività di insegnamento e di ricerca senza le quali l'Università di massa non potrebbe funzionare (Cantwell, Taylor, 2015).

La seconda è un'esigenza "esterna". I governi infatti spingono, affinché l'Uni-

versità formi professionalità altamente qualificate orientate alla ricerca e all'innovazione nei contesti di lavoro (non necessariamente in contesto accademico), rispondendo alle esigenze delle c.d. «knowledge economy».

Soprattutto questa seconda esigenza determinerebbe l'ibridazione dei percorsi dottorali (Mills - James, 2020), dove lo scambio e l'avvicinamento al mondo del lavoro, unito alla consapevolezza che non tutti i dottori di ricerca potranno essere assunti in Università, alimenterebbe due tendenze. Quella che porta verso la promozione di competenze non riferibili esclusivamente alla figura del ricercatore universitario (Waaijer et al., 2017). Quella che induce a differenziare tra dottorati orientati al lavoro non accademico e dottorati concepiti come un vero e proprio 'apprendistato' per il lavoro di ricerca all'interno dell'Università (Coates - Goedegebuure, 2012).

3. Il cambio di paradigma secondo categorie sociologiche

Tali processi starebbero investendo anche l'Università italiana, determinando – per dirla con categorie weberiane – il progressivo passaggio da un'organizzazione "personalistico-patrimoniale" ad una "organizzazione burocratico-razionale" del dottorato (Ballarino, 2021).

Nel primo modello (quello tradizionale), basato sui rapporti personali tra professori e allievi, la formazione avviene per affiancamento, il reclutamento per cooptazione. In questo quadro il dottorando è un accademico junior che punta ad inserirsi nei ranghi accademici.

Nel secondo (quello emergente) professori e studenti sono entrambi vincolati agli obiettivi sistemici e alle regole della scuola di dottorato; la formazione è più strutturata, la selezione e la valutazione formalizzate

Ebbene, come si spiegherebbe il passaggio, ancora in corso nel nostro Paese, da un paradigma all'altro? In sintesi, questa le tesi di Ballarino: le economie di scala dettate dall'aumento del numero di studenti renderebbero più difficile il reclutamento per cooptazione tipico del modello tradizionale ed esigerebbero allo stesso tempo la standardizzazione e la formalizzazione burocratica dei processi, per altro indispensabili al fine di accreditarsi non solo presso l'ANVUR, ma anche agli occhi degli stakeholders esterni che oggi con sempre maggiore frequenza collaborano con le scuole di dottorato.

4. Un'opportunità dal punto di vista pedagogico?

Dopo aver considerato il mutamento in corso, bisognerebbe interrogarsi sulla validità delle nuove forme "ibride" di dottorato sul piano pedagogico. Ci si chiede, in altri termini, se le tendenze sopra descritte rappresentino delle opportunità da cogliere dal punto di vista formativo oppure no e, nel primo caso, quali configu-

razioni didattiche e organizzative sono più indicate per sfruttarle al meglio, affinché esse dispieghino tutte le loro potenzialità.

Diversi studiosi che hanno affrontato la questione sono concordi nel vedere nella recente trasformazione del dottorato un'occasione positiva, purché il dottorato "ibrido" favorisca la formazione di vere comunità di pratiche (Marcuccio - Lo Turco, 2022), dove si attua, con metodologie didattiche e soluzioni organizzative adeguate (Orefice, Del Gobbo, 2011), una vera alternanza formativa, ossia un intreccio sistematico e non casuale fra studio teorico e pratica (Potestio, 2020) capace di stimolare la maturazione di una forma mentis critica e indagatrice qual è quella che ci si aspetterebbe da uno studioso (Cambi, 2009).

In questa prospettiva un dottorato svolto in collaborazione con il mondo del lavoro dovrebbe sì promuovere l'*employability* del dottorando o della dottoranda, non perché risponde direttamente ai fabbisogni professionali del mercato, bensì perché viene organizzato in modo da prendersi «cura» del/la dottorando/a e del suo personale percorso formativo, abilitandolo/a a trovare e a fare bene il proprio mestiere (Boffo, 2022). Tale approccio dovrebbe, almeno in parte, tutelare da una deriva economicista che potrebbe seriamente minacciare la libertà del pensiero e della ricerca (Fiorucci, 2014).

Tutto ciò implicherebbe, primo, che il dottorato progettato in sinergia con il mondo extra-accademico prefiguri in maniera non lineare, ma «geometrica» il profilo professionale del/la futuro/a ricercatore/trice, qualunque sia il suo sbocco lavorativo, tramite una personalizzazione dei percorsi che non trascuri il carattere «emozionato» e il radicamento biografico della sua domanda di ricerca (Togni, 2022). Secondo, che il dottorato sia concepito in modo tale da rendere gli «shock culturali» dovuti al confronto con habitus professionali differenti da quelli tipici dell'accademica «dilemmi disorientanti» arricchenti per gli studenti (Galimberti, 2023).

Affinché ciò avvenga non basta ripensare l'offerta formativa universitaria, ma occorre che anche il mondo del lavoro, quello dove verosimilmente i dottori di ricerca saranno assunti, co-evolva con l'Università, riconsiderando il ruolo della ricerca all'interno del proprio modello organizzativo e del proprio business – il fatto che la richiesta di dottori di ricerca in Italia sia proporzionalmente diminuita negli ultimi anni e che sia ancora molto bassa rispetto agli altri Paesi tanto nel settore privato quanto nella PA (Regini 2021), dimostrerebbe come questo scatto culturale non sia ancora avvenuto. In altri termini, anche il mondo del lavoro deve riconoscere che il miglior modo per favorire l'innovazione e lo sviluppo economico è la massima valorizzazione, in questo caso attraverso l'alta formazione orientata alla ricerca, dei futuri lavoratori, da considerare non più come esecutori esperti, ma soggetti capaci di indagare e risolvere creativamente i problemi (Bertagna 2006).

Bibliografia

ADI. (2019). *VIII Indagine ADI su Dottorato e Post-Doc*. https://dottorato.it/content/indagine-adi-2019; ultima consultazione il 27.05.2024

AlmaLaurea. (2023). *Condizione occupazionale dei Dottori di ricerca. Report 2023*. https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2023-07/dottori_occupazione_report2023.pdf; ultima consultazione il 27.05.2024.

Ballarino G. (2021). Come cambia il dottorato di ricerca. Organizzazione e sbocchi professionali. In G. Ballarino, A. F. De Toni, M. Regini (Eds.), *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato* (pp. 10-42). Milano: Milano University Press.

Bertagna G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. Soveria Mannelli: Rubettino.

Boffo V., Togni F. (Eds.). (2022). *Esercizi di ricerca: Dottorato e politiche per la formazione*. Firenze: Firenze University Press.

Cambi F. (2009). L'Alta Formazione nelle scienze dell'educazione. In P. Orefice, A. Cunti (Eds.), *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione* (pp. 103-109). Milano: Franco Angeli.

Cantwell B., Taylor B. J. (2015). Rise of the science and engineering postdoctorate and the restructuring of academic research. *The Journal of Higher Education*, 86(5), 667-696.

Coates H., Goedegebuure L. (2012). Recasting the academic workforce: Why the attractiveness of the academic profession needs to be increased and eight possible strategies for how to go about this from an Australian perspective. *Higher Education*, 64, 875-889.

Fiorucci M. (2014). Il profilo formativo dei dottori di ricerca. *Pedagogia oggi*, 1, 11-20.

Galimberti A. (2023). La formazione continua come variabile strategica per colmare lo skill gap? Riflessioni a partire dal dottorato di ricerca. *Scuola democratica*, 14(1), 113-130.

Marcuccio M., Lo Turco V. (2022). Università, Imprese e Soggetti Intermediari nei Processi di Innovazione Didattica nelle Scuole di Dottorato. Uno Studio di Caso Multiplo. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 7(2), 91-108.

Mills D., James D. (2020). Reconceptualising organisational collaborations in social science doctoral education. *Higher Education*, 79, 791-809.

OECD. (2019). *Benchmarking Higher Education System Performance. Higher Education*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/be5514d7-en

OECD. (2024). *Adult education level (indicator)*. https://doi.org/10.1787/36bce3fe-en

Orefice P., Del Gobbo G. (Eds.). (2011). *Il terzo ciclo della formazione universitaria: un contributo delle scuole e dei corsi di dottorato di scienze dell'educazione in Italia*. Milano: Franco Angeli.

Potestio A. (2020). *Alternanza formativa*. Roma: Studium.

Regini M. (2021). Come riorganizzare il dottorato di ricerca in Italia? In G. Ballarino, A. F. De Toni, M. Regini (Eds.), *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato*. Discussion paper n. 4 - Università degli studi di Milano (pp. 43-52). Milano: Milano University Press.

Sarrico C. S. (2022). The expansion of doctoral education and the changing nature and purpose of the doctorate. *Higher Education*, 84, 1299-1315.

Waaijer C. J. E., Belder R., Sonneveld H. et al. (2017). Temporary contracts: Effect on job satisfaction and personal lives of recent PhD graduates. *Higher Education*, 74, 321-339.

Zusman A. (2017). Changing degrees: Creation and growth of new kinds of professional doctorate. *Journal of Higher Education*, 88(1), 33-61.

Minori stranieri con minori diritti. Discriminazione normativa e disparità educativa nei confronti dei giovani con background migratorio

Paolo Bianchini
Professore Ordinario – Università di Torino
paolo.bianchini@unito.it

1. L'accoglienza dei Minori stranieri non accompagnati in Italia alla luce degli ultimi interventi normativi

Il 6 ottobre 2023 è entrato in vigore un nuovo decreto ministeriale in materia di immigrazione che non ha originato un grande dibattito nell'opinione pubblica, e che mi sembra sia stato accolto con una certa dose di rassegnazione anche dagli addetti ai lavori, salvo quelli direttamente coinvolti, ma che, in realtà, non solo introduce una novità rilevante nei metodi e negli strumenti dell'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati (d'ora in poi MSNA), ma rischia soprattutto di determinare pesantemente i percorsi d'integrazione e biografici di ragazze e ragazzi già particolarmente a rischio. Due sono i temi più rilevanti introdotti dal decreto legge 133 del 2023: il primo è l'obbligo per il prefetto di disporre l'accoglienza dei MSNA con più di 16 anni all'interno delle stesse strutture degli adulti, anche se «in una sezione dedicata» (art. 5); il secondo prevede che possano essere utilizzate procedure sommarie e invasive nell'accertamento della loro età, tema da sempre molto controverso e nei confronti del quale la precedente Legge 47 del 2017 offriva maggiori tutele e garanzie di un trattamento equo e rispettoso dei diritti. L'obiettivo della legge sembra essere quello di risparmiare sui fondi attribuiti agli enti locali per la gestione di quella che è da alcuni anni un'emergenza a livello non solo nazionale, ma continentale, dato che riguarda tutta l'Europa, ovvero l'arrivo, dopo viaggi spesso molto lunghi e dolorosi, di giovani provenienti da paesi extra-europei. In realtà, però, prevedendo un trattamento equiparato a quello dei maggiorenni, finisce per sancire *de facto* il conseguimento della maggiore età per i MSNA a 16 anni invece che a 18. Un provvedimento

L'approvazione della legge è stata preceduta e accompagnata da un'intensa campagna stampa incentrata sul fatto che, nel corso del 2023, il numero di richiedenti asilo e rifugiati arrivati sulle coste italiane è aumentato considerevolmente. Dopo gli sbarchi e le polemiche politiche sia a livello nazionale che europeo, il nuovo decreto legge si concentra proprio sui minori giunti in Italia senza genitori o adulti di riferimento, comprimendone diritti e garanzie.

Due sono gli elementi più critici: il primo riguarda le modalità di accoglienza. Attualmente i MSNA dovrebbero essere accolti in strutture dedicate all'interno del Sistema di accoglienza e integrazione (SAI), ovvero il sistema a titolarità pub-

blica gestito dai comuni. Già attualmente, però, in caso di necessità, è prevista la possibilità per i prefetti di istituire centri di accoglienza straordinaria (CAS) destinati ai minori, seppur con servizi differenti e meno garanzie rispetto ai centri ordinari. È opportuno precisare che per l'apertura di nuovi CAS i prefetti disponevano già di poteri straordinari, che permettono loro, tra l'altro, di assegnare appalti per aprire nuovi centri tramite affidamenti diretti. Una modalità che determina procedure molto più rapide del normale, ma che restringono anche i margini di trasparenza.

Ci si sarebbe aspettati, dunque, che il governo, di fronte alla crescita degli arrivi, utilizzasse gli strumenti di cui già disponeva per creare nuovi centri anche per i minori. Possibilmente nel SAI e, se proprio questo non fosse stato possibile, nei CAS dedicati.

Invece di aprire nuovi centri (preferibilmente durante l'estate e non al suo termine, quando gli sbarchi diminuiscono), il governo ha invece attuato una misura di natura diversa, prevedendo, come anticipato, che, in caso di necessità, il prefetto sia autorizzato a sistemare i MSNA, dai 16 anni in su, in centri per adulti. In tal modo, il provvedimento provoca un'evidente discriminazione nei confronti di soggetti già in condizioni di fragilità e particolarmente bisognosi di sostegno, per i quali le opportunità di crescita e inclusione già erano limitate.

2. Verso una nuova categoria di minorenne?

Le ricadute negative del nuovo decreto sono, a mio avviso, numerose. Mi limito a citarne alcune. La prima riguarda l'annosa questione dell'identificazione dell'età dei minori "di età non inferiore a sedici anni": il testo di legge introduce, infatti, una stretta sull'accertamento dell'età anagrafica, prevedendo l'espulsione in alternativa alla pena prevista per coloro che vengono condannati per aver dichiarato un'età diversa da quella effettiva. Accertare l'età dei minori non è, però, affatto facile, neanche quando vengono utilizzati metodi d'indagine incrociati, come i dati anagrafici del Paese di provenienza e quelli antropometrici. Infatti, non di rado i minori che arrivano in Italia non dispongono di documenti di identità, ma l'assenza dei documenti non può pregiudicare la tutela dei diritti del minore, come, peraltro, aveva ribadito la legge 47 del 2017 rifacendosi all'articolo 3 della convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Eppure, in caso di arrivi consistenti e ravvicinati, il nuovo decreto autorizza l'accertamento dell'età con modalità differenti e semplificate rispetto a quelle standard. Tali modalità, aumentando il margine di errore della rilevazione, riducono notevolmente le garanzie di quello che potrebbe a tutti gli effetti essere un minore e che potrebbe essere scambiato per un adulto. Il riferimento esplicito è a rilevamenti radiografici, capaci di verificare lo stato delle ossa e quindi l'età, sebbene nel 2017 una commissione d'inchiesta parlamentare abbia sostenuto che esami di questo tipo, se non accompagnati da un approccio multidisciplinare, posseggano un margine di errore consistente, fino a 2 anni. Proprio per questo la norma a cui

ora si può derogare grazie alla nuova legge prevedeva un approccio multidisciplinare (Decreto Legge 142/2015, art. 19bis).

Va, inoltre, sottolineato che la nuova disposizione riguarderà oltre 2/3 dei minori stranieri non accompagnati, in quanto, nel 2023, oltre il 70% dei MSNA era maggiore di 16 anni. Insomma, oltre a non costituire una strategia sostenibile per affrontare un fenomeno strutturale come la migrazione, il nuovo decreto riduce i diritti dei minori che possono essere scambiati per adulti in seguito ad accertamenti che rischiano di essere perlomeno approssimativi. È probabile che il provvedimento non solo permetterà di espellere molti più minori rispetto a quanto avvenuto sinora, ma limiterà anche molto per loro la possibilità di entrare in percorsi educativi e assistenziali. L'Italia, già condannata dalla Corte Europea dei Diritti Umani per adottare procedure di accertamento dell'età senza garanzie procedurali sufficienti, rischia di peggiorare la sua posizione creando ulteriori ostacoli e precarietà nel processo di integrazione.

Una seconda ricaduta riguarda le possibilità che i minori hanno di entrare in circuiti educativi e formativi. La permanenza in strutture pensate e popolate soprattutto da adulti rende, infatti, molto meno probabile l'ingresso a scuola, per esempio, nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) o in percorsi professionalizzanti, per non parlare dell'opportunità di entrare in contatto con pari età italiani. Opportunità che paiono tanto più fondamentali per il futuro dei ragazzi e delle ragazze migranti se si analizzano i loro profili biografici e formativi. Spesso dimentichiamo, infatti, che chi emigra, anche giovanissimo, lo fa per provare a migliorare la propria condizione esistenziale, che certo è tutt'altro che rosea in patria. Per costoro, quindi, ancora più che per i minori nati e cresciuti in Italia, l'accesso tempestivo a opportunità educative e formative è fondamentale, se non altro per provare a colmare la distanza dai coetanei che hanno goduto di un contesto familiare, educativo ed emotivo stabile sin dalla prima infanzia.

Una terza ricaduta, che va ben oltre i confini del nuovo decreto legge, riguarda, poi, l'identità stessa dei minori che vivono sul suolo italiano. Il nuovo decreto sancisce de facto l'esistenza di una categoria di minori diversi dai coetanei e contraddistinti da minori diritti. Per una serie di questioni estremamente rilevanti, come il diritto ad avere una famiglia e a disporre di tutte le opportunità educative e di crescita di cui fruiscono gli altri minorenni, infatti, i MSNA vengono equiparati gli adulti. Si tratta, a mio avviso, di un provvedimento estremamente grave, che non solo limita di molto le possibilità di integrazione dei minori stranieri nel nostro Paese, ma rischia soprattutto di produrre una nuova categoria di minorenne, riducendo le tutele di cui ha sin qui correttamente goduto, equiparandolo sempre più a un maggiorenne.

3. Come stanno i "minori stranieri accompagnati"? Gli studenti senza cittadinanza italiana tra segregazione scolastica e dispersione

A quanto detto sinora sulla situazione normativa dei MSNA vorrei ora aggiungere alcuni ragionamenti in merito alle decine di migliaia di ragazze e ragazzi nati all'estero o nati in Italia da genitori immigrati, che risiedono in Italia e frequentano le nostre scuole. Nell'anno scolastico 2020/21 sono risultati iscritti nelle scuole del nostro Paese 865.000 ragazzi e ragazze di nazionalità straniera. Essi costituiscono poco più del 10% della popolazione scolastica italiana (esattamente il 10,3%). Si tratta di un dato che dagli anni Ottanta ad oggi è andato progressivamente aumentando, ma che ultimamente ha registrato una tendenza alla stabilizzazione. Mentre, infatti, nel decennio tra gli anni scolastici 2000/01 e 2009/10 il numero di studenti senza nazionalità italiana è cresciuto del 357% (+526mila persone), nel decennio successivo (tra gli anni scolastici 2009/10 e 2019/20) l'aumento è stato di entità inferiore, attestandosi al 23,4%[1].

A essere cresciuto, negli ultimi anni, è soprattutto il numero di ragazzi di "seconda generazione", cioè nati in Italia ma senza cittadinanza italiana. Un aumento che ha riguardato in maniera particolare la scuola secondaria di secondo grado, dove nel passaggio dall'anno scolastico 2018/19 al successivo, tale categoria è aumentata del 15,4%. L'aumento è stato, invece, leggermente inferiore nella scuola secondaria di I grado (+9%) e decisamente più limitato in quella dell'infanzia (+1%) e primaria (+0,5%).

Due fenomeni decisamente vincolanti in termini di opportunità educative caratterizzano, secondo i dati in nostro possesso, la popolazione scolastica non italiana: il primo è la segregazione scolastica, intesa come "un grado elevato di concentrazione, superiore a una certa soglia critica, di studenti appartenenti ad un medesimo gruppo sociale o etnico e frequentanti la medesima scuola"[2]. Sebbene la soglia critica oltre la quale la scuola diventa simile a un ghetto sia di difficile identificazione, come sostiene Costanzo Ranci nella sua analisi sul contesto milanese, che la segregazione scolastica sia un fenomeno reale e in diffusione nel nostro paese è attestato dalla fuga delle famiglie italiane da scuole a forte presenza di studenti non italiani. La segregazione scolastica rappresenta un tema importante da indagare perché segnala la possibilità che nella scuola emergano barriere che ostacolano sia l'inclusione sociale delle minoranze etniche, sia l'equità di trattamento di studenti di diversa estrazione sociale.

Inoltre, a differenza di quanto si possa pensare, la scuola non sempre riflette le

1 MIUR, Ufficio di Statistica, *Gli alunni con cittadinanza non italiana, a.s. 2020/21*, consultabile all'url: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+%281-%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?t=1659103036663#:~:text=-Nell'A.S.%202020%2F2021%20si,precedente%20(%2D1%2C3%25). Ultima consultazione 31/5/2024

2 Costanzo Ranci, *Separati a scuola. La segregazione scolastica a Milano*, in "Social Cohesion Paper", 1/2019, p. 4.

disuguaglianze e gli squilibri presenti nel territorio in cui è situata. "Gli studi diffusi in Europa, e quello che presentiamo in questo lavoro, raccontano una storia diversa. In sintesi, queste ricerche mostrano che nella scuola la segregazione, ovvero la separazione tra gruppi sociali diversi, è notevolmente più forte che nei territori. Gli accessi al mondo della scuola non si limitano a riprodurre le fratture già esistenti nella società ma le approfondiscono, le scolpiscono, le scavano, trasformandole in solchi profondi che rendono assai ardui i tentativi successivi di superamento. Questo è dunque il fatto eclatante: dentro la scuola pubblica si creano dei ghetti sociali, che si cristallizzano e si riproducono nelle generazioni successive" (Ivi, p. 2).

L'analisi di cui disponiamo sul territorio italiano attestano che la segregazione scolastica va imputata alla pur comprensibile fuga delle famiglie italiane dalle scuole situate in contesti urbani a forte presenza etnica, dove, di conseguenza, la concentrazione di alunni con famiglie di recente e recentissima immigrazione è notevolmente più alta che nel resto del tessuto territoriale. Le cause sono molte ma alcune vale la pena di metterle in risalto: se sino agli anni Settanta, l'accesso alla scuola dell'obbligo dipendeva strettamente dal luogo di residenza, dagli anni Ottanta, si è invece introdotto il principio della libertà di scelta, in base a cui le famiglie hanno diritto di iscrivere i figli alla scuola che preferiscono, indipendentemente da dove risiedono. Anche l'autonomia scolastica potrebbe influire, nel senso che ha introdotto il principio della capacità di attrazione degli studenti come elemento di qualità. Nel "mercato scolastico" che si è venuto così a creare, le scuole provano a rendersi attrattive, ma il sistema, per ora, premia soprattutto le famiglie con maggiori strumenti critici e culturali, mentre discrimina quelle con minori risorse economiche e meno integrate.

Non può essere, quindi, un caso che l'insuccesso e la dispersione scolastici, già molto alti rispetto alla media dei Paesi europei, raggiungano livelli ancora più elevati negli studenti con cittadinanza non italiana. Secondo il Ministero dell'Istruzione e del Merito, oggi, 23.000 alunni sono "a rischio dispersione" nella scuola secondaria di primo grado e 112.000 nella secondaria di secondo grado. I dati nazionali riportano, inoltre, che la percentuale di abbandono scolastico degli allievi stranieri negli ultimi anni è stata cinque volte superiore allo stesso fenomeno osservato negli studenti italiani. In particolare, sono a rischio i nati all'estero.

Inoltre, una quota ancora più ampia di studenti termina il ciclo di studi obbligatorio, ma ne esce con saperi talmente fragili e superficiali da dimenticarli poco dopo il conseguimento del diploma, dando vita al fenomeno recentemente definito "dispersione implicita". Gli studenti "dispersi implicitamente" frequentano la scuola senza quasi venirne toccati e ne escono poco istruiti, soprattutto se si pensa alla quantità di ore che vi hanno passato e alla mole di informazioni che avrebbero dovuto ricevere.

Un altro aspetto che non va taciuto è che le ricerche e i dati ministeriali e delle agenzie nazionali e internazionali che si occupano di monitoraggio e valutazione del sistema scolastico forniscono informazioni abbastanza precise sugli "ultimi" di oggi: per quanto riguarda la relazione con il livello socioeconomico delle famiglie,

quasi un alunno quindicenne su due (47%) appartenente al primo e più disagiato quinto dell'indice socioeconomico non raggiunge il livello minimo di competenza in lettura, otto volte tanto rispetto a un coetaneo che cresce in una famiglia dell'ultimo e più agiato quinto (6%)[3]. Il *Rapporto Invalsi 2022*, poi, nell'analizzare i fattori che incidono sui livelli di competenza raggiunti nelle tre prove (italiano, matematica ed inglese) che fotografano nel tempo i progressi degli studenti, individua come molto influenti sulle possibilità di successo il genere, il percorso e l'indirizzo di studio, ma ancor più il background sociale e migratorio, oltre alle caratteristiche del territorio di appartenenza.

4. Verso una generazione di cittadini e cittadine con minori diritti?

I dati che ho sommariamente richiamato sembrano inequivocabilmente indicare che rischiamo di preparare una generazione di cittadini di serie B, con minori saperi e minori diritti, e conseguentemente con minori possibilità di inclusione, oltre che di realizzazione del loro potenziale. In un contesto, nazionale e internazionale, contraddistinto da forti flussi migratori, dovuti non solo alla legittima aspirazione delle persone – minori compresi – a migliorare le loro condizioni di vita, ma sempre più spesso a cause di forza maggiore, come guerre e mutamenti climatici, la scuola si trova ad affrontare le nuove e impellenti sfide dell'inclusione con pochi strumenti e soprattutto, il più delle volte, in una condizione di quasi totale isolamento. Dirigenti e docenti sono chiamati non solo a offrire a famiglie che spesso hanno scarsa o nessuna esperienza di scuola un luogo sicuro e affidabile in cui lasciare i loro figli, ma devono anche attestare l'impegno dello Stato ad accoglierli e a garantire loro gli stessi diritti di cui godono tutti gli altri bambini. Ma svolgere questa funzione pubblica, democratica e inclusiva in un contesto in cui i bambini stranieri sono implicitamente discriminati già solo per il fatto di non essere certi di avere un giorno la cittadinanza italiana risulta quantomeno problematico, se non poco realistico. Mi sembra fondamentale, quindi, coltivare nei professionisti della scuola non solo le capacità didattiche e relazionali, ma anche l'attenzione alla funzione politica del loro proprio ruolo educativo, inteso come la capacità di permettere a tutte e a tutti di diventare cittadine e cittadini aventi pari diritti e opportunità.

3 Cfr. MIUR, *Una politica nazionale di contrasto al fallimento formativo e della povertà educativa*, Roma, 2018, p. 29, in http://www.miur.gov.it (ultima consultazione 31/05/2024).

Bibliografia

Foschino Barbaro M.G. (2021) (ed.). *Minori stranieri non accompagnati tra vulnerabilità e resilienza*. Milano: Franco Angeli.

Barberio L., Valtimora A. (2023). *I minori stranieri non accompagnati*. Milano: Key.

Ranci C. (2019) Separati a scuola. La segregazione scolastica a Milano. *Social Cohesion Paper*, 1.

Santerini M. (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.

Valtolina G.G. (2014). *I minori stranieri non accompagnati in Italia. Sfide e prospettive*. Milano: McGraw-Hill Education.

The great resignation or the great reflection? Pedagogia e lavoro oggi, questioni aperte

Caterina Braga
Ricercatrice – Università Cattolica del Sacro Cuore
caterina.barag@unicatt.it

1. Mutamenti dello scenario lavorativo e centralità della persona

Oggi ci troviamo davanti ad un quadro del lavoro molto complesso caratterizzato da un lato da *shock*, fragilità, insicurezze, come la disoccupazione e lo *smart working* vissuti in periodo pandemico, e dall'altro da fenomeni come *quite quitting*, *conscious quitting* e *great resignation*. Potremmo dire che la *great resignation*, durante la quale i lavoratori hanno rivalutato le proprie priorità, decidendo di lasciare la propria occupazione per trovare un lavoro più "sano" e soddisfacente, ha inaugurato una nuova era: l'era della *great reflection* – la grande riflessione – in cui i dipendenti riflettono più profondamente su ciò che desiderano veramente dal proprio lavoro, sono più consapevoli di dove e come lavorano e desiderano un vero legame con il proprio posto di lavoro (Tramuto, 2023).

Secondo alcune ricerche i fattori che spingono i dipendenti a lasciare il proprio lavoro sono molteplici. Oltre alle ragioni economiche giocano sicuramente un ruolo significativo anche cause più profonde riconducibili all'incapacità delle aziende di soddisfare appieno la realizzazione personale dei dipendenti: impossibilità di avanzare nella carriera; scarso senso di appartenenza; flessibilità insufficiente e scarso equilibrio tra lavoro e vita privata; cattivo *management* e gestione inadeguata; problemi di cultura aziendale non condivisa.

Ciò che stiamo vivendo non è solo una turbolenza a breve termine provocata dalla pandemia, ma la continuazione di una tendenza all'aumento dei tassi di abbandono iniziata più di dieci anni fa, quale esito di un processo di rivalutazione e ridefinizione delle proprie priorità, di una rifocalizzazione dei valori da parte delle persone e la conseguente individuazione di ruoli più in linea con le necessità personali (Fuller, Kerr, 2022). Salute e benessere per i lavoratori stanno diventando molto importanti e ciò spinge alla ricerca di nuovi equilibri. La pandemia, quindi, non ha fatto altro che amplificare un disagio già avvertito dalle persone, velocizzandone la diffusione su scala globale.

Questo nuovo quadro del lavoro rappresenta una sfida per la pedagogia chiamata a ripensare e riprogettare modelli e contesti organizzativi volti al pieno compimento umano e allo sviluppo integrale della persona, a un lavoro dignitoso, capace di generare processi di sviluppo umano e di servizio, che sia al contempo opportunità di crescita organizzativa e sociale. "Il dialogo tra economia e pedagogia

richiama al compito di rendere lo sviluppo davvero umano ovvero plausibile e adeguato alla pienezza della realizzazione personale e comunitaria, cui abbiamo il dovere di aspirare" (Malavasi, 2020, p. 73).

In un'ottica pedagogica affrontare e facilitare il cambiamento desiderato richiede oggi un nuovo impegno alle organizzazioni, chiamate non solo ad adottare nuove tecnologie e a misurare le *performances*, ma anche ad agire in termini di *governance*, visione e motivazione. Per la sua funzione di scienza dello sviluppo umano e della mediazione, a fronte delle profonde e repentine trasformazioni oggi in atto in termini sociali ed economici, la pedagogia deve aprire un nuovo dialogo col mondo del lavoro e delle organizzazioni (siano esse profit, no-profit o pubbliche amministrazioni), riconoscendo una funzione essenziale a diversi *asset intangibili* in relazione alla centralità delle persone, delle opportunità, delle possibilità di scelta e rivendicando valori quali la partecipazione, l'inclusione e la solidarietà (Dato, 2020).

Il lavoro si pone così al centro delle riflessioni di politici e studiosi, di fronte alle quali la pedagogia è interpellata a dare il proprio contributo nel decifrare criticamente i mutamenti in atto nello scenario lavorativo, a ripensare i contesti organizzativi e a guidare il paradigma di riferimento nella prospettiva di un pieno sviluppo umano.

La complessità delle richieste a cui è sottoposta oggi un'impresa, o un'organizzazione in generale, le impone di trasformare i propri modi di agire e di affrontare le sfide attraverso il coinvolgimento di tutti gli *stakeholders* interni ed esterni; si esprime anche "l'esigenza di considerare l'educazione in un ampio contesto socioculturale, all'interno del quale le diverse identità rappresentino risorse per promuovere l'apprendimento e favorire la crescita personale" (Malavasi, 2020, p. 87) e collettiva. Portare l'attenzione al valore della persona e delle singole diversità assume un ruolo importante e potenzialmente generativo anche all'interno delle organizzazioni. "Generare *empowerment* a partire dalle risorse che le persone mettono a disposizione, condividere saperi, valori, pratiche virtuose di civiltà realmente sostenibili divengono compiti strategici" (Vischi, 2014, p. 16) oggi nelle organizzazioni. Per permettere alle organizzazioni di evolvere continuamente occorre promuovere una gestione più "umanistica" delle risorse umane (Loiodice, 2018) capace di mettere a valore il capitale relazionale, sia interno che esterno all'organizzazione stessa, che si genera nella quotidianità, si tratta di relazioni e legami "indispensabili per dar vita ad una cultura aziendale fortemente pervasiva e orientata al benessere organizzativo (*welfare* aziendale), al prendersi "cura" dei propri dipendenti (*employee care*) e al perseguimento di obiettivi comuni (Loiodice, 2018, pp. 32).

L'analisi di alcuni progetti di ricerca dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, condotti in sinergia con il mondo delle imprese e i territori, ha permesso di mettere in evidenza alcuni fattori di particolare rilevanza e emergenza oggi, spunti di riflessione, anche pedagogica, per interrogarci su come poter procedere al fine di dare risposte alle modificazioni oggi in atto.

Il primo progetto preso in esame è stato *PMI RISK ADAPT - ADATtarsi al*

RISchio climatico nelle Piccole e Medie Imprese Italiane: formare risorse umane e gestire i rischi fisici, finanziari e da transizione verso uno sviluppo sostenibile realizzato con l'obiettivo generale di fornire indicazioni operative alle piccole e medie imprese Italiane (PMI) di diversi settori economici per l'inclusione del rischio climatico nelle proprie scelte di pianificazione e programmazione. Si tratta di una ricerca transdisciplinare che ha visto la collaborazione di diverse facoltà dell'ateneo nell'ideazione di un progetto in risposta a un bando lanciato dall'Università Cattolica del Sacro Cuore nella linea di finanziamento *D3.2 Ricerche di particolare interesse per l'ateneo* sul tema dei *Rischi globali e dei correlati approcci multidisciplinari per strategie di protezione dello sviluppo umano integrale*.

Il secondo percorso euristico analizzato è stata l'azione 7 denominata *Incentivazione delle imprese solidali generatrici di alternative sul lavoro* del progetto *Ecologia integrale per i diritti dell'infanzia*, selezionato e supportato dall'Impresa Sociale "Con i Bambini" nell'ambito del "Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile", il cui intento era indagare i potenziali vantaggi sociali dell'economia circolare nel sistema locale bresciano. Rispetto alla dimensione del "lavoro" l'azione 7 del progetto si è posta l'obiettivo specifico di individuare modelli circolari di economia che pongano attenzione alla dimensione sociale dell'impresa, per definire e poi sviluppare strategie locali di medio e lungo termine per la creazione di posti di lavoro dignitoso, in particolare occupazione *green*.

Si presentano di seguito alcuni degli elementi emersi.

2. Ricerca, formazione e orientamento per un lavoro educativo

Globalizzazione, transizione *green* e digitale, pandemia da Covid-19 hanno messo in luce come le competenze che i lavoratori devono acquisire per poter re-stare attivi nel mercato del lavoro tendono a mutare rapidamente e ad invecchiare alla medesima velocità. Per restare "al passo" di tali mutamenti è emerse la necessità di una alleanza tra mondo accademico e delle imprese, una alleanza come patto e *agreememt*, quale acceleratore dello scambio di informazioni, della formazione di competenze, come ricerca e condivisione di investimenti.

Alleanza in una prospettiva di *ricerca* e *formazione*, quali *driver* fondamentali per processi innovativi, una co-progettazione tra mondo del lavoro e accademia e fra le diverse imprese, che deve essere valorizzata attraverso iniziative permanenti di collaborazione sul piano della ricerca, della formazione, ma anche sul piano delle prassi, nell'individuazione di buone pratiche e di esperienze particolarmente significative, in modo da consolidarsi nel tempo grazie a un lavoro comune, realizzato in modo sistematico e partecipato (Antonacci, Palma, Schiavone, 2020).

In termini di ricerca si avverte la necessità di compiere passi progettuali in favore di una sempre maggiore sinergia di azione tra organizzazioni imprenditoriali e agenzie educative, una ricerca che potremmo definire *service research* (Mortari 2007), nel senso che ha valenza formativa per i partecipanti e orientativa per le

scelte politiche e di azione, come per esempio per comprendere e anticipare i fabbisogni formativi e professionali dei lavoratori.

In termini di formazione viene richiesto dalle imprese alle università di progettare percorsi per i propri studenti di elevato profilo e multidisciplinarietà, che li rendano capaci di rispondere alle istanze del mondo produttivo, ai bisogni di sviluppo e di resilienza del sistema imprenditoriale e del territorio; formare professionisti di lavori futuri che ancora non esistono e di "vecchi lavori" che diventeranno più specifici. Ma anche percorsi che siano in chiave "profondamente formativa", per investire su un progetto globale di sviluppo umano e, insieme, di sviluppo sociale (Striano, 2019).

Nell'era attuale, che possiamo definire delle transizioni, partendo da quella *green* e digitale, prende forma con forza la valorizzazione e la formazione delle risorse umane che già operano all'interno delle organizzazioni per sostenere una "crescita" continua, di qualità e basata sui fabbisogni del mondo produttivo. Una formazione non solo in termini di *GreenComp* (Bianchi, Pisiotis, Cabrera Giraldez, 2022) e *DigComp* (Vuorikari, Kluzer, Punie, 2022) ma anche di *LifeComp* (Sala, Punie, Garkov, Cabrera Giraldez, 2020), risultato dei tre descrittori necessari al loro sviluppo: la consapevolezza, la conoscenza e l'azione (*awareness*, *understanding*, *action*) (Sala, Punie, Garkov, Cabrera Giraldez, 2020). *GreenComp*, *DigComp* e *LifeComp* devono essere considerate in modo sistemico e in stretta relazione tra loro per rispondere in modo attivo e proattivo alle sfide poste dall'agenda europea in relazione alle transizioni.

È emerso inoltre come di fronte ai rapidi cambiamenti del mercato del lavoro risulti strategico, oltre alla formazione, l'*orientamento permanente*, volto ad accompagnare le persone nel cammino professionale; un orientamento che si qualifica come "costruzione consapevole di un progetto di futuro autentico e significativo sia personale che professionale" (Costa, 2023, p. 114) e che in una prospettiva pedagogica permetta alla persona di compiere scelte in linea con le proprie aspirazioni e inclinazioni. Quindi non solo orientamento che permetta di far incontrare il bisogno di lavoro dei cittadini con le esigenze del mercato del lavoro, ma anche come un sistema integrato di formazione/educazione che ha come prima finalità lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno (Potestio, 2023).

Anche le imprese sembrano ormai rendersi conto di essere chiamate a considerare criticità e opportunità perché i lavoratori siano riconosciuti come professionisti e valorizzati. Ciò non può prescindere da una cultura organizzativa, che ponga la persona e la sua dignità al centro, una cultura organizzativa che sappia coinvolgere i propri professionisti nelle sfide che si appresta ad affrontare investendo sulle risorse umane, fornendo loro le competenze necessarie per svolgere adeguatamente i propri compiti e valorizzandone le attitudini e differenze. Una cultura organizzativa che solleciti le organizzazioni stesse a farsi contesti intenzionali nei quali il lavoro sia educativo, dignitoso e capace di generare processi di sviluppo umano e di servizio e sia al contempo opportunità di crescita organizzativa e sociale. Questo richiede una formazione che sappia sensibilizzare sull'importanza

di una cultura di impresa condivisa, che consideri gli scenari delle transizioni oggi in atto, andando quindi a coinvolgere l'intera struttura organizzativa.

Questa cultura organizzativa può essere agita e testimoniata da una *leadership supportiva* che sappia sviluppare *engagement*, quale partecipazione attiva nel senso di responsabilità e di coscienza critica verso il mondo e l'ambiente in tutte le sue dimensioni, e coinvolgimento emotivo, impegno pratico e interesse ad imparare dagli altri (Parricchi, 2018).

Una leadership empatica, compassionevole (Tramuto, 2023), dove l'empatia, che suggerisce più sentimenti che azioni, deve essere abbinata all'azione per rendere l'empatia stessa attuabile e portare a buoni risultati. Una *leadership* che dia priorità all'*empowerment* e alle esigenze di umanità dei lavoratori e che sappia assumersi la responsabilità dell'impatto che ha sulla propria comunità e sul mondo. Tutto questo in un clima di fiducia e comprensione reciproca tra *management* e dipendenti per trasformare l'azienda in un sistema relazionale basato sull'ascolto e sulla cura delle persone.

Per questo la pedagogia oggi è chiamata ad interrogarsi su come formare leader supportivi ed empatici che sappiano "progettare il cambiamento" (Malavasi, 2022), coltivare ambienti lavorativi collaborativi, implementare modelli organizzativi virtuosi per promuovere l'*empowerment* e l'*engagement*, in un ambiente di lavoro stimolante e in grado di accogliere bisogni e necessità dei dipendenti anche di fronte a shock e cambiamenti. Inoltre è chiamata ad interrogarsi su quale possa essere il suo contributo per implementare modelli organizzativi virtuosi per promuovere ambienti di lavoro stimolanti e in grado di accogliere bisogni e necessità dei dipendenti, generare contesti lavorativi quali contesti di inclusione, partecipazione e cittadinanza, capaci di valorizzare soggettività, diversità e benessere individuale e organizzativo, soprattutto coltivando il capitale relazionale (Cardone, Dato, 2018). Modelli organizzativi in cui il lavoro possa essere effettivamente educativo (Vischi, 2019), capace di ridare spazio alla capacità decisionale e alla creatività umana, restituire dignità e nobiltà all'uso dell'intelligenza, ridefinire il progresso e raccogliere le fragilità trasformandole in opportunità di sviluppo umano. Così il lavoro educativo diviene occasione "affinché le persone diventino 'energia per la vita', attraverso un uso consapevole e maturo dei desideri e delle potenzialità, partecipi dei cambiamenti organizzativi" (Vischi, 2022, p. 21).

Bibliografia

Antonacci F., Palma M., Schiavone G. (2020). Formazione Post Laurea come strumento di raccordo tra università e mondo del lavoro. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, *15* (2), 111-126.

Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022). *GreenComp. Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. Joint Research Centre, Unione Europea.

Cardone S., Dato D. (2018). La ricerca con valore D: risultati della survey "welfare manager e competenze". In D. Dato, S. Cardone (Eds.), *Welfare Manager, Benessere e*

Cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro (pp. 65-86). Milano: FrancoAngeli.

Costa M. (2023). Orientamento e Agency nelle transizioni lavorative. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, *1* (1), 113-119.

Dato D. (2020). Ripensare il rapporto tra economia e pedagogia per costruire cantieri di speranza. *MeTis*, *10* (2), I-V.

Fuller J., Kerr W. (2022). *The Great Resignation Didn't Start with the Pandemic*. Harvard Business Review. Retrieved January 13, 2024, from https://hbr.org/2022/03/the-great-resignation-didnt-start-with-the-pandemic.

Loiodice I. (2018). Prefazione. In D. Dato, S. Cardone (Eds.), *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro* (pp. 7-12). Milano: Franco Angeli.

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.

Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Parricchi M. (2018). Saperi e partecipazione. Verso una cittadinanza attiva. *MeTis*, *8* (2), 208-220.

Potestio A. (2023). Il lavoro formativo e i legami sociali. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, orientamento, lavoro* (pp. 142-145). Lecce: Pensa MultiMedia.

Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020). *LifeComp: il quadro europeo per le competenze chiave personali, sociali e di imparare a imparare*. Joint Research Centre, Unione Europea.

Striano M. (2019). Università oggi: problemi aperti. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, *22* (2), 47-50.

Tramuto D. (2023). *Leadership compassionevole. Come i leader empatici conquistano i cuori e raggiungono gli obiettivi*. Milano: BUR Rizzoli.

Vischi A. (2014). *Learning City, Human Grids. Governance, conoscenza scientifica, formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Vischi A. (2022). *Sviluppo delle risorse umane, innovazione organizzativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. (2022). *DigComp 2.2: il quadro delle competenze digitali per i cittadini. Con nuovi esempi di conoscenze, abilità e attitudini*. Joint Research Centre, Unione Europea.

Generative knowing: intuizione, *social wisdom* e "disapprendimento" per le trasformazioni individuali e delle organizzazioni

Rosa Cera
Ricercatrice – Università degli Studi di Foggia
rosa.cera@unifg.it

1. Conoscenza generativa per una educazione trasformativa emancipativa

Per Mezirow (1991) la razionalità riveste un ruolo primario nell'educazione degli adulti soprattutto se pensata in relazione alla soluzione e interpretazione di problemi complessi. Un'importanza quella della razionalità che se considerata come unica dimensione nella soluzione dei dilemmi disorientativi rappresenterebbe una limitazione nell'educazione trasformativa in chiave emancipativa tanto in ambito lavorativo quanto nella quotidianità della vita. La conoscenza generativa sembra, invece, rappresentare un modo di essere che facendo leva sulla creatività e l'intuizione, potrebbe produrre una molteplicità dell'essere nei modi di pensare. Una teoria quella della conoscenza generativa, emergente nel campo dell'*adult learning*, in cui l'apprendimento, inteso in termini di esperienza, riflessione, continuità e interattività (Dewey, 2014), nasce dalle molteplici intersezioni del sé con le infinite forze sociali. Intersezioni queste destinate a promuovere trasformazioni personali e sociali con l'obiettivo di trovare possibili soluzioni ai dilemmi disorientativi. In tale prospettiva, l'apprendimento trasformativo, coniugando conoscenza e azione, assume valenza sociale e non solo cognitiva. La conoscenza generativa rappresenta, quindi, nell'ambito dell'apprendimento degli adulti, quell'ignoto che attende di essere solo scoperto e compreso attraverso l'esperienza. Per Aliki Nocolaides (2022), diversi sono gli obiettivi della conoscenza generativa, tra questi sicuramente quello di creare connessioni tra l'ambito personale e le sfide complesse tipiche della società e di modellare la trasformazione personale e sociale.

In altre parole, la conoscenza generativa potrebbe, alla luce degli sviluppi dell'intelligenza artificiale (IA), rappresentare un valore aggiunto nell'ambito dell'apprendimento degli adulti e in particolare in campo professionale. Dinanzi a uno sviluppo incessante dell'IA e dell'impossibilità dell'essere umano di controllare e padroneggiare la conoscenza professionale, la conoscenza generativa potrebbe contribuire alla riconcettualizzazione del modello di conoscenza professionale basato sulla valorizzazione dell'impegno etico (Lim, Nicolaides, 2023). Un impegno quest'ultimo volto a promuovere le forze relazionali e coinvolgere la creatività macchinica, in modo da far collassare le catene semiotiche e realizzare diverse immaginazioni del futuro del divenire con l'IA. L'integrazione dell'esperienza,

della riflessione e del processo decisionale etico con le tecnologie IA potrebbe, quindi, solo promuovere un miglioramento delle pratiche educative adulte, preservando al contempo le preziose intuizioni della saggezza pratica e della conoscenza della pratica. Volendo, quindi, sintetizzare potremmo affermare che la conoscenza generativa congiuntamente al pensiero intuitivo, alla *social wisdom* e alla capacità di saper "disapprendere" rappresenta un elemento saliente nel promuovere le trasformazioni sociali e individuali.

2. Intuizione generativa per problemi malvagi e complessi

Nel processo di creazione della conoscenza generativa, l'intuizione rappresenta il modo attraverso il quale, in una società contemporanea dominata dalle "macchine", diventa possibile sintonizzarsi con la propria «condizione algoritmica» (Pedwell, 2022). Una condizione questa in continuo rimodellamento e divenire congiuntamente alle ecologie tecno-sociali. La capacità intuitiva rappresenta, a differenza della razionalità, quella dimensione altra attraverso il quale diventa possibile individuare soluzioni a quelli che, oggi, sono definiti problemi malvagi. Problemi questi ultimi particolarmente complessi, ambigui e dalle epistemologie uniche per cui sembrerebbe non esistere alcuna metodologia in grado di definire e risolvere in modo definitivo il problema stesso. La risoluzione di problemi complessi e malvagi propri delle organizzazioni e della vita quotidiana necessita, quindi, di capacità di pensiero alternative, di un approccio diverso da quello tradizionale in cui l'attenzione è posta solo ed esclusivamente sul problema. Un approccio nuovo dove invece di lavorare sul problema si è disposti a lavorare su se stessi, a fare ricorso a un'intuizione generativa in grado di elaborare le informazioni in modo nuovo, diverso e unico. A volte, la soluzione di problemi complessi può anche derivare dalla capacità di saper riflettere sulle proprie epistemologie personali, cercando e creando analogie con gli eventi e il linguaggio della vita quotidiana. In questa ricerca delle analogie, l'intuizione può sicuramente aiutare a individuare e a collegare eventi ed esperienze che alla fine permetteranno di trovare la soluzione o le soluzioni a un dilemma disorientativo. L'intuizione generativa andrebbe, quindi, considerata nella sua "terza dimensione" neuroscientifica in grado di consentire al pensiero umano di creare infinite associazioni tra le informazioni che vanno anche al di là del razionale. In altre parole, la percezione intuitiva nell'offrire nuove conoscenze e aprendo lo spettro multi-livello della creatività offre all'apprendimento trasformativo la possibilità non solo di risolvere problemi malvagi e complessi, ma anche di trasformare e modellare i contesti organizzativi secondo precisi valori e orientamenti. Il pensiero intuitivo potrebbe, ad esempio, aiutare i leader che operano in organizzazioni articolate e complesse a valutare i rischi e prendere decisioni che hanno implicazioni significative per i team e le organizzazioni stesse (Chi-Cheng, Wan-Hsuan, 2023). Affinché l'intuizione possa, però, acquisire valenza educativa sarebbe auspicabile che non solo nell'ambito dell'*higher education*, ma anche in quello della formazione continua

si ponesse maggiore attenzione tanto alle conoscenze esplicite quanto a quelle implicite, spesso trascurate e non adeguatamente valorizzate. Dalla letteratura scientifica di riferimento emerge, infatti, quanto scarsa attenzione le discipline umanistiche abbiano finora riservato alla dimensione educativa e trasformativa dell'intuizione. Gran parte degli articoli scientifici interessati al ruolo educativo dell'intuizione sono, infatti, di area delle cosiddette scienze esatte (Wittmann, Morgan, 2020; Soosloff, Huey, Alexander, 2023). Ci sarebbe allora da chiedersi: "ma in quanto pedagogisti pensiamo realmente che l'intuizione non abbia una sua reale dimensione educativa e trasformativa?".

3. Una social wisdom multiprospettica per il bene comune e delle organizzazioni

Al di là della dimensione educativa dell'intuizione generativa, la *social wisdom*, intesa nella sua entità pragmatica, come capacità delle persone di cooperare tra loro sulla base dell'uguaglianza, rappresenta quel metodo, quello strumento attraverso il quale promuovere la dimensione proattiva della conoscenza. Un genere di conoscenza quest'ultima che se intesa nella sua dimensione pratica e reale potrebbe acquisire valenza generativa. Volendo definire il concetto di saggezza sociale è inevitabile il riferimento a Nicholas Maxwell (1984), il quale ritiene che la saggezza non includa solo la conoscenza e la comprensione, ma anche il desiderio e la volontà di una continua ricerca di ciò che è di valore per se stessi, gli altri e le istituzioni. In un contesto sociale e lavorativo dominato da un estremo individualismo, questo concetto assume valenza quasi distonica e anacronistica. Se si volesse, invece, solo riflettere sui benefici che le organizzazioni e le istituzioni tutte trarrebbero dal concetto di *social wisdom* allora sarebbe possibile immaginare organizzazioni intessute da infinite relazioni tra il sé e gli altri. Relazioni queste basate su precisi valori atti a promuovere positive trasformazioni non solo nella singola persona, ma nell'intero sistema organizzativo. La saggezza assume, però, la sua dimensione pratica e sociale quando si è disposti a utilizzare non solo la propria conoscenza, abilità, etica e intuizione, ma nell'essere al contempo in grado di accettare nuove idee, singolari esperienze e critiche. In un contesto organizzativo, il concetto di saggezza potrebbe assumere una dimensione multiprospettica (Dalal, Pauleen, 2018), in quanto intrisa di significati differenti a seconda dei valori, degli interessi e delle visioni delle parti interessate. Al di là della molteplicità degli interessi convolti, la dimensione multiprospettica dovrebbe sempre andare oltre il motivo del semplice e unico profitto. Tutto ciò sottolinea quanto sia necessario nelle organizzazioni non solo raggiungere gli obiettivi organizzativi, ma anche migliorare il benessere di quegli *stakeholder* che sono direttamente e indirettamente coinvolti in una decisione, all'interno o all'esterno dell'organizzazione. Solo attraverso una visione multiprospettica della saggezza e precisi codici etici potrebbe essere, quindi, possibile agire e decidere per il bene comune. Concetti questi che dovrebbero essere propri dell'educazione e in particolare dell'educazione degli adulti, in quanto le trasformazioni individuali non dovrebbero solo consistere

nell'acquisizione di nuove competenze e abilità, ma anche nel saper prendere saggie decisioni soprattutto se si lavora in contesti educativi e accademici. Nel *workplace,* la saggezza pratica consiste anche nel considerare l'apprendimento trasformativo come un sistema in cui la conoscenza non è separata dallo svolgimento e l'apprendimento è a tema come attività sociale e non solo come attività cognitiva (Melacarne, Fabbri, 2022). In questo modo le positive e auspicate trasformazioni individuali potrebbero acquisire valenza sociale e promuovere mutamenti e miglioramenti nelle organizzazioni. Ci siamo, però, mai chiesti cosa accadrebbe se invece di pensare solo al *transformative learning* pensassimo anche alle ricadute del "disimparare trasformativo"?

4. Potrebbe esistere un "disimparare trasformativo"?

Il "disimparare" non può essere semplicemente pensato come un processo di dimenticanza, ma al contrario come il rinnovamento e la sostituzione di vecchie convenzioni e idee (Wang et al., 2020). Come l'imparare anche il disimparare è un processo che si realizza, il più delle volte, nel sociale, attraverso le relazioni, e consiste nel saper prendere le distanze da abitudini e convinzioni che nel tempo si sono dimostrate essere sbagliate. In tal senso, non significa che le organizzazioni e le singole persone debbano sostituire tutte le conoscenze acquisite nel tempo. Le conoscenze che hanno, infatti, dimostrato la loro validità, anche se acquisite in tempi remoti, è necessario che vengano ricordate e collegate, attraverso l'intuizione, a nuovi e altrettanto pertinenti contenuti di conoscenza. Il "disimparare" può, però, assumere valore trasformativo se considerato nella sua dimensione sociale proprio come accade per l'apprendimento trasformativo. Quest'ultimo se considerato, infatti, solo come programma di rieducazione globale che ignora l'azione umana e le sfide emotive, relazionali e politiche della trasformazione non può che risultare fallimentare nella soluzione dei dilemmi disorientativi della quotidianità e dei problemi complessi delle organizzazioni (Formenti, Hoggan-Kloubert, 2023). Nell'ambito della gestione della conoscenza, il "disimparare" è ritenuta una capacità che può essere considerata in modi differenti a seconda delle cause del disapprendimento (accidentale e/o intenzionale) o dei livelli di esecuzione del processo del disimparare (individuale, di gruppo o organizzativo). In altre parole, il "disimparare" e il riapprendere sembrano essere caratteristiche proprie delle organizzazioni, le quali vivendo un continuo processo di divenire e di trasformazione hanno la necessità di rigenerare e di creare sempre nuove conoscenze. Da un punto di vista pedagogico, il "disimparare" potrebbe anche rappresentare un tentativo per prendere le distanze da una condizione di *learnification* dettata dalla continua richiesta nelle organizzazioni di performatività e di impegno. A questo proposito è stato proprio Gert Biesta (2010) a ricordare come il paradigma efficientistico di matrice aziendalistica spesso ha portato alla dimenticanza di quelli che dovrebbero essere i veri fini e scopi dell'educare. L'auspicio è che anche le organizzazioni possano, attraverso un processo di apprendimento e di disapprendimento trasforma-

tivi e progettati per esplicitarsi e realizzarsi nel sociale, mettere da parte la performatività per valorizzare la *soggettività* di ciascuno e l'*intersoggettività* dell'incontro (Bruzzone, 2023). Due dimensioni queste che dovrebbero essere proprie di ogni contesto educativo e di apprendimento, ma anche di ogni contesto di disapprendimento, in quanto ritenuto generatore di nuove conoscenze. Risolvere i dilemmi da cui sono frequentemente afflitte le organizzazioni dovrebbe, quindi, significare, fare appello non solo a quanto abbiamo finora appreso dalle teorie vygotskyane e deweyane sull'apprendimento, ma saperle anche rileggere in chiave emancipativa, facendo appello a una conoscenza generativa mediata dalla *social wisdom*.

5. Agency come forza di sviluppo della trasformazione sociale e organizzativa

Oltre all'intuizione, alla *social wisdom* e alla capacità di "disimparare", l'*agency* riveste una funzione determinate nei processi trasformativi. Secondo la prospettiva fenomelogica di Green (2022a), l'*agency* rappresenta la forza trainante della trasformazione e della risposta a un dilemma disorientativo. L'*agency*, per Green (2002b) è fondamentalmente un processo creativo volto e diretto a un preciso obiettivo, alla ricerca di una soluzione al disorientamento. Una condizione quella del disorientamento considerata indispensabile per poter dare avvio a qualsiasi forma di trasformazione. Il cambiamento e la trasformazione possono, però, attuarsi solo attraverso un atto creativo promosso dalla coscienza pre-riflessiva o prepersonale. In altre parole, per Green i dilemmi disorientativi rappresentano l'occasione per dare avvio a processi di trasformazione individuali e sociali attraverso l'impulso della coscienza pre-riflessiva. L'apprendimento trasformativo, secondo la teoria di Green, necessita della scoperta del sé e della sua auto-coltivazione all'interno di un determinato spazio e di una specifica temporalità. Il proprio sé non può, però, essere agente di alcun cambiamento se non immerso in un contesto sociale e relazionale. Secondo il principio dell'attivismo trasformativo, lo sviluppo umano non può che essere, infatti, immerso nel mondo, l'essere umano con la propria *agency* trasforma il mondo, ma viene, a sua volta, trasformato a seguito dei processi di cambiamento attivati all'interno del proprio contesto di vita. A tale riguardo, Biesta e colleghi (2015) ricordano come l'*agency* sia sempre situata e interattiva e che non può quindi riguardare un qualcosa che le persone hanno ma quello che fanno. In questo modo, l'*agency* diventa una "qualità" dell'agire umano in determinati cotesti spazio-temporali, non una qualità degli stessi esseri umani (Biesta, Tedder, 2007). Se intesa in questi termini, l'*agency* può essere considerata come la capacità degli esseri umani di modellare le proprie risposte (reattività) ai dilemmi disorientativi. Una possibile soluzione ai dilemmi disorientativi che oggi affliggono non solo le organizzazioni ma anche la vita nella sua quotidianità potrebbe, infatti, essere ricercata nella *radical-transformative agency*, intesa come capacità e impegno delle persone nell'offrire un contributo alle pratiche comunitarie, al fine di andare oltre lo status quo per poter garantire un futuro migliore (Stetsenko, 2019). Volendo, quindi, concludere potremmo ritenere che l'*agency*, intesa

nella sua dimensione temporale-contestuale e relazionale, rivesta un ruolo centrale nell'apprendimento trasformativo e come tale andrebbe promossa tanto nelle organizzazioni quanto nei contesti educativi formali, al fine di promuovere il bene dell'intera comunità.

Bibliografia

Biesta G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. London: Routledge.

Biesta G., Priestley M., Robinson S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21, 624-640.

Biesta G. J. J., Tedder M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: towards an ecological perspective. *Studies in Education of Adults*, 39, 132-149.

Bruzzone D. (2023). Ritrovare il senso dell'educare. I fini dell'istruzione dell'era della "learnification". *Encycloaideia*, 27(15), 5-8. https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16680

Chi-Cheng C., Wan-Hsuan Y. (2023). The Role of Learning Style in Engineering Design Thinking via Project-Based STEM Course. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(4), 1125-1143.

Dalal N., Pauleen D.J. (2018). The wisdom nexus: Guiding information systems research, practice, and education. *Information Systems Journal*, 29(1), 224-244.

Dewey J. (2014). *Esperienza ed educazione* (1938). Milano: Raffaello Cortina Editore.

Faller P., Marsick V..J. (2023). Rethinking transformative learning practices to respond to workplace complexities: Toward an integrative framework. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 17, 91-103.

Formenti L., Hoggan-Kloubert T. (2023). Transformative learning as societal learning. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 177, 105-118.

Green L. (2022a). Agency: The force and compass of transformation. *Journal of Transformative Education*, 20(2),105–121.

Green L. (2022b). No Ground: Disorientation as Prerequisite for Transformation. *Journal of Transformative Education*, 21(2), 190-206.

Lim A., Nicolaides A. (2023). Becoming-with-AI: Rethinking Professional Knowledge Through Generative Knowing. *Reflective practice*, 1-15. https://doi.org/10.1080/-14623943.2024.2321227

Maxwell N. (1984). *From Knowledge to Wisdom*: *A Revolution in the Aims and Methods of Science*. Oxford: Blackwell.

Melacarne C., Fabbri L. (2022). Transformative learning and sociomateriality. In A. Nicolaides, S. Eschen-bacher, P.T. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, M. Misawa (Eds.) *The Palgrave handbook of learning for transformation* (pp. 165-180). London: Palgrave Macmillan.

Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Nicolaides A. (2022). *Generative knowing: Principles, methods, and dispositions of an emerging adult learning theory.* Gorham, (VA): Myers Education Press.

Pedwell C. (2022). Speculative machines and us: more-than-human intuition and the al-

gorithmic condition. *Cultural Studies*, 38(2), 188-218. https://doi.org/10.1080/-09502386.2022.2142805

Stetsenko A. (2019). Radical-Transformative Agency: Continuities and Contrasts With Relational Agency and Implications for Education. *Frontiers in Education*, 4(148). https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00148

Stenvall J., Kinder T., Kuoppakangas P., Laitinen I. (2018). Unlearning and public services—a case study with a Vygotskian approach. *Journal of Adult and Continuing Education*, 24(2), 188-207.

Soosloff E., Huey M., Alexander D.S. (2023). Engaging Students in a Visual and Conceptual Approach to Taylor Series. *PRIMUS*, 33(9), 981-996.

Wang et al. (2022). How does organizational Unlearning Influence Product Innovation Performance? Moderating Effect of Environmental Dynamism. *Frontier in Psychology*, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.840775

Wittmann M.C., Morgan J.T. (2020). Foregrounding epistemology and everyday intuitions in a quantum physics course for nonscience majors. *Phisical Review Phisics Education Research*, 16(2), 020159. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.16.020159

Il diario di bordo online come strumento riflessivo per i professionisti dell'educazione

Manuela Fabbri
Professoressa Associata – Università degli Studi di Bologna
m.fabbri@unibo.it

Nadia Sansone
Professoressa Associata – Unitelma Sapienza, Università degli Studi Roma
nadia.sansone@unitelmasapienza.it

1. Introduzione

La riflessività, concepita come la capacità di riflettere sull'esperienza facendo inferenze e distanziandosi dalla pratica attraverso il ricorso alla teoria, in vista di arrivare ad una formalizzazione dei saperi d'azione (Fabbri 2009; Mezirow 2016; Nuzzaci 2011; Perrenoud 2001; Schön 1993), è un tema ricorrente e cruciale nell'attuale dibattito nazionale e internazionale sulle competenze trasversali, nonché uno dei focus nella progettazione dei corsi di formazione dei professionisti dell'educazione.

A tale scopo appare necessario creare ecosistemi capacitanti e trasformativi per rivoluzionare il modo in cui gli stessi svolgono le proprie attività lavorative, apprendono nuove competenze, interagiscono tra loro e riflettono sulle proprie pratiche (Ellerani 2017). I learning designers dovrebbero quindi progettare contesti di apprendimento situati e proattivi in cui la riflessività sia supportata da specifici dispositivi partecipativi e riflessivi (Sansone, Bortolotti, Fabbri 2023).

2. Contesto, framework di riferimento e ipotesi si ricerca

Lo studio qui presentato ha per oggetto una Comunità di Pratiche (Wenger 1998) composta da insegnanti, educatori e formatori provenienti da diversi ambiti disciplinari e formativi e con diversi background tutti partecipanti ad un Master universitario di primo livello. Nell'attività qui indagata, i 56 professionisti, suddivisi in 14 gruppi, avevano il compito di creare una risorsa didattica multimediale originale composta da tre micro-oggetti: una pillola video, un'infografica esplorativa e un quiz di valutazione. Nel complesso, l'insieme degli oggetti didattici creati dai gruppi diventavano patrimonio condiviso delle comunità presenti e future. L'attività è durata circa 10 settimane ed è stata strutturata in 6 fasi, ciascuna dedicata a un compito specifico[1].

1 Le fasi dell'attività proposta erano sei: 1. Composizione del gruppo; 2. Definizione dell'argo-

Lo studio prende in analisi le pratiche riflessive che hanno accompagnato la co-creazione degli artefatti digitali, secondo la metodologia dell'Approccio Trialogico all'Apprendimento (Paavola, Hakkarainen, 2005). Tale approccio è fondato sulla nozione di apprendimento come costrutto socioculturale (Vygotsky, 1978) che scaturisce dalle interazioni tra gli individui che partecipano ad una Comunità di Pratica (Lave, Wenger 1991; Wenger, McDermott, Snyder, 2002). Secondo il paradigma la conoscenza è concepita principalmente in quanto prodotto derivante dalle negoziazioni tra i membri del gruppo che collaborano e cooperano con la finalità di creare artefatti di apprendimento motivanti, coinvolgenti, utili a sé e alla comunità.

Nel presente contributo ci focalizziamo sul 'diario di bordo' online semistrutturato in quanto strumento riflessivo e trasformativo (Lukinsky, 1990; Mortari, 2009; Montalbetti, 2005; Sansone, Fabbri, Bortolotti, 2024). La scelta di un dispositivo narrativo non interamente libero

ha una duplice motivazione: da un lato, indirizzare la riflessione dei partecipanti verso argomenti comuni ha permesso di raccogliere dati più facilmente comparabili; dall'altro, i diari semistrutturati fungono da *boundary object* che consentono a individui provenienti da comunità diverse di condividere uno spazio di scrittura omogeneo in cui inserire le informazioni in modo standardizzato e non dipendente dal loro background, dalle loro competenze o esperienze pregresse (Star, Griesemer, 1989). In questo modo, professionisti di contesti lavorativi diversi possono interagire e negoziare concetti collettivi, funzionali "all'attraversamento dei confini" disciplinari, nonché a sostenere la collaborazione verso un risultato comune.

Per sostenere la cooperazione e la responsabilità individuale, ogni membro del gruppo ha ricoperto un ruolo specifico: coordinatore/trice, ricercatore/trice, storyboarder e diarista. Il/la professionista che ha assunto il ruolo di diarista (N = 14; M: 1, F: 13; età media: 45 anni) aveva il compito di compilare un diario online alla fine di ogni fase dell'attività.

Il diario, pur essendo realizzato individualmente, è stato condiviso in itinere con i compagni di gruppo di ciascun diarista. I contributi individuali, infatti, sono stati pubblicati nel forum web del gruppo per facilitare la discussione intorno all'obiettivo comune e per rafforzare il senso di comunità interna.

Le domande che hanno guidato lo studio sono state le seguenti:

- Il diario di bordo rappresenta un *dispositivo riflessivo* valido all'interno di una specifica Comunità di pratica?
- Il diario di bordo *online* si configura come un *dispositivo partecipativo* grazie al quale innescare processi riflessivi sul proprio apprendimento, su se stessi come membri del gruppo e sulle proprie pratiche professionalizzanti?

mento; 3. Storyboarding degli oggetti; 4. Implementazione dell'oggetto; 5. Prima versione dell'oggetto; 6. Versione finale dell'oggetto e riflessione complessiva.

La finalità dello studio era quindi duplice: analizzare il ruolo e la natura di alcune pratiche riflessivo-collaborative all'interno dei processi di apprendimento e partecipazione individuali, così come si riflettono nelle voci del diario di bordo degli studenti; cercare di verificare se e come il diario di bordo online possa fungere da *boundary object*, sostenendo la comunità di pratica e alimentando al contempo lo sviluppo di nuova conoscenza sotto forma di artefatti, concetti, pratiche.

3. Metodologia di ricerca

Le analisi sono state effettuate sul corpus dati composto da 84 diari, ospitati su Google Form. In particolare, in questo studio si riportano le analisi di 2 domande aperte, attraverso le quali si chiedeva di esplicitare, al termine di ciascuna fase: 1. Le modalità di lavoro del proprio gruppo: strumenti, tempistiche, organizzazione interna (*nota 1*); 2. Quali fossero stati gli aspetti vincenti del processo collaborativo (*nota 2*).

La metodologia di ricerca si basa su un approccio interpretativo e naturalistico, attraverso analisi del contenuto svolte a partire dalla Grounded Theory (Corbin, Strauss 2015) attraverso schemi di codifica sviluppati *ad hoc*. Lo schema di codifica dei temi (Tab. 1) è stato progettato per includere inizialmente tutti gli elementi tematici che i diaristi avevano riportato nelle loro narrazioni. Successivamente, le autrici hanno raffinato i temi per concentrarsi esclusivamente su quelli pertinenti di ricerca. Infine, i temi sono stati classificati in tre aree di interesse primario: a) la mediazione, intesa come insieme di aspetti percepiti come favorevoli all'apprendimento, b) le pratiche, comprese le strategie di gruppo e le procedure operative, e c) il percorso formativo, una categoria residuale di affermazioni sul programma del master e sul «contesto multimediale».

Due ricercatori indipendenti hanno applicato lo schema alle unità di analisi selezionate. In totale sono state codificate 741 unità entrambe riportando un alto livello di accordo inter-giudici, caratterizzato da una quasi perfetta concordanza tra i ricercatori: indice Kappa di Cohen di 0,98 per la nota 1 e 0,96 per la nota 2.

L'obiettivo	Categoria	Descrizione
Mediazione (M)	Gruppo (M-G)	Il diarista collega l'esperienza di apprendimento al gruppo
	Oggetto (M-O)	Il diarista si concentra sull'oggetto del processo e sulle esperienze/conoscenze/emozioni suscitate.
	Tecnologia (M-T)	Strumenti o software specifici sono percepiti come mediatori dell'apprendimento
Pratiche (P)	Organizzazione (P-O)	Il diarista fa riferimento al modo in cui il gruppo ha definito il proprio modus operandi.
	Collaborazione (P-C)	Il diarista descrive l'efficacia dell'interazione e della cooperazione di gruppo
	Assunzione di ruoli (P-R)	Il diarista si sofferma sui ruoli del gruppo e sull'esecuzione dei compiti.
Percorso di formazione (T)	Concorso (T-C)	Il diarista si riferisce al concorso
	TASK (T-T)	Il diarista si riferisce al programma di master

Tab. 1. Schema di codifica dei temi

4. Analisi e discussione dei dati

Dall'analisi dei dati (cfr. Tab. 2) sembra chiaro che quando i diaristi si impegnano in processi di riflessione sulle attività di gruppo, si concentrano principalmente sul ruolo di mediazione svolto da elementi specifici dell'esperienza (M: 51,69%).

Focus	Categoria	f	f% per categoria	Totale f%
Mediazione (M)	Oggetto (M-O)	260	67.89%	35.09%
	Gruppo (M-G)	97	25.33%	13.09%
	Tecnologia (M-T)	26	6.79%	3.51%
Totale Mediazione (M)		383	*100.00%*	*51.69%*
Pratiche (P)	Collaborazione (P-C)	186	64.58%	25.10%
	Assunzione di ruolo (P-R)	69	23.96%	9.31%
	Organizzazione (P-O)	33	11.46%	4.45%
Totale pratiche (P)		288	*100.00%*	*38.87%*
Percorso di formazione (T)	Concorso (T-C)	47	67.14%	6.34%
	COMPITO (T-T)	23	32.86%	3.10%
Percorso formativo totale (T)		70	100.00%	*9.45%*
Totale		741	100.00%	100.00%

Tab. 2. Frequenze complessive dei temi

In particolare, l'oggetto trialogico costruito è percepito come un catalizzatore di una fruttuosa esperienza di apprendimento produttiva (M-O: 35,09%): "All'inizio, la nostra discussione si è concentrata sulle metodologie innovative per lo sviluppo dell'apprendimento e la motivazione, perché non ritenevamo soddisfacente sperimentare uno strumento innovativo, piuttosto volevamo approfondire il campo metodologico funzionale dell'apprendimento" (#105, 10-03, fase#2).

Consistente appare inoltre la riflessione sulle pratiche (P: 38,87%), negoziate e co-costruite con i membri del gruppo; in particolare, la collaborazione appare il secondo tema ricorrente (P-C:25,10%) seguito dalla riflessione sul gruppo (M-G: 13,09%): «Anche in questa fase, come in quelle precedenti, il gruppo ha scelto di lavorare in una collaborazione costante e il più possibile frequente: scambio di informazioni, di idee, feedback e confronto, accompagnato da un lavoro sincrono con schermo condiviso" (#217, 18-04, fase#6).

Focus	Categoria	f% per categoria	Totale f%
Mediazione (M)	Oggetto (M-O)	72.73%	34.24%
	Gruppo (M-G)	18.18%	8.56%
	Tecnologia (M-T)	9.09%	4.28%
Totale Mediazione (M)		*100.00%*	*47.08%*
Pratiche (P)	Collaborazione (P-C)	69.96%	30.35%
	Assunzione di ruolo (P-R)	19.73%	8.56%
	Organizzazione (P-O)	10.31%	4.47%
Totale pratiche (P)		*100.00%*	*43.39%*
Percorso di formazione (T)	Concorso (T-C)	65.31%	6.23%
	COMPITO (T-T)	34.69%	3.31%
Percorso formativo totale (T)		100.00%	*9.53%*
Totale		100.00%	100.00%

Tab. 3. Frequenze temi nota 1

L'osservazione degli stimoli di riflessione specifici, cioè le due note di diario considerate singolarmente, ci mostra risultati in linea con i precedenti: se consideriamo la *nota n. 1* (Tab. 3), incentrata sulle strategie di gruppo, le pratiche sono qui percepite come più centrali (P: 43,39%), in particolare la collaborazione (P-C: 30,35%): «Il gruppo ha scelto di archiviare le idee e i materiali condivisi in un corso di Classroom, che consideriamo più semplice per documentare la nostra organizzazione e discussione, anche e soprattutto in modalità asincrona, aiutandoci così a prendere decisioni» (#173, 22-03, fase#3).

Quando però stimolati a riflettere sugli aspetti vincenti del proprio gruppo (Tab. 4 *nota 2*), i diaristi sottolineano ancora una volta l'importanza della mediazione (M: 62,11%) questa volta non focalizzata sull'oggetto trialogico ma sul gruppo stesso (M-G: 37%): «Un 'afflato' ci ha subito avvolto: niente stress, disinteresse totale per gli aspetti agonistici esasperati, cioè non lasciarsi prendere dall'ansia della corsa per la 'vittoria' e anche un certo spirito ludico che non guasta» (#7, 04-03, fase#1). All'interno delle riflessioni dei diaristi il gruppo acquista un'importanza centrale in quanto elemento di mediazione rispetto alla propria esperienze di apprendimento, in quanto inteso come uno spazio prezioso di apprendimento e di scambio.

Focus	Categoria	f% per categoria	Totale f%
Mediazione (M)	Gruppo (M-G)	59.57%	37.00%
	Oggetto (M-O)	37.59%	23.35%
	Tecnologia (M-T)	2.84%	1.76%
Totale Mediazione (M)		*100.00%*	*62.11%*
Pratiche (P)	Organizzazione (P-O)	46.15%	13.22%
	Collaborazione (P-C)	38.46%	11.01%
	Assunzione di ruolo (P-R)	15.38%	4.41%
Totale pratiche (P)		*100.00%*	*28.63%*
Percorso formativo (T)	COMPITO (T-T)	71.43%	6.61%
	Concorso (T-C)	28.57%	2.64%
Percorso formativo totale (T)		100.00%	*9.25%*
Totale		100.00%	100.00%

Tab. 4. Frequenze temi nota 2

La negoziazione di gruppo e i processi organizzativi descritti dai diaristi sembrano del resto evolversi nel tempo e coerentemente con l'attività (Tab. 5), in linea con la letteratura scientifica che considera la pratica, negoziata e sviluppata attraverso l'uso degli oggetti co-costruiti, non statica, ma piuttosto una pratica vivace, costantemente in cambiamento, e che consente all'organizzazione di evolversi e, quindi, di sopravvivere (Impedovo, Manuti, 2016): i diaristi riflettono sulle modalità operative del loro gruppo nel tempo, in particolare su pratiche come la collaborazione e l'organizzazione durante le fasi iniziali (fase 1,2,3); man mano che l'attività procede, con fasi che vanno dall'implementazione dell'oggetto (fase 4) alla finalizzazione dell'oggetto (fase 5) e alla riflessione generale (fase 6), l'oggetto co-costruito diventa sempre più saliente.

		Fasi dell'attività						
		Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Fase 6	*Totale per Categoria*
Focus	**Categorie**	f%						
Mediazione (M)	Gruppo (M-G)	11.11%	7.46%	5.95%	6.58%	8.99%	10.10%	*18.18%*
	Oggetto (M-O)	5.05%	35.82%	34.52%	43.42%	47.19%	43.43%	*72.73%*
	Tecnologia (M-T)	2.02%	7.46%	4.76%	2.63%	6.67%	3.03%	*9.09%*
Totale Mediazione (M)		*7.44%*	*14.05%*	*15.70%*	*16.53%*	*23.14%*	*23.14%*	*47.08%*
Pratiche (P)	Organizzazione (P-O)	19.19%	1.49%	1.19%	1.32%	1.12%	0%	*10.31%*
	Collaborazione (P-C)	47.47%	35.82%	42.86%	21.05%	17.98%	17.17%	*69.96%*
	Assunzione di ruolo (P-R)	11.11%	4.48%	8.33%	10.53%	8.99%	7.07%	*19.73%*
Totale pratiche (P)		*34.53%*	*12.56%*	*19.73%*	*11.21%*	*11.21%*	*10.76%*	*43.39%*
Percorso di formazione (T)	COMPITO (T-T)	1.01%	2.99%	0%	6.58%	3.77%	6.06%	*34.69%*
	Concorso (T-C)	3.03%	4.48%	2.38%	7.89%	5.62%	13.13%	*65.31%*
Percorso formativo totale (T)		*8.16%*	*10.20%*	*4.08%*	*22.45%*	*16.33%*	*38.78%*	*9.53%*
Totale per la fase		*19.26%*	*13.04%*	*16.34%*	*14.79%*	*17.32%*	*19.26%*	*100.00%*

Tab. 5. Temi nel corso del tempo: nota 1

In tutte le fasi dell'attività rimane costante la percezione della mediazione del gruppo come il vero aspetto vincente (Tab. 6. nota 2), in particolare durante la fase di messa a punto della prima versione dell'oggetto (M-G, fase 5: 45,95%) e quando si riflette sull'esperienza complessiva (M-G, fase 6: 41,46%)_ "La capacità di lavorare anche a distanza: il gruppo ha potuto confrontarsi su ogni scelta, e nessuno si è arroccato su posizioni predeterminate" (#171, 10-04, fase 5); "La discussione sempre proficua e stimolante, la disponibilità e la serenità nell'accettare le critiche e le proposte di modifica" (#208, 18- 04, fase 6).

5. Conclusioni e prospettive future

Le riflessioni dei professionisti dell'educazione raccolti tramite i diari online rivelano la centralità dell'oggetto trialogico e della collaborazione come mediatori di un apprendimento fruttuoso e della partecipazione attiva alla comunità di professionisti che condividono lo stesso percorso formativo (Sansone, Bortolotti, Buglass 2016). Inoltre, il gruppo, altra componente centrale dell'esperienza, viene percepito come uno spazio accogliente, inclusivo, costruttivo e stimolante, contesto prezioso di socializzazione, di apprendimento e di scambio.

Considerando lo scopo del nostro studio, pensiamo di poter affermare che i diari online semistrutturati possono rappresentare, più di altri dispositivi, *boundary object* (Star, Griesemer, 1989) in grado di favorire nei professionisti dell'educazione un pensiero riflessivo, facilitando e permettendo la concettualizzazione della conoscenza.

In particolare, i diari online sembrano innescare pratiche e processi riflessivi legati sia al ruolo degli individui all'interno di un gruppo sia alle loro pratiche professionalizzanti (Bailey 1991; Lukinsky, 1990). Con questo duplice scopo, il diario online semistrutturato emerge come strumento riflessivo e trasformativo che permette di esternare i processi coinvolti nella costruzione della conoscenza

individuale e collettiva, stimolando di conseguenza lo sviluppo di un habitus di riflessività e ricerca (Mezirow, 2016) ri-orientando di continuo ed in maniera costante le proprie azioni, il proprio apprendimento.

I diari online facilitano quindi il *boundary crossing* tra diversi ambiti disciplinari (Engeström, Engeström, Kärkkäinen 1995; Gutierrez, Larson 2007) promuovendo lo scambio, la collaborazione e la riflessione sulle proprie ed altrui pratiche tra professionisti appartenenti a diverse comunità (Konkola, Tuomi-Grohn, Lambert, Ludvigsen 2007), sostenendo la negoziazione di diversi punti di vista (Bowker, Star 1999). I *boundary object*, infatti, facilitano tali transizioni e attraversamenti promuovendo lo scambio, la collaborazione e la condivisione delle conoscenze tra professionisti appartenenti a diverse comunità di pratica (Wenger, Snyder, 2000) e sostenendo la negoziazione di diversi punti di vista.

Dallo studio emergono alcune raccomandazioni pratiche per la progettazione dei percorsi inerenti alla formazione dei professionisti in ambito educativo:

– uso di diari *semistrutturati* a favore di una riflessione costruttiva su aspetti considerati importanti per l'apprendimento individuale e di gruppo;
– compilazione sistematica del diario *durante* e *dopo* l'implementazione di una specifica attività o strategia, allo scopo di chiarire le teorie implicite delle azioni e dell'habitus del professionista/ricercatore, incoraggiando una riflessione continua e un cambiamento ricorsivo delle pratiche;
– condivisione dei diari tra i gruppi di lavoro, configurandosi come uno strumento di documentazione «caldo», mezzo efficace per le pratiche peer-to-peer nei contesti di ricerca e formazione al fine di promuovere un dialogo costruttivo e proficuo tra professionisti e una familiarizzazione con la strategia del peer feedback;
– invito alla riflessione sul proprio e sull'altrui diario, ovvero sul proprio ed altrui agire educativo valenza autovalutativa, in vista di stimolare consapevolezza e responsabilità nei confronti del proprio percorso di crescita, identitario e professionalizzante.

Bibliografia

Bailey K.M. (1991). Diary Studies of Classroom Language Learning: The Doubting Game and the Believing Game. In E. Sadtono (Ed.), *Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom; Anthology Series 28*; Singapore: Seameo Relc.

Bowker, G., Star, S.L. (1999). *Sorting Things Out: Classification and Its Consequences*. Cambridge, MA, USA: MIT Press.

Corbin J., Strauss A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, 3rd ed., London, UK: Sage.

Ellerani P. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani.

Engeström Y., Engeström R., Kärkkäinen M. (1995). Polycontextuality and boundary

crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction, 5(*4), 319-336.
Fabbri L. (2009). *Comunita di pratiche e apprendimento ri- flessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
Gutiérrez K., Larson J. (2007). Discussing expanded spaces for learning. *Language Arts,* 2007, 85, 69–77.
Impedovo M.A., Manuti A. (2016). Boundary objects as connectors between communities of practices in the organizational context. *Development and Learning in Organizations*, 30, 7-10.
Konkola R., Tuomi-Grohn T., Lambert P., Ludvigsen S. (2007). Promoting learning and transfer between school and workplace. *Journal of Education and Work*, *20*(3), 211-228.
Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University.
Lukinsky J. (1990). Reflective Withdrawal Through Journal Writing. In J. Mezirow (Ed.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*; San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
Montalbetti K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista.* Roma: Carocci.
Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessivita e insegnamento. *Studium Educationis*, *12*(3), 9–28.
Paavola S., Hakkarainen K. (2005). The knowledge creation metaphor – An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, *14*(6), 535-557.
Perrenoud P. (2001). *Developper la pratique reflexive dans le metier d'enseignant*. Paris: ESF.
Sansone N., Bortolotti I., Buglass S. (2016). L'approccio di apprendimento trialogico nelle pratiche: Riflessioni da casi pedagogici. *Qwerty,* 11, 99-120.
Sansone N., Bortolotti I., Fabbri M. (2023). Collaborative peer-feedback practices in hybrid learning environments. *Education Sciences & Society*, *14*(1).
Sansone N., Fabbri M., Bortolotti I. (2024). Boundary Devices for Reflexive Teachers, *Education Sciences*, *14*(60), 1-15.
Schön D. (1993). *The Reflective Professional*, Bari: Dedalo.
Star S., Griesemer G. (1989). Institutional ecology, translations and boundary objects: Amateurs and professionals. *Social Studies of Science*, 19, 387-420.
Vygotsky L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard, MA, USA: Harvard University Press.
Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2002). Cultivating Communities of Practice, Harvard, MA, USA: Harvard Business Press.
Wenger E., Snyder W. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, January-February 2000, 139-145.

Università e cultura della sostenibilità: questioni e pratiche emergenti. Un progetto europeo

Andrea Galimberti
Ricercatore – Università degli Studi di Milano-Bicocca
andrea.galimberti1@unimib.it

1. Sfera accademica e sostenibilità

Diverse organizzazioni e associazioni internazionali hanno evidenziato il ruolo delle istituzioni accademiche nella promozione dell'educazione allo sviluppo sostenibile: l'UNESCO, la Commissione Europea, il Centro Europeo per la Gestione delle Politiche di Sviluppo (ECDPM), la European Association for International Education (EAIE), la European University Association (EUA) e l'International Association of Universities (IAU).

Anche a livello nazionale la strategia nazionale per lo sviluppo sostenibile sviluppata dal Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, così come i documenti dell'ASVIS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile) e le azioni della RUS (Rete delle Università per lo sviluppo sostenibile) delineano un ruolo centrale per gli atenei italiani nella promozione e realizzazione di azioni intese a promuovere una cultura della sostenibilità ispirata all'agenda 2030 (Calvano, 2017).

Ma cosa significa per il mondo accademico muoversi verso direzioni che – se perseguite con coerenza e decisione – possono contribuire a rinnovarne la fisionomia stessa, come ben mette in luce chi tratteggia le caratteristiche di un'università ecologica (Barnett, 2018), o di una "green university" (Parricchi, 2018)? Si tratta di concepire a attuare un cambiamento complesso che deve necessariamente connettere almeno tre scenari: "uno organizzativo interno, il secondo legato alla *mission* pedagogico-educativa dell'istituzione 'università', il terzo macrosociale, legato alle dinamiche istituzionali esterne dell'università" (Ivi, p. 180).

Sul primo fronte troviamo le scelte di *governance* che investono l'assetto interno, ovvero le condizioni che promuovono lo stile di vita e di lavoro di chi popola l'ateneo, ma anche le decisioni inerenti la sua infrastruttura fisica e i relativi impatti ambientali. Il secondo fronte riguarda le attività di insegnamento, di ricerca e di sviluppo di sapere e in queste direzioni ci si interroga su quali tipi di linee di investigazione vengono attivate, con quali attori e con quali aspettative, così come sui contenuti dell'offerta formativa e sulle modalità didattiche che la strutturano. Se lo studente è visto come un soggetto che si muove in una personale e complessa ecologia di apprendimenti, diventa necessario tematizzare il fatto che "il mondo, il sé e l'apprendimento si mescolano e si interconnettono con molti altri ecosistemi

in cui l'università è implicata" (Barnett, 2018, p. 106). Si tratta quindi di generare relazioni virtuose tra questi ecosistemi, offrendo la possibilità di sperimentare in prima persona, in modo formalmente riconosciuto, questa complessità, incoraggiando a sviluppare sensibilità e responsabilità sociale. Si va nella direzione di promuovere "forme di empatia con il mondo, con le sue culture e i suoi linguaggi [...] e certe università lo stanno già facendo, incorporando nell'offerta formativa questi aspetti esperienziali" (Ivi, p. 51). Il terzo fronte si articola su ambiti attinenti alla terza missione (Moscati, 2012), ovvero lungo l'interfaccia tra l'università e le sue comunità di riferimento: si parla, ad esempio, di "università dai confini porosi" (Preece, 2017) in grado di generare un continuo scambio di apprendimento con l'esterno. In particolare, su questo versante è possibile chiedersi come l'istituzione accademica possa diventare un punto di riferimento per collaborazioni territoriali intese a sviluppare attività ed eventi orientati a promuovere una transizione verso una società più equa, giusta e sostenibile. Tematizzare un'intenzionalità esplicitamente direzionata a promuovere una trasformazione sociale non è una questione banale e richiede di contestualizzare la terza missione non solo su un piano di mera trasmissione di sapere utile alla comunità locale (come accade, ad esempio nel trasferimento tecnologico), ma su un livello di riflessione etica (Calvano, 2021; Shephard, Santhakumar, 2023), tanto che per alcuni studiosi sarebbe più indicato parlare di una "quarta missione", quella politica, "intesa nel senso dell'impegno per la *polis*" (Milani, 2017, p. 6) che si interroga sul bene comune, "che ha cura di sé per avere cura del Bene Comune" (*Ibid.*: 12).

Occasioni in questo senso sono attualmente in fase di sviluppo anche grazie al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza e alla sua "tensione formativa" (Malavasi, 2022): molti progetti di ricerca e *public engagement* finanziati dal PNRR, infatti, delineano spazi per una esplicita curvatura pedagogica degli obiettivi prefissati, sia nella direzione di costruire alleanze educative con gli attori locali (Riva, 2018) che in termini di potenzialità di apprendimento per tutti coloro che sono direttamente e indirettamente coinvolti in queste attività. In tal senso si propongono anche come occasioni per gli studenti universitari di entrare in contatto con esperienze orientate alla comunità e, dunque, con le potenzialità del *service learning* e i suoi effetti generativi in termini di impegno civico e sensibilità sociale (Cadei, Serrelli, 2023).

2. Il progetto europeo ESDEUS

All'interno di questo complesso e articolato scenario, viene qui proposta una sintetica riflessione su alcuni aspetti emergenti relativi al progetto Erasmus+KA2 denominato "ESDEUS" (*European Universities as Community Leaders of the Education for Sustainable Development*) che intende esplorare le modalità con cui le università partner hanno strutturato un proprio approccio al tema della sostenibilità, in particolare in ambito formativo ed educativo. Il progetto, avviato nel 2023, coinvolge quattro istituzioni accademiche europee: l'università Lower Silesia

(Polonia), l'università di Algarve (Portogallo), l'università di Milano-Bicocca e l'università di Göteborg (Svezia).

Le azioni concordate prevedono una indagine preliminare dei documenti di *policy* inerenti al tema dell'educazione allo sviluppo sostenibile collocati sul piano sovranazionale e nazionale (macro-livello). Questa analisi è volta all'individuandone dei presupposti di fondo che strutturano il tema della sostenibilità e delle connesse richieste strategiche rivolte agli atenei. Allo stesso tempo vengono presi in considerazione anche i documenti programmatici dei singoli partner, in modo da comprendere come gli orientamenti più ampi siano stati recepiti, declinati e tradotti operativamente. Nello specifico, questo tipo di ricognizione non si propone di attestarsi su un livello meramente descrittivo, ma ambisce a realizzare dei materiali di lavoro riflessivi e interroganti. L'approccio seguito, fondato su assunti foucaultiani e post-strutturalisti, si ispira alla proposta sviluppata da Carol Bacchi (Bacchi, Goodwin, 2016) per analizzare la formulazione delle politiche educative. Tale prospettiva assume che qualsiasi documento di *policy* contenga implicite rappresentazioni dei problemi che ci si propone di affrontare e che dunque occorra interrogare queste premesse e il tipo di conoscenza su cui si basano. Esempi di domande che guidano questo tipo di esplorazione sono: quali effetti (discorsivi, di soggettivazione) vengono prodotti dalla rappresentazione del problema? Esistono concettualizzazioni differenti? Come e dove la rappresentazione del problema è generata, disseminata e difesa? Come può essere contestata e sostituita?

Da questa angolatura risulta molto interessante delineare e comparare i differenti modi in cui le linee interpretative nazionali e quelle dei singoli atenei traducono in piani di azione e strategie di intervento i documenti europei e internazionali. Ad esempio, l'università di Göteborg ha sviluppato da tempo pratiche consolidate inerenti ai temi della sostenibilità e ha potuto in questo senso poggiare le sue interpretazioni, argomentazioni e proposte su una cultura locale e nazionale caratterizzata da una spiccata sensibilità a queste tematiche. Tali presupposti hanno generato un approccio esplicitamente interrogativo (e critico) rispetto ai *Sustainable Development Goals* che ha portato alla scelta di non utilizzarli come cornice di riferimento, e dunque, ad esempio, di non proporli all'interno dei Syllabus dei corsi – a differenza degli altri partner – preferendo mantenere categorizzazioni e indicatori propri (antecedenti agli SDGs). La possibilità di disporre di concettualizzazioni differenti e ampiamente condivise ha dato la possibilità all'ateneo di aprire un dibattito interno su questo fronte che attualmente sta generando riflessioni e imponendo la necessità di meglio argomentare e definire il proprio posizionamento. Gli altri partner si sono mossi in continuità con le linee proposte dalle Nazioni Unite, ma mantenendo comunque linee interpretative legate a specificità territoriali, ad esempio l'università di Faro ha associato diversi SDGs a pratiche di lungo corso legate allo sviluppo di comunità e all'educazione degli adulti.

Altre azioni previste all'interno del progetto riguardano la raccolta di pratiche (specifici corsi o moduli) ritenute significative all'interno dell'offerta didattica in quanto intese a sviluppare temi connessi al molteplice orizzonte delineato dagli SDGs e progettate per sviluppare conoscenza, sensibilità e competenze in queste

direzioni. Particolare attenzione viene posta nell'individuare e descrivere la presenza di aspetti innovativi in termini di contenuti, sperimentazioni didattiche e strategie di integrazione nell'offerta esistente, in modo da poter generare un confronto reciproco così come possibili condivisioni o ibridazioni.

Per quanto riguarda, invece, le attività riconducibili alla terza missione e al rapporto con il territorio, si sta realizzando una ricerca mirata a interrogare il punto di vista di organizzazioni profit e no profit impegnate in azioni di sensibilizzazione e di intervento socio-economico sui temi della sostenibilità ambientale. Ogni partner accademico in questo momento è impegnato nella realizzazione di dieci interviste volte ad approfondire quali tipi di azioni/pratiche vengono adottate in relazione agli SDGs, quali effetti si riscontrano nella comunità locale, quali sono i modelli di collaborazione con altri attori (inclusa l'università) e quali sono i valori che informano l'impegno nella realizzazione delle proprie attività. I materiali narrativi verranno poi analizzati attraverso un'analisi tematica in modo da porre in rilievo vincoli e possibilità emergenti dalle differenti reti territoriali, nonché analogie e differenze tra contesti nazionali. Le realtà territoriali selezionate e intervistate da ciascun partner avranno modo di continuare il dialogo iniziato durante le interviste con l'intero gruppo di ricerca nel corso di incontri di rete appositamente strutturati all'interno del progetto e denominati *International Teaching and Learning Events*.

3. Alcune considerazioni emergenti

Il costrutto di "sostenibilità" è al centro di un acceso dibattito a causa di una ampiezza semantica che rischia di trasformarlo in un "significante vuoto", esposto a strumentalizzazioni e mistificazioni: da questo punto di vista diventa imprescindibile interrogare continuamente il modo in cui viene tradotto in pratiche e orientamenti d'azione all'interno delle organizzazioni che si impegnano a renderlo effettivo.

In particolare, in ambito universitario, questo impegno implica la necessità di tematizzare la tensione tra le direttrici tracciate dagli SDGs e le forze che da tempo spingono verso una "finanziarizzazione del mondo accademico" (Peters, 2013, p. 197), ovvero verso la costruzione di un ambiente modellato su istanze neoliberiste, sempre più competitivo, individualista e allineato alla metafora del mercato della conoscenza. La crescente diffusione di una cultura del management strutturata su un pensiero strumentale, l'apertura dell'accademia alla dimensione globale e a una parossistica competizione internazionale (che sfocia in un serrato confronto basato su offerte standardizzate e *ranking*), così come la presenza sempre più pervasiva di forme di valutazione e di indicatori performativi (Antonacci, Galimberti, 2022) pongono in radicale questione la possibilità di realizzare effettivamente delle dichiarazioni di intenti orientate alla ricerca di equilibrio ecosistemico e di una maggior giustizia sociale.

All'interno di tale scenario è, dunque, necessario considerare il costante rischio

di proporre piani strategici fondati sulla realizzazione degli SDGs che paradossalmente finiscono per essere assorbiti all'interno del paradigma dominante, generando effetti governamentali in luogo di processi emancipativi e generativi. Possiamo, ad esempio, constatare come già esistano indicatori performativi intesi a delineare classifiche tra atenei sul tema della sostenibilità (come ad esempio lo *UI GreenMetric World University Ranking*) che sembrano rispondere alla stessa logica di governamentalità attraverso i numeri (Ball, 2018) che vediamo in azione in altri *ranking* intesi a stabilire la performance accademica o negli studi estensivi sui sistemi educativi promossi da alcuni organismi internazionali (Viteritti, Giancola, 2015). Anche la cornice teorica offerta dall'elaborazione delle *green competences* (Bianchi, Pisiotis, Cabrera Giraldez, 2022), che molti atenei stanno considerando per orientare la dimensione pragmatica degli apprendimenti maturati dagli studenti nella direzione proposta dagli SDGs, corre il pericolo di concatenarsi al discorso dominante che considera le competenze come dotazioni da acquisire e da giocarsi sul mercato in modo individualistico e decontestualizzato.

Si tratta quindi di misurarsi e di confrontarsi creativamente con questi rischi (Galimberti, 2018), mantenendo un continuo vaglio critico sui possibili scarti tra le intenzioni progettuali e gli effetti contestuali, senza tuttavia trascurare le opportunità che l'orizzonte aperto dagli SDGs propone. Ad esempio, lo stesso *greencomp framework*, seppur suscettibile di rappresentare una nuova variante dei già esistenti "cataloghi" di competenze da acquisire per muoversi su un mercato del lavoro sensibile alla sostenibilità (e, dunque, di nuovo in una prospettiva meramente strumentale), propone al contempo lo sviluppo di dimensioni epistemiche – come l'area del pensiero sistemico (Galimberti, 2024) – e la necessità di porre questioni etiche, ovvero istanze da tempo scomparse dai documenti orientativi sviluppati dai *policy makers* (Milana, 2017). In questo senso si tratta anche di un'occasione per diffondere tali proposte tra le studenesse e gli studenti e per ampliare l'attività critica, emancipativa e trasformativa degli atenei stessi. Attività che non può essere disgiunta da continue riflessioni sociali, economiche e politiche, in quanto ingaggiarsi sulle premesse di fondo di un concetto vasto e molteplice come il costrutto di sostenibilità significa interrogarsi necessariamente sulle determinanti che strutturano i rapporti socio-economici e la relazione con l'ecosistema più ampio: "conoscere a fondo il sistema climatico in termini scientifici non sarà mai sufficiente per illuminare quali idee di giustizia sociale globale esistono nel mondo, quali storie le hanno originate e come si collegano alle speranze e ai timori delle persone riguardo al futuro a lungo termine del pianeta" (Jasanoff, 2021, p. 36).

In questo scenario incerto la pedagogia può giocare un ruolo decisivo sia rispetto alla possibilità di innescare processi collaborativi e trasformativi in ambiti di ricerca e di intervento sul territorio (Scott, 2018) – sollevando questioni epistemologiche ed etiche –che contribuendo a un'offerta formativa che non si appiattisca su una narrativa riduzionista e strumentale (Van Poeck, Östman, Öhman, 2019; Wolff, Ehrström, 2020; Calvano, 2023), ma che possa accettare la sfida di

sviluppare *formae mentis* (Baldacci, 2012) necessarie ad affrontare la complessità che il pensiero ecologico (Mortari, 2020) continuamente propone.

Bibliografia

Antonacci F., Galimberti A. (2022). Dalla borsa al suk. Numerologie e mitologie della valutazione. *MeTis, Mondi Educativi, supplemento 2022*, 76-93.

Bacchi C., Goodwin S. (2016). *Poststructural Policy Analysis: A Guide to Practice*. New York: Palgrave Macmillan.

Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.

Ball S. (2018). *Governing by numbers: education, governance and the tyranny of numbers*. London: Routledge.

Barnett R. (2018). *The ecological university. A feasible utopia*. Oxon, UK: Routledge.

Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Cadei L., Serrelli E. (2023). Il potenziale trasformativo del service-learning universitario: un'analisi multi-livello. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 23 (2), 244-255.

Calvano G. (2017). *Educare per lo sviluppo sostenibile. L'impegno degli Atenei Italiani*. Roma: Aracne.

Calvano G. (2021). The third mission that looks to the future: for a sustainable, transformative, civic university. *CQIA RIVISTA*, XI, 33, 75-89.

Calvano G. (2023). Cinque chiavi per il futuro più una. L'intelligenza collettiva per costruire sviluppo sostenibile. *Pedagogia oggi*, 21(2), 214-220.

Collini S. (2012). *What are universities for?* London: Penguin Books.

Galimberti A. (2018). Dal mito al mercato? I dilemmi dell'università nella cultura della performance. Alla ricerca di modi creativi di giocare con il vocabolario neoliberista. *Civitas Educationis, education, politics and culture*, 7, 91-108.

Galimberti A. (2024). *Pensiero sistemico in educazione. Contesti, confini, paradossi*. Milano: Franco Angeli.

Jasanoff S. (2021). Knowledge for a just climate. *Climatic Change*, 169(3), 1-8.

Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.

Milana M. (2017). *Global Networks, Local Actions. Rethinking adult education policy in the 21st century*. Oxon UK: Routledge.

Milani L. (2017). L'università: un bene comune per il bene comune. *MeTis Mondi Educativi*, 7(2), 1-14.

Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza,

Moscati R. (2012). *L'università: modelli e processi*. Roma: Carocci

Ordorika I., Lloyd M. (2018). International rankings and the contest for university hegemony. In S. Ball (Ed.), *Governing by numbers: education, governance and the tyranny of numbers* (pp. 87-107). London: Routledge,

Parricchi M. (2018), "Green" university. Un orientamento pedagogico alla sostenibilità, *Pedagogia oggi*, 16, 177-191.

Peters M. A. (2013). *Education, Science and Knowledge Capitalism: Creativity and the Promise of Openness*. New York: Peter Lang.

Riva M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, 1, 33-50.

Scott P. (2018). Compliance and Creativity: dilemmas for university governance. *European Review*, 26, 35-47.

Shephard K., Santhakumar V. (Eds.). (2023). *Universities with a Social Purpose: Intentions, Achievements and Challenges*. Singapore: Springer.

Van Poeck K., Östman L., Öhman J. (2019). *Sustainable Development Teaching. Ethical and Political Challenges*. London: Routledge.

Viteritti A., Giancola, O. (2015). Il ruolo delle grandi survey in campo educativo. L'indagine PISA e il governo dell'educazione tramite i numeri. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 3-4, 555-579.

Wolff L. A., Ehrström P. (2020). Social Sustainability and Transformation in Higher Educational Settings: A Utopia or Possibility? *Sustainability*, 12(10), 41-76.

Disparità di genere e Intelligenza Artificiale: un'occasione per colmare il gap?

Valentina Guerrini
Ricercatrice – Università degli Studi di Sassari
vguerrini@uniss.it

Introduzione

Il titolo del contributo rappresenta una sfida educativa (ma non solo, anche sociale, politica e culturale) ed è volto a fare luce su una questione cruciale oggi e in futuro, riguardante il rapporto tra donne e discipline scientifiche. In particolare, vi è il rischio che l'attuale sottorappresentazione femminile nelle carriere scientifiche subisca un ulteriore peggioramento a causa della presenza, sempre più massiccia, dell'utilizzo dell'Intelligenza Artificiale in molti settori della vita sociale, politica ed economica. Nello stesso tempo, però, esiste anche l'opportunità di colmare un gap, facilitando l'ingresso delle ragazze e poi delle donne in un settore prevalentemente maschile e prendendo in considerazione la differenza di genere nella progettazione dei sistemi di intelligenza artificiale.

Il contributo scaturisce da una ricerca in corso all'interno del Progetto interdisciplinare "Uomo e intelligenza artificiale: discipline umanistiche, pensiero critico e spazio politico ai tempi della fusione uomo-macchina" nel Dipartimento di Storia, Scienze dell'uomo e della formazione dell'Università di Sassari e finanziato dall'Unione Europea - Next Generation You 2023-2025.

1. Genere e discipline STEM: un rapporto ancora difficile

Il rapporto tra donne e discipline scientifiche è stato sempre complesso e problematico nel corso degli anni (Lopez, 2009, 2015; Gagliasso, Zucco, 2007), basti pensare che i Nobel assegnati a scienziate dal 1901 non arrivano a venti e che il numero di donne cui vengono affidati ruoli di rilievo nella ricerca e nelle istituzioni è ancora molto esiguo (Sesti, Moro, 2010). Dalla ricerca condotta da Sesti e Moro (2010), è possibile notare che, con una certa frequenza, in passato, ci sono state donne attive in campi del tutto nuovi, dove hanno raggiunto risultati di rilievo, ma da cui si sono o sono state emarginate appena questi settori si sono organizzati in strutture accademiche o istituzionali. Le vicende delle scienziate, vissute fino alla metà del XIX secolo, hanno in comune alcune costanti significative. Le ricercatrici che sono riuscite ad affermarsi erano spesso affiancate da una figura maschile autorevole – un marito, un padre, un fratello – che ha provveduto a fornire loro

l'istruzione negata dalle istituzioni; spesso hanno dovuto pubblicare con il nome degli uomini con cui lavoravano oppure firmarsi con uno pseudonimo maschile, così che le loro opere erano attribuite ad altri, come Sophie Germain, Caroline Herschel, Sofie Brahe e Marie Anne Paulze (Tugnòli Pattaro, 2003). L'apertura delle Università alle donne, nella seconda metà dell'Ottocento, ha rappresentato il punto di partenza della diffusione del contributo femminile alla ricerca scientifica, sebbene fosse già abbastanza tardi perché le donne potessero intervenire nell'elaborazione dei fondamenti teorici delle varie discipline (Guerrini, 2017).

Un luogo comune attribuisce i motivi dell'assenza delle ricercatrici dai ruoli di responsabilità al fatto che la scienza è un ambiente così competitivo da spingere le donne a tirarsene indietro o perché non condividono i modi di lavorare degli uomini, o perché poco inclini alla disputa, oppure ancora perché sovraccaricate da un diverso carico nella divisione dei compiti familiari (Cherubini, Colella, Mangia, 2011). I rapporti ufficiali, pubblicati recentemente, mostrano invece che le ricercatrici vengono deliberatamente scoraggiate dal dedicarsi alla scienza, attraverso precariati più lunghi, stipendi più bassi e giudizi più sprezzanti sul loro lavoro (Observa 2024, She Figures, 2021).

Nonostante il progressivo incremento nella partecipazione delle donne al mercato del lavoro e nei settori professionali, la scienza rappresenta uno degli ambiti in cui le asimmetrie di genere sono ancora fortemente radicate (Murgia, Poggio, 2018). La complessità del rapporto tra donne e scienza ha una natura multi-sfaccettata, perché sono diversi i fattori che tra loro interagiscono e la causano. Per questa sua natura è stata soggetta a diverse interpretazioni a cui sono collegati vecchi stereotipi e pregiudizi secondo i quali la mente femminile, per caratteristiche biologiche, è poco adatta agli studi che riguardano la scienza (Gagliasso, Zucco, 2007; Lopez, 2015).

Oggi la parità di genere e l'emancipazione delle donne sono al centro delle politiche europee (European Commission, 2020) e rappresentano il quinto obiettivo dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile promossa dall'ONU (2019).

La *Gender Equality Strategy della Commissione Europea* (European Commission, 2020) pone tra gli obiettivi chiave entro il 2025 di «porre fine alla violenza di genere; abbattere gli stereotipi di genere; colmare i divari di genere nel mercato del lavoro; raggiungere la parità di partecipazione tra i diversi settori dell'economia; affrontare il divario retributivo e pensionistico di genere; colmare il divario di genere e raggiungere l'equilibrio di genere nei processi decisionali e in politica». Un insieme di obiettivi molto ambiziosi che difficilmente potranno essere raggiunti in tempi così brevi.

Dai dati dell'ultimo Global Gender Gap (2023) emerge che le donne rappresentano un terzo della forza lavoro nei settori tecnico-ingegneristici in 146 nazioni, contro il circa 50% di tutti gli altri settori. In Italia, la percentuale di donne che scelgono un percorso di studi tecnico-scientifico è solo il 14,5% delle iscritte all'università, mentre un uomo su cinque è iscritto a ingegneria, matematica, fisica, chimica o discipline simili (Osservatorio STEM, 2023).

In Italia, ormai da qualche anno le laureate sopravanzano in numero i laureati

e le donne mediamente si laureano prima degli uomini e con migliori votazioni. Come ci attesta il più completo sistema di rilevazione e presentazione dei dati al livello europeo, la pubblicazione biennale *She Figures* (European Commission, 2021), al livello di dottorato di ricerca le donne in Italia contano per il 50,5%, mentre nell'Unione Europea si attestano al 48,1% (con una variabilità tra paesi tra il 40% e il 60%).

Nonostante questi progressi, persistono importanti divari di genere in ampi e specifici campi di studio. Sia a livello europeo che nazionale, le donne laureate e dottorande sono sovrarappresentate nelle aree degli studi umanistici e sociali, mentre sono sottorappresentate nei settori STEM in particolare delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) e dell'ingegneria, della produzione e delle costruzioni. In particolare, in 35 paesi europei meno di 1 su 5 laureati in Computer Science sono donne (Campanile et al., 2021).

La diffusione delle tecnologie informatiche ha purtroppo spesso introdotto nuove forme di esclusione e marginalizzazione, talvolta subdole. La criticità del problema è stata evidenziata anche in un recente rapporto dell'UNESCO su parità di genere e intelligenza artificiale (UNESCO, 2020).

Tutto questo è dovuto soprattutto alla forza esercitata dagli stereotipi e pregiudizi e dalle aspettative poste sulle ragazze, piuttosto che a differenze di rendimento in matematica e scienze.

Le donne, quindi, sono fortemente sottorappresentate nelle nuove tecnologie informatiche e nello sviluppo dell'intelligenza artificiale, in settori, cioè, che sono attualmente in grande crescita e con un forte impatto sulla società e sulle nostre vite. Sembra quasi di trovarci di fronte a un paradosso: più si sviluppa il settore, meno ragazze ci sono (Catarci, 2020).

Diventa dunque fondamentale promuovere adeguate politiche di genere per incrementare la presenza femminile, sia a livello educativo che lavorativo e manageriale.

2. Possiamo educare l'Intelligenza Artificiale?

L'intelligenza artificiale (AI) è una disciplina appartenente all'informatica che studia i fondamenti teorici, le metodologie e le tecniche che consentono la progettazione di sistemi hardware e algoritmi capaci di fornire all'elaboratore elettronico prestazioni che, ad un osservatore comune, sembrerebbero essere di pertinenza esclusiva dell'intelligenza umana. L'informatica moderna è oggi in grado di produrre automi capaci di apprendere e migliorare le proprie prestazioni. L'apprendimento profondo (*deep learning*) è il campo di ricerca dell'apprendimento automatico (*machine learning*) proprio dell'intelligenza artificiale (Cristianini, 2022; Panciroli Rivoltella, 2023). Per apprendimento profondo si intende un insieme di tecniche basate su reti neurali artificiali, un tentativo di riprodurre le reti cerebrali. Oggi abbiamo un'enorme quantità di dati e il loro numero è in continuo aumento, ogni evento, ogni attività genera nuovi dati e il possesso di banche dati

e la capacità di estrapolare velocemente ed efficacemente informazioni relative a specifiche richieste e situazioni, rappresenta una nuova forma di ricchezza, in quanto i dati organizzati ed elaborati permettono l'utilizzo di tali informazioni per costruire metodi di persuasione potenti ed efficaci (Valori, 2020). L'intelligenza artificiale utilizza grandi quantità di dati (*big data*) per sviluppare nuovi processi, partendo da una conoscenza approfondita di quanto già avvenuto. I processi su cui si basa l'IA sono già in possesso dell'essere umano da parecchio tempo, la crescente attuale diffusione è stata resa possibile dalla crescita esponenziale della velocità di elaborazione dei computer e l'esplosione di dati disponibili, a causa della progressiva digitalizzazione delle informazioni. Alla base del suo funzionamento vi è un insieme concatenato di algoritmi in grado di elaborare dei dati iniziali, fornendo in uscita una predizione o una decisione. L'IA funziona secondo le leggi della statistica, fornendo in uscita delle probabilità e non delle certezze assolute. Applicazioni molto utili dell'IA esistono in campo medico e diagnostico, permette all'umanità di liberarsi da lavori gravosi, avere strumenti potenziati di studio e per prendere decisioni in ogni campo del sapere. Ci sono però anche dei rischi e delle criticità legati alla possibile perdita (o trasformazione) di posti di lavoro, la violazione della nostra privacy, lo sviluppo di tecniche e monitoraggio della popolazione per prevenire o indurre disordini sociali, per influenzare il comportamento politico e sociale, il rischio della concentrazione nelle mani di pochi soggetti del governo del mondo (Floridi, 2022). Inoltre, l'accesso massiccio e diffuso alla rete ci rende oggi più vulnerabili alle manipolazioni e fornitori inconsapevoli di dati a beneficio di poche persone.

Occorre trovare un equilibrio tra riduzione dei rischi e massimizzazione dei vantaggi, aumentando e diffondendo il più possibile il grado di conoscenza di questo nuovo e complesso strumento, migliorando il livello di conoscenza, consapevolezza e cittadinanza scientifica di uomini e donne.

Attualmente, vista la minore presenza femminile nel settore informatico tecnologico, soprattutto nei livelli più alti di progettazione delle macchine, vi è un rischio molto alto che l'Intelligenza Artificiale possa riprodurre stereotipi e discriminazioni di genere già esistenti.

Grazie alla capacità di generare testi e immagini, i *Large Language Model* possono diventare delle cartine di tornasole capaci di mostrare con semplicità gli stereotipi nascosti nei dati.

Recenti studi (Steed, Kalistan, 2021; Unesco, 2024) hanno evidenziato che alcuni tipi di algoritmi di *Machine Learning*, oggi ampiamente utilizzati in moltissime applicazioni di successo, possono caricare, sussumere e amplificare alcuni bias diffusi nella società. Per questo si parla di *Biased Machine Learning*. Un *bias* è una distorsione nel sistema di conoscenza condivisa nella società, pro o contro qualcosa, e meramente basata su stereotipi e pregiudizi. Gli algoritmi di *Machine Learning*, come le persone, sono vulnerabili a queste distorsioni.

Per loro natura intrinseca, quindi, questi algoritmi possono portare a decisioni non corrette, che possono discriminare alcuni gruppi rispetto ad altri.

I *bias* cognitivi rappresentano costrutti che si basano su percezioni erronee,

pregiudizi e ideologie, e spesso vengono utilizzati per prendere decisioni rapide e senza un adeguato processo di valutazione critica. Questi errori cognitivi non solo influenzano le nostre decisioni e comportamenti quotidiani ma hanno anche un impatto significativo sui nostri processi di pensiero.

Questo rischio emerge anche da uno degli ultimi documenti Unesco su intelligenza artificiale e uguaglianza di genere: "Gli algoritmi e i sistemi di intelligenza artificiale hanno il potere di diffondere e rafforzare stereotipi e pregiudizi di genere, che rischiano di emarginare le donne su scala globale. Considerando la crescente presenza dell'AI nelle nostre società, questo potrebbe mettere le donne nella condizione di rimanere indietro nella sfera economica, politica e sociale" (UNESCO, 2020).

Gross (2023), tra i vari studiosi della relazione tra stereotipi di genere e Intelligenza artificiale, ha condotto uno studio per comprendere le visioni di genere in ChatGPT e come gli atti performativi precedentemente descritti vengano compiuti da quest'ultimo. Lo studio mette in evidenza gli aspetti locutori (ciò che è stato detto), gli aspetti illocutori (ciò che è stato fatto) e gli aspetti perlocutori (ciò che è successo come risultato) della performatività di genere attraverso l'IA generativa. In particolare, le ricerche hanno evidenziato che: gli atti locutori si riferiscono alle risposte che ChatGPT genera quando gli viene chiesto qualcosa. Ad esempio, nel descrivere un "professore di economia" o un "ingegnere brillante" parla di un uomo, mentre nel descrivere un artista emotivo fa riferimento ad una donna, impiegando anche aggettivi differenti a seconda delle due categorie. Gli atti illocutori si riferiscono al modo in cui le risposte date da ChatGPT possano perpetuare idee e pregiudizi di genere in vari contesti, inclusi documenti di ricerca, curriculum vitae, storie e conversazioni. ChatGPT tende a presentare stereotipi di genere nelle sue risposte, ad esempio, ha presentato un forte pregiudizio di genere nella descrizione delle abilità genitoriali, assegnando alla madre il ruolo di "premurosa" e al padre quello di «avventuroso», rafforzando i tradizionali ruoli di genere. Gli atti perlocutori, infine, si riferiscono al linguaggio e le espressioni impiegate da ChatGPT, così autorevoli e persuasivi da avere un effetto performativo sul lavoro e sulla vita dell'utente che li legge.

3. L'educazione alla parità come strumento di consapevolezza e di empowerment

Una delle questioni cruciali, per prevenire il problema della segregazione formativa e professionale, è la comprensione delle cause che concorrono a determinare tutto ciò, dopodiché progettare interventi educativi a livello formale e non, per promuovere processi di empowerment e consapevolezza nelle ragazze e nelle donne, perché possano compiere scelte libere da condizionamenti.

La presenza di stereotipi continua a condizionare, in maniera più o meno consapevole, le scelte formative e di vita di uomini e donne (Dato, De Serio, Lopez, 2009; Ulivieri, 1995; Biemmi, 2019; Guerrini, 2018), in questo processo, la scuola assume un ruolo di primo piano nel promuovere modelli maschili e femminili,

stili di comportamento, linguaggi innovativi e rispettosi delle differenze attraverso i contenuti disciplinari, la relazione educativa e le strategie didattiche (Gamberi, Maio, Selmi, 2010; Sapegno, 2014; Guerrini, 2022). Come scrive Lopez, la scuola deve farsi "comunità aperta alla comunità e vissuta dagli insegnanti nei termini della co-partecipazione e del lavoro comune; organizzata in modo che tutti gli alunni si sentano accolti, valorizzati e partecipi alle attività della classe" (p. 116, 2015). Tale modello di scuola, perché sia realizzabile, necessita di un'adeguata formazione iniziale e soprattutto in servizio dei docenti, con una particolare attenzione alla riflessione sulla loro identità di genere, sui principi che li hanno guidati nella scelta della professione.

Una specifica attenzione merita il tema l'orientamento, inteso come la possibilità di realizzare forme di didattica orientante a partire dai primi gradi della formazione scolastica. L'orientamento dovrebbe essere concepito come una vera e propria attività formativa che si realizza costantemente durante tutta la vita scolastica, sin dai primi gradi dell'istruzione e non soltanto nei momenti di snodo e di passaggio da un ciclo ad un altro (Batini, Guglielmini, 2024; Pombeni, 2005; Lo Presti, 2009;).

Per promuovere un'effettiva parità tra i generi, in particolare per quanto concerne l'eliminazione della segregazione formativa e occupazionale, occorre aiutare le nuove generazioni ad acquisire strumenti necessari per decostruire i retaggi sessisti presenti nella nostra società e attivare percorsi di "orientamento formativo" (Lo Presti, 2009; Biemmi, 2020; Biagioli, 2023), per poter compiere scelte consapevoli e autentiche al di là dell'appartenenza sessuale e di genere.

Oltre all'apprendimento formale in ambito scolastico, è indispensabile tenere sotto controllo tutto quello che passa attraverso il non formale (gruppo dei pari, i mass e social media, gli spazi formativi sportivi e ricreativi…) e che influenza e forma, soprattutto le giovani generazioni, oggi molto più che in passato. Per questo è necessario pensare nell'ottica di una formazione *lifelong* e *lifewide* (Dozza, 2021): poiché riguarda tutti e tutte, anche coloro che non hanno "ufficialmente" e formalmente responsabilità educative, in ogni momento della vita.

Quindi, per concludere, affinchè la presenza dell'intelligenza artificiale nella vita lavorativa e sociale sia un'opportunità di crescita ed emancipazione femminile, occorre da una parte lavorare su tutti i versanti (educativo, politico, legislativo sociale) per cambiare una cultura ancora intrisa di stereotipi sessisti, facilitando l'accesso delle donne alle carriere scientifiche; dall'altra, pensare a interventi mirati nei luoghi di progettazione e decisione in ambito lavorativo e informatico. La questione etica dell'AI, e il suo nesso con le pari opportunità e la parità di genere, è ormai all'attenzione della comunità scientifica internazionale. La svolta decisiva sarebbe una vera e propria innovazione del settore, guidata dalla dimensione di genere, una *gendered innovation* che *by design* soddisfi alcuni dei requisiti per una AI affidabile e per un uso responsabile dell'AI (Badaloni, Lisi, 2020), c'è molta strada da fare ed in salita.

Bibliografia

Badaloni S., Lisi F. A. (2020). Towards a Gendered Innovation in AI. In: G. Vizzari, M. Palmonari, A. Orlandini (Eds). *Proceedings of the AIxIA 2020 Discussion Papers Workshop co-located with the the 19th International Conference of the Italian Association for Artificial Intelligence* (AIxIA2020), Anywhere, November 27th, 2020 http://ceur-ws.org/Vol-2776/paper-2.pdf.

Batini F., Guglielmini G. (eds.) (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Bologna: Il Mulino.

Biagioli R. (2023). *L'orientamento formativo. Modelli pedagogici e prospettive didattiche*. Pisa: ETS.

Biemmi, I. (2019), Female students in the STEM disciplines: an investigation of "atypical" academic routes. *Ricerche di Pedagogia e Didattica, Journal of Theories and Research in Education*, 14(3), 203-219.

Biemmi I. (2020). Orientare nell'ottica della parità di genere. Una riflessione pedagogica. *LifeLongLearning* 16(35), 121-130.

Campanile G., Livelli F.M.R., Majidi D., Mancini L. (2021). *Donne 4.0: promuovere la leadership femminile nel tech e altri desiderata per il 2021*. Agenda Digitale 7/01/2021. https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/donne-4-0-promuovere-la-leadership-femminile-nel-tech-e-altri-desiderata-per-il-2021/ (ultima consultazione 15/05/2024).

Catarci T. (2020). *Nel digitale tanto lavoro e sempre meno donne. Colpa di modelli sbagliati.* Il Messaggero. Obbligati a crescere > Donna. 28 Ottobre 2020 https://www.ilmessaggero.it/obbligati_a_crescere/donna/donne_lavoro_numeri_tiziana_catarci-5549759.html (ultima consultazione 16/05/2024).

Cherubini A.M., Colella P., Mangia C. (Eds.) (2011). *Empowerment e orientamento di genere nella scienza*. Milano: Franco Angeli.

Cristianini N. (2022). *La scorciatoia*. Bologna: Il Mulino.

Dato D., De Serio B., Lopez A.G. (2009). *La formazione al femminile. Itinerari storico-pedagogici.* Bari: Progedit.

Dozza L. (2021). Educazione Permanente a partire dalle prime età della vita, per tutta la vita. *Formazione &Insegnamento*, XIX (3), 8-13.

European Commission (2020*). Gendered Innovation 2: How Inclusive Analysis Contributes to Research and Innovation* https://ec.europa.eu/info/news/gendered-innovations-2-2020-nov (ultima consultazione 09/04/2024).

European Commission Direzione generale della Ricerca e dell'innovazione (2021). *She figures 2021: gender in research and innovation: statistics and indicators*. Bruxelles: Publications Office,https://data.europa.eu/doi/10.2777/06090 (ultima consultazione 30/04/2024).

Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina.

Gagliasso E., Zucco F. (2007). *Il genere nel paesaggio scientifico*. Roma: Aracne.

Gamberi C., Maio M.A., Selmi G. (2010). *Educare al genere*. Roma: Carocci.

Gross, N. (2023). What ChatGPT Tells Us about Gender: A Cautionary Tale about Performativity and Gender Biases in AI. *Social Sciences*, 12 (8). https://doi.org/10.3390/-socsci12080435

Guerrini V. (2017). *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria*. Pisa: ETS.

Guerrini V. (2018). Donne e discipline STEM. Tra stereotipi e promozione di capabilities.

In A. Murgia, B. Poggio (Eds.), *Saperi di genere. Prospettive interdisciplinari su formazione, università, lavoro, politiche e movimenti sociali* (pp. 402-417). Trento: Università di Trento.

Guerrini V. (2022). L'educazione alla parità di genere nella formazione dei docenti. L'esperienza del progetto europeo "Generi alla pari a scuola". *Annali online della Didattica e della Formazione Docente,* 14(23), 113-127.

Lo Presti F. (2009). *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*. Roma: Carocci.

Lopez A.G. (2015). *Scienza, genere società*. Milano: FrancoAngeli.

Lopez A.G. (2009). *Donne ai margini della scienza. Una lettura pedagogica*. Milano: Unicopli.

Murgia A., Poggio B. (Eds.) (2018). *Saperi di genere. Prospettive interdisciplinari su formazione, università, lavoro, politiche e movimenti sociali*. Trento: Università di Trento.

Observa, (2024). *Annuario Scienza Tecnologia e Società*. Bologna: Il Mulino.

Poggio B. (2017). Women and men in scientific careers: new scenarios, old asymmetries. *Polis*, 31(1), 5-16.

Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale.* Brescia: Scholé.

Pombeni M.L. (2005). *Processi di orientamento nell'arco di vita. In Persone, gruppi e comunità*. Bologna: Il Mulino.

Sapegno M. C. (Ed.) (2014). *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere.* Roma: Carocci.

Sesti S., Moro L. (2010). *Scienziate nel tempo. 100 biografie*. Milano: Ledizioni.

Steed R., Kalistan A. (2021). Image Representations Learned With Unsupervised Pre-Training Contain Human-like Biases. *FAccT'*21, March 3–10.

Tugnoli Pattaro S. (2003). *A proposito delle donne nella scienza*. Bologna: CLUEB.

Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. ETS: Pisa.

UNESCO (2020). *Artificial Intelligence and Gender Equality. Key findings of UNESCO's Global Dialogue*. https://en.unesco.org/AI-and-GE-2020

UNESCO (2024). *Systematic Prejudices. An Investigation into Bias Against Women and Girls in large Language Models*. Paris.

Valori G.E. (2020). *Liberi fino a quando? L'intelligenza artificiale, le fake news e il futuro della democrazia*. Torino: Lindau.

Transformative educational practices: an Occupational Health & Safety project in Mongolia[1]

Elif Gulbay
Professore Associato – Università degli Studi di Palermo
elif.gulbay@unipa.it

Leonarda Longo
Professore Associato – Università degli Studi di Palermo
leonarda.longo@unipa.it

1. Introduction

In today's dynamic and rapidly changing global landscape, the intersection of lifelong learning, occupational health & safety has become imperative for equipping individuals with the essential life skills needed to navigate and thrive in diverse professional environments (Botti, Melloni, Oliva, 2022; Claxton, Hosie, Sharma, 2022; Stellman, 1998).

Lifelong learning can be defined as a learning process that includes a lifespan of an individual, in order to help him/her to be successful in social and professional life, to face the problems head-on, to come up with solutions and to access the information with the aim of improving knowledge, skills and competencies (Kayabasi, Aydin, 2019; Friedman, 2023; Lauder, 2020).

This paper briefly presents the «Lifelong Learning for Mongolian Occupational, Health & Safety» (3L4MOHS) project. It is a three-year project co-financed by the European Union. The authors of this paper are the scientific directors of the project. This contribution aims at presenting the actions and tasks of the University of Palermo within the project activities.

The project was given start in Patras last January to outline the first phases of its implementation.

2. Research goals

The project aims to strengthen and enhance the role of Mongolian higher education institutes and universities in the development of know-how and technology

1 This paper is the result of the joint work of the two authors. In particular, L. Longo wrote the paragraphs 2 and 4; E. Gulbay the paragraphs 1 and 3.

transfer capabilities to improve the training of some professional units in the country. The research unit for the University of Palermo is a part of the Department of Psychology, Educational Science and Human Movement (SPPEFF). The Unipa research team is responsible for a specific task, Work Package 2 and it includes the development of the scientific contents and project outputs on: identification of best practices for the creation of lifelong learning centers for higher education for the training of Mongolian teaching staff (lifelong learning centers); co-design of digital tools for effective e-learning training for digital transformation and digitization of the ways of delivering learning and teaching curricula (including training materials, videos, augmented and virtual reality); identification of innovative teaching methods in relation to the needs of the Mongolian community.

Specifically, the objectives of the Project "Lifelong learning for Mongolia occupational health & safety project (3l4mosh)" are: to establish Lifelong Learning Centers (LLCs) in four Mongolian Higher Education Institutions (HEIs); to introduce digital e-learning tools and to digitalize Occupational Health and Safety (OHS) curricula for pilot implementation through these LLCs.

Additionally, the project aims to establish a culture of quality and promote collaborative design among University and Industrial Stakeholders while providing OHS basic training to industrial employees through the LLCs.

3. Participants

The consortium of the HEALSAF project consists of partners with knowledge and expertise in the field of Occupational Health and Safety, providing their scientific background for the production of high-quality outputs.

The European Union (EU) segment of the consortium is led by the University of Patras (School of Medicine), serving as the project coordinator, along with the University of Palermo and the University of Cadiz. This segment also includes an experienced Cross-Border Higher Education (CBHE) non-profit organization (CRETHIDEV) and a consulting SME (GuruServices.BIZ).

Involving Mongolian stakeholders in the co-design of educational structures and resources, alongside the digitalization of educational content using Extended Reality (XR), gamification, and innovative pedagogical methods suitable for e-learning, is anticipated to significantly contribute to the modernization of Higher Education in Mongolia.

4. Conclusions

In this phase, the UNIPA research unit is responsible for the following tasks: tracking and sharing the Best EU practices in establishing HE Lifelong Learning Centers (M1-M4); collaborating in co-design of LLCs digital Tools and pedagogical methods (M5-M6); organizing the meeting in Palermo.

The project activities are still in an initial phase. However, it can be stated that the project will modernize and transfer knowledge to Mongolian Universities in the HEALSAF field by developing a digital training platform and new curriculum, training material. This will have a short-term positive effect in the overall HEALSAF field of Mongolia. In the long term this will reduce the country's incident cases.

Part of the project will have a major impact on improved access and quality of training delivered for residents of farthest regions of Mongolian. Project will create opportunities to access training material anywhere, anytime without any restriction with a low to no cost.

In fact, project will develop an online training platform with asynchronous and live synchronous modules using the latest technology. Students accessing this training platform will have access to digital quizzes, videos, live demonstration as well as modules to connect to trainers will be included. This will increase students' initiative, digital competence for both students and trainers.

Digital technology will help maintain sustainability by reducing hours of teaching effort, material cost, time and location barriers.

References

Botti L., Melloni R., Oliva M. (2022). Learn from the past and act for the future: A holistic and participative approach for improving occupational health and safety in industry. *Safety Science,* 145, 105-475.

Claxton G., Hosie P., Sharma P. (2022). Toward an effective occupational health and safety culture: A multiple stakeholder perspective. *Journal of safety research,* 82, 57-67.

Friedman A. L. (2023). Continuing professional development as lifelong learning and education. *International Journal of Lifelong Education*, *42*(6), 588-602.

Kayabasi B. K., Aydin S. (2019). Footprints of Lifelong Learners: Occupational Health and Safety Course. *Kastamonu E itim Dergisi*, *27*(5), 2057-2066.

Lauder H. (2020). The roles of higher education, further education and lifelong learning in the future economy. *Journal of Education and Work, 33*(7-8), 460-467.

Stellman J. M. (Ed.). (1998). *Encyclopaedia of occupational health and safety* (Vol. 1). International Labour Organization.

La formazione in azienda per la transizione digitale

Iolanda Sara Iannotta
Ricercatore – Università degli Studi di Salerno
iiannotta@unisa.it

1. Introduzione

Nello sfondo contemporaneo della transizione digitale è strategica la valorizzazione dei diversi contesti di apprendimento (formali, non formali e informali) per costruire e/o migliorare il livello delle competenze spendibili nel mercato del lavoro. Il quadro di intervento *Next Generation EU* (NGEU), nato come *recovery plan* post pandemia, si concentra su alcuni progetti ritenuti chiave per una crescita piena e sostenibile: fra gli altri, accelerare la trasformazione digitale attraverso una maggiore digitalizzazione dei servizi pubblici e dell'economia e migliorare l'accesso all'istruzione avanzata e alla formazione in materia di competenze pertinenti per l'economia futura.

Fra i contesti di maggiore interesse per occuparsi dell'apprendimento negli orizzonti di senso attuali, accompagnare la transizione digitale e permettere al Paese di ripartire in produttività e di lavorare sulla competitività (MISE, 2021) si annoverano i luoghi di lavoro.

Il contributo presenta alcune riflessioni sulle caratteristiche della formazione in azienda, operata sulla base dei dati di una ricerca più ampia, svolta nell'ambito di un progetto di ricerca PON "Ricerca e Innovazione 2014-2020" - Azione IV.4 - "Dottorati e contratti di ricerca su tematiche dell'innovazione".

2. Una panoramica sulle politiche tese alla promozione delle "nuove" competenze

Il già citato NGEU, nel tentativo di ridisegnare le economie degli Stati membri, si propone di agire concretamente sulla formazione degli adulti e in prospettiva *lifelong learning*, nelle azioni di riqualificazione e aggiornamento, condivise fra i Paesi dell'Unione nei sette *Flagship programs*. In particolare, il documento sottolinea come, al fine di sostenere la transizione verde, digitale e l'innovazione, aumentare il potenziale di crescita economica, promuovendo altresì l'inclusione (sociale ed economica) sia fondamentale investire sullo sviluppo di nuove competenze (*reskilling*) e sul potenziamento di quelle esistenti (*upskilling*). Tali indicazioni sono presenti anche nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), nella Missione 5, in cui sono esplicitati proprio gli investimenti nelle azioni di *upskilling*,

reskilling e *lifelong learning* allo scopo di porre rimedio alle politiche in essere sullo sviluppo e la promozione delle "nuove competenze", che hanno causato il rallentamento dell'Italia nel raggiungimento dei traguardi condivisi nel progetto comunitario. Durante la crisi pandemica, nel nostro Paese sono emersi i limiti nelle competenze digitali, nonostante la diffusione contestuale di tendenze come Industria 4.0 e delle *Key Enabling Technologies* (KETs). Nella relazione elaborata dalla Commissione Europea, in merito all'Indice di Digitalizzazione dell'Economia e della Società (*Digital Economy and Society Index*, DESI) del 2022, che riporta i progressi compiuti dagli Stati membri nel settore digitale, l'Italia si posiziona al 18° posto su 27 Stati membri dell'Unione Europea. Nonostante i progressi degli ultimi cinque anni, il nostro Paese è ancora indietro rispetto al progetto di transizione digitale, malgrado le eccellenze e i punti di forza che ci caratterizzano; in particolare, le politiche per lo sviluppo non valorizzano la massiccia base industriale e di comunità di ricerca in settori chiave come l'intelligenza artificiale, il calcolo ad alte prestazioni e la quantistica.

Dagli indicatori DESI 2022 emerge che si sta lavorando per colmare il divario rispetto all'Unione nell'ambito delle competenze digitali di base; nonostante questo oltre la metà dei cittadini italiani non dispone nemmeno di queste ultime. Nelle intenzioni della Commissione Europea, entro il 2025, il 70% dei cittadini UE di età compresa fra 16-74 anni dovrà possedere conoscenze digitali di base. Inoltre, la percentuale degli specialisti nel campo digitale nella forza lavoro italiana è inferiore alla media dell'UE e le prospettive per il futuro sono poco rosee, a causa dai modesti tassi di iscrizione ai percorsi di laurea nel settore delle ICT (Commissione Europea, 2022).

Spostando il focus in ambito aziendale, il 60% delle piccole e medie imprese ha raggiunto un livello base nell'uso del digitale per la gestione di alcuni processi essenziali delle organizzazioni; ad esempio, l'utilizzo dei servizi *cloud* registra una crescita sostanziale rispetto al passato (Commissione Europea, 2022). La digitalizzazione delle imprese italiane, però si ferma ai servizi base poiché la diffusione di altre tecnologie importanti come i big data e l'intelligenza artificiale è ancora piuttosto contenuta.

Un passo avanti importante, rispetto alla precedente rilevazione DESI (del 2021), è stato fatto in materia di offerta dei servizi pubblici digitali sebbene ancora il nostro Paese non disponga del 100% della proposta: nonostante sia solo il 40% degli utenti di internet italiani a usufruire dei servizi pubblici digitali (rispetto alla media UE del 65%), l'indicatore ha registrato una crescita notevole negli ultimi due anni, osservando un aumento di 10 punti percentuali rispetto alla rilevazione del 2020.

Per ciò che concerne, più specificamente, la formazione professionale destinata ai già occupati, il PNRR riferisce il sostegno al Fondo Nuove Competenze, istituito nel 2020, che riserva spazio per le attività di formazione. Una volta individuato il fabbisogno formativo in relazione all'azienda di riferimento, il settore o il territorio, si assicura l'aggiornamento professionale richiesto; il carico degli oneri economici, resta in parte in capo all'azienda e in parte in capo alle risorse del fondo già men-

zionato, come esplicitato nel documento delle sezioni M1 (C1 e C3) e M5 (C1) (MISE, 2021). Come già sottolineato da Robasto (2022) l'interesse del PNRR al dominio della formazione, nonché l'impegno in termini di finanziamenti economici, fanno prevedere un auspicato lavoro, in sinergia, di politiche di formazione, occupabilità e lavoro.

Per sanare la disparità rispetto agli altri Paesi, l'Italia è chiamata a sforzi costanti e a investire in politiche per la promozione del capitale umano, per l'innovazione e la competitività delle imprese.

Un dato particolarmente significativo è quello che emerge dall'analisi del CEDEFOP (*Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale*), che alla fine del 2023 ha pubblicato un report tematico sull'*upskilling* degli adulti poco formati, che nel nostro Paese seguono nella maggioranza dei casi percorsi su specifici progetti, non sistematici, il cui esito, anche se positivo, si limita al rinserimento per le esigenze del mercato del lavoro, quindi finalizzato, e non percorsi tesi a sostenere, in una prospettiva complessiva, un progetto professionale individuale lungo tutto l'arco della vita (CEDEFOP, 2023).

3. Il caso aziendale: quale formazione?

Il lavoro di ricerca qui brevemente esposto nasce da un progetto più ampio, nato nell'ambito di un dottorato di ricerca PON "Ricerca e Innovazione 2014-2020" - Azione IV.4 - "Dottorati e contratti di ricerca su tematiche dell'innovazione", pensato con una azienda di trasporti e logistica del territorio. Il progetto segue gli obiettivi della missione 1 e 5 del PNRR, ma, come comprensibile tiene in opportuna considerazione le esigenze del partner/committente e intende:

- approfondire il valore delle tecnologie abilitanti, il loro potenziale e le modalità di utilizzo per promuovere un'industria intelligente e sostenibile;
- promuovere la formazione digitale dei lavoratori;
- favorire la gestione dei processi formativi all'interno dell'azienda;
- esplorare le percezioni degli stakeholder in merito all'efficacia del percorso formativo effettuato.

La ricerca prevede un approccio misto, a integrare dati qualitativi e quantitativi per leggere complessità e specificità del contesto. In estrema sintesi, la prima fase, che precede il lavoro empirico, ha previsto una revisione sistematica della letteratura per costruire il framework teorico-concettuale della ricerca; la seconda fase è stata caratterizzata dalla raccolta dei dati quantitativi che informerà la fase empirica di pianificazione e implantazione, secondo i principi della ricerca-azione (Kemmis, McTaggart, 1982). La progettazione dell'intervento formativo è prevista utilizzando il supporto delle KETs, in linea con quanto auspicato dalla letteratura grigia (Commissione Europea, 2022). Quest'ultimo sarà sottoposto a monitoraggio per ricevere riscontri continui in merito alle esigenze dei soggetti in formazione; at-

traverso l'osservazione sistematica. La fase conclusiva, infine, prevede un'analisi dei risultati raggiunti attraverso gli strumenti tipici della ricerca quali-quantitativa.

Per le esigenze della committenza, molto del lavoro di ricerca è stato dedicato alla definizione delle strategie di formazione per l'uso del *Customer Relationship Management* (CRM), termine ombrello che indica il processo di gestione di tutti gli aspetti legati alle interazioni tra l'impresa e i propri clienti per identificare, acquisire dati e informazioni attraverso software e piattaforme che ne consentono la raccolta e la conservazione.

Il CRM può essere considerato un sistema informativo integrato che permette alle aziende di massimizzare il valore delle interazioni con i clienti attraverso la pianificazione, l'organizzazione e il controllo delle attività di pre/post-vendita di un prodotto e/o di un servizio

(Buttle, Maklan, 2015). Ronchi (2008) sostiene che si è in presenza di una strategia di CRM allorquando l'azienda si dota di un sistema informativo capace di registrare sistematicamente i contatti con clienti, attuali e potenziali, di immagazzinare le informazioni e di utilizzarle per progettare offerte mirate a segmenti specifici di clienti. Tuttavia, la mera introduzione di un software o di una piattaforma informatica non è garanzia del miglioramento delle relazioni azienda/cliente: occorre integrare i sistemi di CRM all'interno delle procedure aziendali e stabilire i ruoli e le azioni da compiere, spostando il focus dalla qualità del prodotto (*Total Quality Management*) alla cura, soddisfazione e fidelizzazione del cliente (*Customer Satisfaction* e *Customer Loyalty*) modificando, di fatto, la cultura di impresa che sarà incentrata sui valori relazionali e fiduciari (Siano, Vollero, Confetto, 2005). Per fare questo, occorre investire nella formazione all'interno del tessuto aziendale, cercando di rispondere alle richieste specifiche, dopo un'accurata analisi dei bisogni. I percorsi di formazione in ambito aziendale possono essere effettuati nelle forme consuete dell'istruzione formale, che, a margine dell'attività produttiva, prevede un percorso strutturato per il raggiungimento di scopi specifici e che spesso prevede il rilascio di una certificazione o qualifica. Il 57% delle imprese italiane ha optato per l'erogazione di formazione non formale e il 49% per quella informale (Pedone, 2021). Uno studio di Marsick e Watkins (1990), citato da Conlon (2004), riferisce che solo il 20% di quello che un lavoratore apprende deriva da percorsi di istruzione formale. A integrare l'apprendimento formale, quello non formale, informale o accidentale, quest'ultimo risultato di naturali opportunità di apprendere che si verificano nell'esperienza quotidiana (Cseh, Watkins, Marsick, 1999) quando il lavoratore è orientato ad accrescere il proprio potenziale di competenze, con un grado di intenzionalità minimo, ma sufficiente a cogliere e fare proprie conoscenze e/o abilità. Come specificato da Werquin (2010) l'apprendimento informale permette di dedicarsi ad attitudini e inclinazioni, spesso in modo casuale, attraverso l'azione e la riflessione, grazie alle esperienze e al sistema di relazioni sociali.

Come già riferito in precedenza, nel corso della seconda fase, il progetto di ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario strutturato, condiviso

con le diverse figure aziendali che, a vario titolo, hanno modo di interagire con il CRM. Nello specifico il questionario per l'analisi dei bisogni si componeva di 22 domande suddivise in 5 sezioni: anagrafica e informazioni generali (4 item); utilizzo del CRM Dynamics 365 (8 item); formazione sul CRM e sull'utilizzo della piattaforma (5 item); autovalutazione (3 item); formazione e aggiornamento professionale (2 item).

L'analisi descrittiva operata sui dati ha rilevato una serie di errate convinzioni sulla formazione erogata nonché sul bisogno di formazione o sulla formazione desiderata. Le indicazioni derivate dai dati sono state altresì avvalorate dalle suggestioni del ricercatore che, nella fase di immersione nel contesto aziendale, ha potuto constatare alcuni elementi di criticità nella gestione del CRM, nonché nell'uso del supporto tecnologico. La ricerca "satellite" è nata allo scopo di dipanare alcuni quesiti nati proprio durante il periodo in cui il ricercatore ha vissuto le dinamiche dell'azienda e in particolare:

l'azienda da bisogno di un intervento formativo o organizzativo?

La somministrazione del questionario per l'analisi dei bisogni ha fornito un dato estremamente rilevante nella sua semplicità: il numero dei lavoratori che in azienda utilizza il CRM è esiguo rispetto al numero totale dei dipendenti, nonché rispetto alle figure che potenzialmente potrebbero utilizzare lo strumento per migliorare le performance aziendali.

Durante la rilevazione dei bisogni è emerso altresì il limite nel riconoscere la formazione già prevista ed erogata dall'azienda. A questo proposito, e per rispondere al quesito di ricerca, è stata costruita un'intervista semistrutturata finalizzata a comprendere se i dipendenti (limitatamente a coloro già oggetto di indagine, ovvero coloro che usano il CRM) hanno bisogno di un ulteriore percorso di formazione e se questo possa occuparsi della promozione delle competenze digitali (come richiesto dalla committenza) o se invece debba interessare altri saperi connessi al profilo professionale e/o alla mission aziendale (*hard* o *soft*).

La raccolta delle interviste è, all'epoca della stesura di questo contributo, terminata e si sta procedendo all'analisi attraverso la *Computer-Assisted Analysis* (Kelle, 1997).

Per concludere, l'azienda può essere considerato un contesto educativo complesso, caratterizzato da elementi di peculiarità e bisogni specifici. Le attuali politiche europee, definiscono "la realizzazione della Knowledge Society come obiettivo primario delle strategie del *Lifelong Learning*" (Orefice, 2005, p. 5), assumendo come principio fondamentale la centralità del soggetto in formazione. Ciò impone un importante cambiamento di prospettiva: abbandonare l'idea fordista di formazione secondo è l'individuo a doversi adattare all'azienda e ai suoi bisogni (Alessandrini, 2009). Si verifica, quindi, una transizione da un'impostazione top-down ad una botton-up, in cui si abbraccia un'idea di formazione flessibile che si adatta alle esigenze di apprendimento del soggetto e che coniuga la formazione tradizionale a una formazione più partecipativa (Alessandrini, 2009; Miccoli, 2009; Orefice, 2005).

Il valore delle informazioni ottenute è dunque essenziale poiché diviene centrale

l'opinione e gli interessi del lavoratore, al fine di prevedere percorsi orientati alla formazione della persona e non il lavoratore, senza piegare, in modo esclusivo alle esigenze del mercato.

Bibliografia

Alessandrini G. (2009). L'educazione degli adulti tra le nuove sfide dell'università e della formazione continua. *Lifelong Lifewide Learning*, 5(13), 8–14.

Buttle F., Maklan S. (2015). *Customer Relationship Management. Concepts and technologies* (3rd ed.). Routledge.

CEDEFOP. (2023). *Thematic country review on upskilling pathways for lowskilled adults in Italy. Key findings of the first research phase* Retrieved January 10, 2024, from https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/5602#group-downloads

Commissione Europea (2022). Indice di digitalizzazione dell'economia e della società (DESI) 2022 – Italia. Retrieved May 1, 2024, from https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi-italy

Conlon T. J. (2004). A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 28(2/3/4), 283–295.

Kelle U. (1997). *Computer-assisted analysis of qualitative data*. Methodology Institute.

Kemmis S., & McTaggart R. (1982). *The action Research Planner*. Geelong, Australia: Deakin University.

Marsick V., Watkins K. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. New York, NY: Routledge and Kegan Paul.

Miccoli G. (2009). Innovare la formazione: Integrare accademia e bottega nei percorsi di sviluppo del capitale umano. *Lifelong Lifewide Learning*, 5(14), 26–31. Retrieved January 28, 2024, from https://doi.org/10.19241/lll.v5i14.299

MISE. Ministero dello Sviluppo Economico (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* #NEXTGENERETIONITALIA. Retrieved May 14, 2024, from https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf

Orefice P. (2005). L'apprendimento permanente nell'era della globalizzazione: la sfida planetaria della conoscenza. *Lifelong Lifewide Learning*, 1(1), 1–7. Retrieved January 10, 2024, from https://doi.org/10.19241/lll.v1i1.478

Pedone A. (2021). I sistemi di formazione e la transizione digitale. Dalla risposta all'emergenza al piano europeo d'azione per l'istruzione e la formazione digitale. *XLII Conferenza italiana di scienze regionali*. Retrieved January 10, 2024, from https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/3292

Robasto D. (2022). Adult Learning: sfide e opportunità del riconoscimento degli apprendimenti pregressi e raggiunti. *Lifelong Lifewide Learning*, 18(40), 62–73. Retrieved May 1, 2024, from https://doi.org/10.19241/lll.v18i40.670

Ronchi M. (2008). *CRM per tutti. Il cliente è per sempre* (1a Ed.). Milano: Franco Angeli.

Siano A., Vollero A., & Confetto M.G. (2005). CRM e scelte di comunicazione d'impresa. *Esperienze d'impresa*, S3, 53-88.

Werquin P. (Ed.). (2010). *Recognising non Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*. Paris: OCSE.

Dal fare alla comunità di pensiero

Maria-Chiara Michelini
Professore Associato – Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
mariachiara.michelini@uniurb.it

1. Sfide dell'Intelligenza artificiale per il pensiero umano

Guardando al futuro, una delle principali sfide che si prospettano è legata alla capacità di pensiero dell'umanità. Molte realtà sempre più pervasive quali l'intelligenza artificiale, infatti, portano nella vita, a partire dalla quotidianità e dal lavoro, elementi di facilitazione dell'agire ma, al tempo stesso, ridisegnano i modi del pensare umano, non senza rischi di impoverimento, di omologazione e di riduzione dell'autonomia e della creatività. Segnalando tali pericoli, l'EU, di recente, ha emanato un Regolamento Europeo sull'Intelligenza artificiale, al fine di promuovere lo sviluppo e l'adozione di IA sicura e affidabile, secondo un approccio basato sul rischio in relazione al potenziale danno alla società, anche vietando, ad esempio, la manipolazione comportamentale cognitiva e il riconoscimento delle emozioni sul luogo di lavoro o a scuola. In questo testo, peraltro, l'IA viene definita come: "un sistema automatizzato progettato per funzionare con diversi livelli di autonomia e che può mostrare capacità di adattamento dopo l'installazione e che, per obiettivi espliciti o impliciti, deduce, dagli input che riceve, come generare output quali previsioni, contenuti, raccomandazioni o decisioni che possono influenzare ambienti fisici o virtuali".

Come si ricorderà, Harari (2020) ha formulato un'ipotesi circa la possibilità dell'instaurarsi di dittature digitali, capaci di hackerare l'uomo (AHH = Ability to Hack Humans, equivalente all'equazione: B x C x D = AHH. La conoscenza Biologica moltiplicata per la potenza di Calcolo moltiplicata per i Dati). Anche senza spingersi all'estremo di tale orizzonte, non possiamo non condividere la sua riflessione in ordine a quella che egli definisce una corsa agli armamenti dell'intelligenza artificiale, con la Cina e gli Stati Uniti al comando della corsa e la maggior parte degli altri Paesi rimasti molto indietro. A partire da tale constatazione, lo storico e filosofo israeliano formula un pressante invito a prendere seri provvedimenti per distribuire i benefici e il potere dell'IA tra tutti gli umani. In caso contrario, l'IA creerà probabilmente un'immensa ricchezza in alcuni hub ad alta tecnologia, mentre altri Paesi falliranno o diventeranno colonie sfruttate come fonte di dati. Detto in estrema sintesi, al di là dell'immaginario fantascientifico dell'IA come minaccia suprematista rispetto all'intelligenza umana, il piano della

realtà ci consegna un rischio di pericolo reale per la democrazia dei cittadini del mondo.

Luciano Floridi offre una pista di riflessione estremamente utile ad interpretare il cammino da intraprendere per chi, in questa cornice globale, si interroghi in ordine al futuro del pensiero rispetto alla diffusione dell'IA. Egli propone una tesi fondamentale circa il fatto che l'IA costituisce un divorzio senza precedenti tra l'intelligenza e la capacità di agire. Quindi l'IA viene interpretata come nuova forma di agire e non di intelligenza. Ciò comporta una re-ontologizzazione dell'agire, non sempre accompagnata da un'adeguata re-epistemologizzazione della sua interpretazione. Ciò comporta un ridisegno complessivo dell'esperienza che, da un lato, scinde i vincoli tra realtà e possibilità, con un aumento delle nostre possibilità, dall'altro ridisegna la realtà medesima in funzione della tecnologia. Parallelamente il mondo in cui viviamo, costantemente connessi e sincronizzati, sta diventando l'infosfera, nella quale agenti informazionali, naturali e artificiali processano le informazioni di cui nutriamo il nostro vivere e il nostro pensare in modo logico e autonomo (Floridi, 2017). In tal senso Floridi parla di quarta rivoluzione, dopo la prima (Copernico), che ha smontato la concezione antropocentrica dell'universo, la seconda (Darwin), che ha inserito l'uomo nel processo evoluzionistico caratterizzato dalla selezione naturale, al pari di qualsiasi altro animale e la terza (Freud), che ha esplorato la perdita di integrità del soggetto, diviso tra conscio e inconscio.

I due fenomeni si fondono e comportano il progressivo "invisibile avvolgimento del mondo attorno alle tecnologie digitali: avvolgiamo un microambiente in modo che sia compatibile con i robot. Da decenni avvolgiamo il mondo intorno alle tecnologie digitali, in modo invisibile e senza rendercene interamente conto" (Floridi, 2022, pp. 56-57). Il mondo, nel quale il nostro pensare prende corpo, si sta adattando all'IA e non viceversa. "Il grande successo del digitale è in gran parte dovuto al fatto che stiamo costruendo un ambiente adatto a essa, in cui le tecnologie intelligenti si trovano a casa mentre noi siamo più simili a sommozzatori." (Floridi, 2022, p. 54). Questo ribaltamento non è privo di conseguenze sul piano della capacità di immaginare e, nell'espressione che mi sembra particolarmente appropriata di Bruner, di immaginare alternative. Il rischio per il nostro pensiero è quello di uno schiacciamento sul piano dell'adattamento al sistema complessivo di "funzionamento" del mondo e del nostro agire e interagire in esso. Sono soprattutto i soggetti in età evolutiva a correre il rischio di tale appiattimento, con la conseguente compressione delle forme più elevate delle capacità cognitive umane, in primis di quelle che compongono il profilo creativo. Il mondo avvolto attorno alle tecnologie digitali e strutturato a loro misura, per cui il successo nell'agire (e non solo) dipende dalla capacità di conformarsi al suo linguaggio e al suo modo di funzionare, comporta l'esplosione delle richieste di adattamento, allineamento, acquisizione per automatismi delle performaces necessarie al funzionamento delle medesime e alla capacità di utilizzarle. In tal senso il discorso sull'IA rilancia la critica che lo psicanalista e filosofo Benasayag (2016) rivolge al modello sociale e culturale della postmodernità che considera intelligenza, la capacità di

conformarsi all'esoscheletro dell'impresa, in una sorta di disintegrazione del proprio endoscheletro, provocando la diffusa sofferenza dell'uomo contemporaneo.

2. Una lettura pedagogica

In questo senso, anche al fine di cogliere le opportunità della modernità e dell'intelligenza artificiale nel caso che stiamo esaminando, superando le derive del rifiuto, passando per un'accettazione critica, occorre porsi il problema educativo e pedagogico della formazione della capacità di immaginare il mondo, per come lo vorremmo, per come lo consideriamo più affine e funzionale allo sviluppo umano. Scopo e senso ultimo dell'educare, infatti, non è quello di accettare lo status quo, facendo da cinghia di trasmissione della cultura dominante, ma al contrario quello di immaginare orizzonti di progressiva emancipazione e crescita umane. In tal senso la pedagogia è scienza critica e propositvo-progettuale. Floridi, da filosofo, parla di *design,* precisamente di *design proattivo*. Si tratta di sostenere, da un lato l'autonomia del pensiero, dall'altro la creatività, a partire dal fare. L'IA, in questo senso, comporta un maggiore sviluppo della capacità di pensiero come capacità di governare il digitale, di orientarne la direzione, di valorizzarne il potenziale in vista di un progetto di umanità scelto, pensato, criticamente e politicamente condiviso. Si tratta di superare la logica dell'innovazione e dello stare al suo passo. Il nostro design intelligente deve essere pensato come nuova forza trainante della crescita delle persone, anche facendosi motore di una politica che operi scelte riguardo la tecnologia nella direzione del miglioramento dello sviluppo umano.

In questa prospettiva è necessario ancor più che in altre epoche storiche che le persone siano capaci di apprendere dalla vita quotidiana, esercitando il pensiero riflessivo nel senso deweyano del termine, vale a dire come abito mentale, meglio come repertorio di abiti mentali. Per governare il digitale, per immaginarlo in una prospettiva diversa e autenticamente umana, occorre essere ancora più intelligenti nel senso di saper intessere un nuovo rapporto tra azione e pensiero e ancora più capaci di quello che Mezirow (1991/2003) ha denominato apprendimento trasformativo. Si tratta di abilitare, coltivandola in maniera specifica, la capacità di interpretare e rafforzare la saldatura esistente tra azione e riflessione, anche sfuggendo i meccanismi di autoinganno e le resistenze al cambiamento che sono insite non da oggi nel nostro modo di pensare, ma che certamente la nuova cornice digitale amplifica, per il suo portato di incentivazione all'adattamento, anziché alla critica e alla creatività. La formazione al pensiero riflessivo e all'apprendimento trasformativo va fortemente legata alla democratizzazione del processo, che deve vedere coinvolti tutti i cittadini e non soltanto una ridotta élite di addetti ai lavori, controvertendo l'attuale tendenza alla prevalenza del profilo tecnico nel governo dell'innovazione. Per questa ragione, affrontare la sfida dell'IA significa impegnarsi alla formazione di tutti i cittadini alla capacità critica, alla presa di coscienza del proprio modo di pensare, delle premesse spesso implicite, per muovere nella direzione del cambiamento delle idee, dell'immaginazione di alternative, alla creatività.

Per utilizzare un'efficace sintesi contenuta nel Report finale del Forum sull'IA di Camogli (2023), occorre investire di più nell'educare le persone a conoscere gli algoritmi, piuttosto che continuare nell'addestrare gli algoritmi a conoscere le persone. Come pedagogisti, evidentemente dobbiamo porci l'obiettivo di ripensare i modelli educativi anche in relazione al lifelong learning, ma soprattutto quello di riconsiderare la centralità del pensiero umano di secondo livello nello scenario del moltiplicarsi dello spettro delle intelligenze, con particolare riguardo a quelle artificiali e, di qui, il ripensamento dell'educare e del formare. In estrema sintesi, affrontare la questione dell'IA rispetto allo sviluppo del pensiero significa porre al centro dell'istruzione, della formazione e dell'educazione lo sviluppo delle capacità di pensiero di ordine superiore. Occorre farlo in maniera intenzionale, strategica, sistematica e globale dal punto di vista culturale, con l'obiettivo di incidere anche sul piano politico. Come si comprende, si tratta di un impegno di grande rilievo, che esige un investimento ingente e mirato di tutta la comunità pedagogica, oltre che della società civile che va sensibilizzata rispetto all'importanza dello stesso. Occorre contribuire a far crescere una consapevolezza diffusa circa la portata di tale impegno, che riguarda il futuro dell'umanità nel suo complesso e non soltanto gli addetti ai lavori, le istituzioni e le strutture educative. In tal senso le categorie dell'istruzione e della formazione vanno ripensate rispetto ai tecnicismi in cui sono state ingabbiate nella storia recente, schiacciate sugli obiettivi di breve termine, sull'efficacia e sulla funzionalità operativa. Istruzione e formazione vanno ricondotte nell'orizzonte più ampio dei fini, deweyanamente considerati come mezzi portati alla piena interazione e integrazione. (Dewey, 1929/1951, p. 42), ricongiungendo la questione dei mezzi e quella dei fini in un unicum, che investe globalmente e unitariamente chi dell'educare si occupi in tutte le stagioni e le dimensioni del vivere.

3. Fare *Comunità di Pensiero*

La frontiera formativa appena descritta, che vorrebbe essere ricondotta dalla cultura neoliberista prevalentemente alla sfera individuale, in realtà esige l'istituzione di *Comunità di Pensiero* che rappresentano, a modesto avviso di chi scrive, la possibilità reale dell'esercizio del pensiero riflessivo. La dimensione comunitaria, intenzionale e strutturata del pensiero, è infatti una delle condizioni di esercizio del pensiero riflessivo, coniugando al suo interno la conversazione riflessiva con i materiali della situazione e il rispecchiamento emancipativo (Michelini, 2016a). Complessivamente e sinteticamente, dunque, si tratta di perseguire l'implementazione di strutture comunitarie di esercizio del pensiero a partire dall'agire e dalle situazioni di vita quotidiana. In tal senso le organizzazioni sono chiamate ad apprendere forme di riflessione che vadano oltre il miglioramento dell'agire (in vista dell'efficienza e dell'efficacia, criteri dominanti dell'imperativo della performance), attivando un livello superiore di pensiero che fa perno sulle premesse implicite nell'agire stesso. Da questo punto di vista sviluppando anche la direzione teorica

ed operativa inaugurata da Mezirow, si tratta di valorizzare e superare anche l'esperienza pur positiva delle comunità di pratica, rendendo possibili forme di apprendimento trasformativo in senso sia individuale che sociale. Pensiamo la *Comunità di Pensiero* come uno spazio ad elevata cifra di condivisione e di democrazia, finalizzata all'esercizio del miglior modo di pensare (Dewey, 1933/2006), realizzando trasformazione e cambiamento del pensiero e della realtà. L'ipotesi della *Comunità di Pensiero* non rappresenta soltanto una definizione ideale di valori e orizzonti, ma l'indicazione metodologia e pratica di una strada da percorrere, come abbiamo esemplificato nelle nostre ricerche. La *Comunità di Pensiero* è condizione reale dell'esercizio del pensiero riflessivo, luogo in cui i soggetti entrano in contatto con gli altri, comunicano, si confrontano, ri-flettono, operano rispecchiamenti, giudicano e immaginano, creando nuovi pensieri; è l'ambiente in cui i pensieri coabitano, si richiamano, si scambiano, evolvono. Condizione delle condizioni del pensiero riflessivo, contesto in cui *conversazione riflessiva con i materiali della situazione* e *rispecchiamento emancipativo* si realizzano in forma sistematica e compiuta[1]. Questa sfida richiede un impegno importante sia sul piano della consapevolezza, necessaria ad orientare un investimento considerevole, sia sul piano della ricerca di tutti i dispositivi e le forme organizzative indispensabili a sostanziare processi così impegnativi e delicati. La ricerca Il docente riflessivo costituisce un tentativo in questa direzione, che può offrire riferimenti indicativi di percorsi che andrebbero articolati in maniera estremamente più diffusa e incisiva. Quanto affermato riguardo l'incidenza dell'IA in ordine al futuro richiede infatti che l'impegno riguardo lo sviluppo del pensiero umano e la corrispondente necessità di istituzione di *Comunità di Pensiero* venga assunta come priorità globale e non come un profilo che riguardi una ristretta cerchia di soggetti, in virtù dello specifico ruolo professionale in campo educativo. L'educazione (di bambini, ragazzi, giovani…) e la formazione (lungo tutte le età della vita) vanno ripensate in relazione ad un compito in parte inedito nelle sue forme e modalità, ma al tempo stesso essenziale, volto ad assicurare la capacità e l'autonomia di pensiero necessari all'umanità di oggi e del futuro. Per farlo occorre che la società civile prenda consapevolezza dell'importanza cruciale di questo obiettivo e della necessità di uscire dal paradigma individualista in cui anche l'idea di formazione e di istruzione vengono di fatto ridotte (Biesta, 2006, 2023), a favore di una concezione comunitaria. In questo passaggio un costrutto che è insieme teleologico e metodologico è quello, appunto, di *Comunità di Pensiero*, nel quale la connessione tra l'agire e il pensare viene interpretata a favore della riflessione di secondo livello, incardinato sulle premesse che stanno alla base del fare. Una *Comunità di Pensiero* si istituisce intenzionalmente per porre al centro delle proprie scelte il pensare, unico modo,

1 Le condizioni del pensiero riflessivo, nella dinamica reciproca e in relazione alle direzioni dello stesso, da noi indicate come *presa di coscienza* e *cambiamento*, sono ampiamente illustrate nei volumi presenti in bibliografia Michelini M.C. (2013), e Michelini M.C. (2016a). In quest'ultimo lavoro vengono discussi gli esiti della ricerca *Il docente riflessivo*, la concezione esposta è stata oggetto di sperimentazione.

riteniamo, per essere soggetto attivo del fare, del decidere, dell'operare, soprattutto nell'era dell'IA.

Bibliografia

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

Bateson G. (1986). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (Original work published 1972).

Benanti P. (2022). *Human in the loop. Decisioni umane e intelligenze artificiali*. Milano: Mondadori.

Benasayag M. (2016). *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa.* Milano: Feltrinelli.

Biesta G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 169-180.

Biesta G.J.J (2023). La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, 27(1S), 9-20 https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16834 (ver. 21.05.2024).

Bruner J. (2003). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 1990).

Dewey J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1929).

Dewey J. (2006). *Come pensiamo.* Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1933).

Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina.

Forum Intelligenza Artificiale (2022). Forum Intelligenza Artificiale-Report Conclusivo. Final Report Convegno a porte chiuse Camogli, 2-3 dicembre 2023. From https://www.framecultura.it/wp-content/uploads/2023/12/Report_conclusivo_ForumAI_5-12.pdf (ver. 21.05.2024).

Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Arnoldo Mondadori.

Harari Y.N. (2020). *Come sopravvivere nel XXI secolo.* Relazione al World Economic Forum, from https://www.weforum.org/agenda/2020/01/yuval-hararis-warning-davos-speech-future-predications/

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina (Original work published 1991).

Michelini M.C. (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo.* Milano: FrancoAngeli.

Michelini M.C. (2016a). *Fare Comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva.* Milano: FrancoAngeli.

Michelini M.C. (2016b). Il Pensiero Riflessivo. In M. Baldacci, E. Colicchi (Eds.). *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 241-258). Roma: Carocci.

Michelini M.C. (2020). Il concetto di formazione nei documenti dell'Unione Europea. In M. Baldacci, E. Colicchi (Eds.). *I concetti fondamentali della Pedagogia. Educazione Istruzione Formazione* (pp. 248-261). Roma: Avio Edizioni Scientifiche.

Michelini M.C. (2023a). La scuola del merito. *Pedagogia più didattica*, 9(1), 65-78. doi:10.14605/PD912305 (ver. 21.05.2024).

Michelini M.C. (2023b). La valutazione: prospettive epistemologiche e dimensioni sociali. *Pedagogia oggi*, 21(1), 169-78. https://doi10.7346/PO-012023-19 (ver. 21.05.2024).

Regolamento Del Parlamento Europeo e Del Consiglio (trasformato in Legge AI ACT il 21/05/24) https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5662-2024-INIT/en/pdf

Koster R., Balaguer J., Tacchetti A., Weinstein A., Zhu T., Hauser O. et al. (2022). Human-centred mechanism design with Democratic AI. *Nature Human Behaviour*, 6, 1398–1407. https://doi.org/10.1038/s41562-022-01383-x (ver. 21.05.2024).

Wenger E. (1998). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Studenti in evoluzione: apprendimenti informali dall'esperienza quotidiana universitaria

Francesca Oggionni
Ricercatrice – Università degli Studi di Milano-Bicocca
francesca.oggionni@unimib.it

Alessandro Peter Ferrante
Ricercatore – Università degli Studi di Milano-Bicocca
alessandro.ferrante@unimib.it[1]

1. La valenza formativa dell'esperienza

Coloro che si preparano alla professione di educatori socio-pedagogici spesso si pongono domande in merito alla misura e alle modalità attraverso cui sia possibile apprendere da un'esperienza di disagio (Gambacorti-Passerini & Palmieri, 2021), al punto da saperla rendere risorsa formativa per sé stessi e per altri.

> [Le domande in genere indagano] quattro dimensioni peculiari: 1) *Il rapporto tra esperienza e apprendimento:* A quali condizioni un'esperienza vissuta può diventare un'esperienza di apprendimento? Che tipo di apprendimento è quello che si può generare a partire dall'esperienza, ovvero quali sono le caratteristiche del sapere esperienziale? 2) *Il rapporto tra l'apprendimento dall'esperienza e il disagio:* Che cosa si intende per disagio e quale rapporto c'è tra apprendimento e disagio? Come si può rendere occasione di apprendimento un'esperienza vissuta di disagio? 3) *Il rapporto tra l'apprendimento dall'esperienza di disagio e il supporto tra pari:* In che senso e in che modo un'esperienza di disagio, vissuta e trasformata in esperienza di apprendimento per sé, può essere resa anche risorsa per altri che si trovano ad attraversare esperienze simili? 4) *Il rapporto tra l'apprendimento dall'esperienza di disagio e la formazione dei professionisti:* In che senso e in che modo un'esperienza di disagio, vissuta e trasformata in esperienza di apprendimento per sé, può essere resa anche risorsa formativa per i professionisti dei servizi alla persona, specialmente quelli impegnati nel lavoro educativo? (Sottocorno, 2024, pp. 100-101).

Nell'ambito del Progetto Erasmus+ Sekehe "*Structural embedding knowledge by experience in higher education through processes of co-creation*"[2], queste questioni

1 Il contributo è il frutto congiunto del lavoro dei due Autori. A fini concorsuali si segnala che il primo paragrafo va attribuito a Francesca Oggionni, il secondo paragrafo ad Alessandro Ferrante.

2 Il contributo si colloca all'interno di quanto elaborato e reso possibile dal Progetto *Structural*

sono centrali e vengono indagate con l'obiettivo di promuovere l'inclusione e la diversità in tutti i campi dell'istruzione e dell'educazione, nonché individuare modalità attraverso cui sia possibile incorporare strutturalmente all'interno dell'istruzione universitaria degli studi sociali ed educativi la conoscenza maturata in seguito a esperienze di disagio, siano state queste sostenibili e temporanee oppure necessitanti il sostegno di servizi del territorio. Il progetto si pone la sfida di creare un quadro metodologico a livello sia locale che transnazionale.

Il concetto di *apprendimento dall'esperienza* (Dewey, 2014; Jedlowski, 2008; Mortari, 2003; Reggio, 2011) presenta molteplici declinazioni, che sono oggetto di un lavoro di ricerca-formazione (iniziato il 1° settembre 2022, attualmente in corso di svolgimento, con chiusura prevista il 31 agosto 2025) che vede lo scambio e la collaborazione di sei membri europei: l'Università di Ostrava (Repubblica Ceca – capofila del progetto), l'Hogeschool Gent (Belgio), l'Università di Gent (Belgio), l'Università degli Studi di Milano-Bicocca (Italia), la scuola superiore KBT di Trondheim (Norvegia) e l'Università di Trondheim (Norvegia). Le diverse unità accademiche, perseguendo un obiettivo di significatività e impatto territoriale del progetto, hanno coinvolto alcune realtà locali in qualità di enti associati; l'unità italiana si avvale della partecipazione attiva di operatori della Cooperativa Lotta contro l'Emarginazione Onlus[3].

Principale obiettivo del progetto è lo sviluppo culturale di uno sguardo in grado di riconoscere al sapere esperienziale un ruolo significativo dei percorsi formativi per le professioni sociali ed educative (Cabiati, Levy, 2021). La visione condivisa, infatti, porta a convergenza conoscenze accademiche, competenze professionali e un sapere esperienziale (Driessens, Saurama, Fargion, 2011) che le persone possono aver maturato attraversando situazioni di vulnerabilità, qualora siano stati in grado di rileggerle riconoscendone la complessità e la valenza formativa.

Interlocutori privilegiati nel percorso di ricerca sono i cosiddetti ESP – Esperti in Supporto tra Pari (Kauffman et al., 2017), persone che – in particolare nell'ambito della salute mentale[4] –, a fronte di un percorso formativo specifico, assumono una funzione di mediatori e facilitatori tra i servizi del territorio e gli utenti e i familiari.

Nel WP2 del progetto (*Co-teaching activities*) sono state avviate alcune sperimentazioni volte a sviluppare e sostenere attività di co-insegnamento docenti-ESP, nonché a incorporare strutturalmente i loro "apprendimenti dall'esperienza" nei percorsi formativi rivolti a professionisti dell'educazione. Nello specifico, l'inse-

embedding of knowledge by experience in higher education through processes of co-creation (Acronimo: SEKEHE), co-finanziato dall'Erasmus+ Programme dell'Unione Europea, numero di progetto 2022-1-CZ01-KA220-HED-000086282.

3 Per informazioni relative alla Cooperativa Lotta Contro l'Emarginazione Onlus (via Lacerra, 124 – 20099 Sesto San Giovanni – Milano) si rimanda al sito https://www.cooplotta.org/

4 Cfr. *1^ Carta Nazionale Esperti in Supporto tra Pari* redatta nel 2021 a partire dalla collaborazione intercorsa tra il Dipartimento di Salute Mentale e Dipendenze Patologiche di Bologna e 43 realtà attive nel supporto tra pari presenti in 11 regioni italiane; https://farsiprossimovr.it/wp-content/uploads/2023/02/1-carta-nazionale-Esperti-in-Supporto-tra-Pari-in-Salute-Mentale.pdf

gnamento di Pedagogia dell'inclusione sociale (A-L) del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione – docenti: prof.ssa Cristina Palmieri e dott.ssa Maria Benedetta Gambacorti-Passerini; III anno; a.a. 2022/2023 – ha visto il coinvolgimento di due persone esperte per esperienza – afferenti alla Cooperativa Lotta Contro l'Emarginazione – nella co-progettazione e co-conduzione di sei lezioni. Il loro coinvolgimento, dunque, è stato spinto oltre la consueta soglia della testimonianza[5]. Gli studenti e le studentesse hanno avuto modo di sperimentare la possibilità di co-creazione di una conoscenza accademica ancorata anche a un sapere esperienziale che interpella, facendo emergere idee e pregiudizi relativi a fragilità e disagio, ma soprattutto stimolando il riconoscimento di alcuni tratti problematici della complessità sociale accanto a carenze e potenzialità del sistema di presa in carico educativa territoriale.

Il sapere esperienziale che gli ESP hanno messo a disposizione è frutto di percorsi riflessivi intrapresi al fine di comprendere come poter convivere con la propria fragilità, assumendo consapevolezza dei suoi effetti su di sé e sulle proprie relazioni, così da poter trovare strategie attraverso cui ridurre il rischio di subirne le conseguenze in modo passivo. Riconoscere le proprie risorse personali e materiali e le proprie strategie di coping – non solo a livello individuale, ma collettivo e legato alle possibilità/capacità di accesso alle risorse disponibili sul territorio – permette di assumere un ruolo attivo nella delineazione del proprio percorso esistenziale, ma soprattutto consente di superare il limite invalicabile, di ordine identitario e sociale, tracciato dalla condizione di disagio per trasformarlo in un crinale percorribile, carico di senso per sé e per altri.

La sperimentazione si è mostrata efficace rispetto all'obiettivo di promozione di un ambiente di apprendimento sicuro, stimolante e inclusivo, in cui le esperienze personali, elevate ad apprendimenti e saperi esperienziali, sono ascoltate, riconosciute e apprezzate.

Muovendosi secondo questa stessa direttrice, nel WP3 del progetto (*Student Support*)[6] si è deciso di coinvolgere alcune studentesse prossime alla laurea nell'assunzione di un ruolo di mediazione e facilitazione nei confronti dei colleghi e delle colleghe che hanno vissuto o stanno attraversando momenti di impasse o smarrimento all'interno della complessa multidimensionalità che compone l'esperienza accademica.

Le narrazioni degli ESP relative ai loro percorsi di recovery e formazione hanno, infatti, confermato le molteplici evidenze note in merito al carattere fortemente generativo del confronto in contesti di gruppo. Tra pari, il percorso di assunzione di consapevolezza rispetto alla propria esperienza individuale risulta facilitato e le

5 Per un approfondimento, si rimanda al contributo presente in questo stesso volume: Gambacorti-Passerini M.B., Brambilla L., *Narrare le esperienze di disagio: per un contributo alla formazione di futuri educatori ed educatrici, oltre la soglia della testimonianza.*

6 Le azioni sono state concordate e condivise dall'intera équipe di Milano-Bicocca, benché abbiano come principali referenti dal punto di vista scientifico e operativo gli Autori del presente contributo.

criticità possono essere ridimensionate e risignificate se inserite in un quadro più ampio, in cui è possibile riconoscere fatiche ricorrenti e comuni accanto a molteplici e diverse strategie sperimentate per farvi fronte.

2. Rielaborare la propria esperienza universitaria

Le azioni relative al WP3 hanno richiesto, innanzitutto, l'individuazione di un ristretto gruppo di studenti da coinvolgere in un percorso di sensibilizzazione al supporto tra pari, accompagnandoli a capire come poter usare la propria esperienza universitaria per sostenere l'esperienza di altri studenti, anche rispetto all'incontro con eventuali possibili situazioni di fragilità (non legate tuttavia a un quadro psicopatologico o a situazioni di marcato disagio sociale ed esistenziale). È stato creato un piccolo gruppi composto da quattro studentesse, definite "senior", in quanto prossime a conseguire il titolo di studio in Scienze dell'Educazione. Anzitutto, è stato offerto loro un percorso educativo-formativo di tipo riflessivo, volto a riattraversare, condividere nel piccolo gruppo e rielaborare cognitivamente e affettivamente la propria esperienza universitaria, punteggiata di fatiche e disorientamenti, di strategie e competenze apprese e utilizzate per farvi fronte. Un'attenzione specifica, dunque, è stata rivolta all'emersione delle molteplici dimensioni che hanno caratterizzato la loro esperienza universitaria quotidiana, senza soffermarsi unicamente o principalmente sulla dimensione strettamente didattica.

Successivamente, è stata realizzata la fase di progettazione di un laboratorio rivolto ad altri studenti e studentesse di Scienze dell'Educazione potenzialmente interessati/e a partecipare a questo processo riflessivo e formativo; le studentesse "senior", affiancate e supervisionate dai docenti, assumeranno la sfida della co-conduzione in autonomia.

In sintesi, il WP3 si articola in diversi step:

- Progettazione del WP3 da parte dell'équipe di Milano-Bicocca (primavera 2023);
- Coinvolgimento di 4 studentesse "senior" a cui è stata illustrata l'articolazione del progetto, con specifico focus sul WP3 nonché sui compiti e sul ruolo affidato loro al suo interno (luglio 2023);
- Incontri formativi con le studentesse "senior" per portarle a riflettere sulla propria esperienza universitaria, specialmente sulle dimensioni di apprendimento informale più rilevanti rispetto alla biografia formativa di ciascuna (23 ottobre e 15 novembre 2023);
- Progettazione del laboratorio esperienziale per gli studenti e le studentesse di Scienze dell'Educazione iscritti/e all'Ateneo di Milano-Bicocca (05 dicembre 2023);
- Realizzazione del laboratorio, con eventuale possibilità di replicarlo in una seconda occasione (primo laboratorio: 19 marzo 2024; replica del laboratorio: 12 giugno 2024);

– Incontro di chiusura con le studentesse "senior" per rivedere con loro il percorso svolto e ragionare su ciò che hanno appreso (luglio 2024).

Inoltre, si sono calendarizzati alcuni meeting online con le studentesse "senior" lungo il percorso per mettere a punto dei dettagli organizzativi (meeting pre-laboratorio) o per valutare gli esiti delle proposte realizzate ed eventualmente ripensarne delle parti (meeting post-laboratorio). Infine, in alcuni momenti legati alla gestione di specifici aspetti – come definire il titolo del laboratorio, realizzare un breve testo descrittivo, creare la locandina e pubblicizzare il laboratorio) si è lavorato autonomamente, in modalità asincrona, dividendosi i compiti, ma utilizzando una cartella condivisa per consentire all'intero gruppo di monitorare il processo in corso.

In questa sede ci soffermeremo brevemente sui due incontri formativi che abbiamo condotto in qualità di formatori e facilitatori con le studentesse "senior".

Gli incontri si sono tenuti in presenza e nella dimensione del piccolo gruppo, in un setting educativo dai tratti informali; sono state proposte alle studentesse le seguenti attivazioni riflessive:

– tracciare (ciascuna individualmente) su un foglio bianco una linea del tempo che corrisponda alla propria storia di studentessa universitaria;
– individuare e segnare sul foglio in corrispondenza di alcuni punti della linea i momenti e gli episodi salienti, che "spezzano" dal punto di vista dei vissuti soggettivi la monotona regolarità del tempo;
– specificare perché tali episodi sono importanti;
– esplicitare le principali risorse (personali, sociali, materiali) impiegate nel proprio percorso universitario per gestire situazioni di crisi e di difficoltà (anche in relazione ai momenti in precedenza individuati);
– dare un titolo alla propria storia di formazione universitaria;
– scegliere uno dei momenti salienti e scrivere (individualmente e in forma narrativa) un episodio ritenuto significativo, per poi analizzarlo evidenziando problematiche, risorse e strategie adottate.

Al termine di questi lavori è stato chiesto a ogni studentessa di raccontare al gruppo che cosa ha messo in evidenza nelle attivazioni e le risorse che ha individuato, istituendo in questo modo un processo ermeneutico-riflessivo volto a ragionare collegialmente sia sui prodotti di ciascuna partecipante, sia sugli elementi trasversali che potevano emergere se si osservavano in modo sinottico le singole traiettorie biografiche e formative. Infine, ci si è chiesti come – cioè, a che condizioni – una maggiore conoscenza della propria esperienza di studentessa universitaria possa essere utile nel sostenere a propria volta la rielaborazione dell'esperienza di altri studenti.

Grazie a queste attivazioni riflessive sono emersi alcuni dati interessanti, che di seguito segnaliamo, rimandando ad altri scritti – per ragioni di spazio – un approfondimento. Per tutte e quattro le studentesse il tema degli affetti (desideri,

speranze, gioie e fatiche) è risultato centrale e dirimente. Da questo punto di vista, per loro si impara nella misura in cui circolano delle emozioni, ci si sente coinvolti e implicati in quello che si fa, dalla didattica in aula, allo studio, ad altre esperienze collaterali connesse alla vita universitaria.

Il piacere di imparare – incontrando di volta in volta docenti e contenuti culturali che interessano, stimolano, incuriosiscono, attivano, sollecitano approfondimenti, entusiasmano, "parlano alle e delle proprie esperienze" anche extra-universitarie – è ciò che genera la motivazione ad apprendere e a stare nel contesto universitario. Tuttavia, ciò si intreccia con il peso delle aspettative sociali legate alla performatività nella carriera di studentesse universitarie: sostenere un certo numero di esami ogni anno, laurearsi in corso, riuscire ad avere una buona media voti ecc. Reggere la pressione del modello sociale performativo si rivela essere una significativa fonte di stress e di disagio. Il punto è che, nel bene o nel male, a fare la differenza è sempre e comunque la connessione che di volta in volta si crea tra quanto accade in università e la vita diffusa.

L'emersione della significatività di questa connessione è stata accompagnata, giungendo alla consapevolezza (come loro dichiarano) del "bisogno di salvaguardia di un tempo per sé e per la sedimentazione" degli apprendimenti formali e informali. La condivisione con altri della multidimensionalità del proprio percorso formativo, inoltre, si rivela essenziale, specie nelle esperienze delle studentesse lavoratrici, caratterizzate da una solitudine strutturalmente legata alle fatiche della conciliazione.

Il ruolo del gruppo, specialmente del gruppo dei pari, è percepito come fondamentale per orientarsi in università rispetto a procedure amministrative e scadenze istituzionali, ma soprattutto per il raggiungimento di un benessere personale e di un buon livello di qualità dell'esperienza formativa nel suo insieme.

In gruppo, i successi, le gioie, i traguardi raggiunti, così come le difficoltà, le crisi e gli insuccessi che possono costellare gli anni dell'università assumono nuovi significati, al punto da poter diventare stimoli e occasioni attraverso cui acquisire un sapere esperienziale carico di strategie da trasmettere ad altri studenti.

Il principale apprendimento dall'esperienza quotidiana universitaria, dunque, è riconducibile al progressivo sviluppo della capacità di riconoscere ciò che può rendere sostenibile l'attraversamento di situazioni di fragilità, come far ricorso alle risorse personali e materiali disponibili, presidiare uno spazio-tempo per sé, spostare il baricentro dall'individuale al collettivo.

Bibliografia

Cabiati E., Levy S. (2021). 'Inspiring Conversations': A Comparative Analysis of the Involvement of Experts by Experience in Italian and Scottish Social Work Education. *British Journal of Social Work*, 51, 487-504.

Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi (trad. it. *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014).

Driessens K., Saurama E., Fargion S. (2011). Research with social workers to improve their social interventions. *European Journal of Social Work*, 14(1), 71-88.

Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C. (Eds.) (2021). *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*. Milano: FrancoAngeli.

Jedlowski P. (2008). *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*. Roma: Carocci.

Kauffmann O., Motto D.M., Borghetti S., Mastroeni A. (Eds.) (2017), *ESP IN CAMMINO. L'esperto in supporto fra pari in salute mentale tra conoscenza di se e comprensione dell'altro.* Milano: FrancoAngeli.

Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Raineri M. L. (2017). Relational Social Work and mutual/self-help groups. *Relational Social Work*, *1*(1), 19-38

Reggio P. (2011). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.

Sottocorno M. (2024). "Allestire un mondo più giusto. Il contributo degli esperti per esperienza alla preparazione degli educatori professionali socio-pedagogici". In Gross B., Nanni S., *Dall'io al noi. I contributi della Pedagogia per futuri (post)umani* (pp. 99-106). Zeroseiup: Città di Castello (PG).

Coinvolgimento del docente nelle esperienze Service Learning e sviluppo della comunità educante

Lorenza Orlandini
Ricercatrici Indire, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
l.orlandini@indire.it

Patrizia Lotti
Ricercatrici Indire, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
p.lotti@indire.it

1. Introduzione

Il contributo presenta gli esiti relativi alla dimensione "Coinvolgimento dei docenti nello sviluppo e approfondimento del Service Learning (SL)" della Rubrica "Maturità di impiego dell'approccio pedagogico del Service Learning". Lo strumento è stato elaborato a partire dalla "Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education" (Furco 1999; 2007) e ampiamente diffusa nel contesto americano. Lo strumento è stato tradotto e adattato alle specificità del sistema di istruzione italiano, (per le scuole del primo e secondo ciclo) e con l'introduzione delle componenti relative ai processi di innovazione didattica e organizzativa caratterizzanti le finalità del Movimento delle Avanguardie educative (AE) di Indire (Laici, Orlandini, 2016), contesto nel quale si colloca la presente ricerca. Il Movimento si propone di diffondere, attraverso processi bottom-up (Kampylis et al., 2013), percorsi di innovazione a partire dalla revisione delle dimensioni dello spazio di apprendimento, dell'organizzazione del tempo-scuola e delle strategie e metodologie didattiche. Il SL si innesta nella cornice del Movimento AE, come approccio educativo e proposta di innovazione, in quanto favorisce la trasformazione dei tradizionali processi di insegnamento e apprendimento (Orlandini et al., 2020) e propone un'idea di scuola aperta e in dialogo con la comunità esterna come delineato dai possibili futuri scenari proposti dal contesto nazionale e internazionale (OECD 2020; UNESCO 2021). La ricerca si svolge nell'ambito del progetto "L'approccio pedagogico del Service Learning per la collaborazione tra scuola e terzo settore" di INDIRE finalizzato a sostenere la riflessione della comunità educante nel superamento della frammentazione progettuale attraverso l'assunzione dell'apprendimento-servizio come idea di scuola. Questo percorso di sistematizzazione progettuale viene, quindi, inquadrato quale riferimento di un processo multidimensionale di cambiamento autogestito (Vázquez, 2013) in cui la trasformazione metodologica interagisce con la collaborazione professionale e interprofessionale, quella fra scuola e territorio, il

protagonismo degli studenti e la documentazione e valutazione dell'innovazione avviata. Per istituzionalizzazione del SL, inoltre, si intende «un processo multidimensionale che prevede l'integrazione dei valori dell'impegno civico nel curriculum dell'istituzione scolastica, in modo da renderlo parte della propria cultura organizzativa e didattica. Implica l'inclusione del SL nei documenti istituzionali e strategici della scuola e fornisce alla propria comunità lavorativa e di apprendimento le risorse necessarie a sostenerne l'applicazione in relazione con la comunità del proprio territorio» (EASLHE, 2021). La struttura della Rubrica restituisce la multidimensionalità, attraverso le dimensioni che la costituiscono, che consente di monitorare l'insieme di fattori che favoriscono l'istituzionalizzazione del SL. In particolare:

- Filosofia e Mission: evidenzia la presenza di una definizione condivisa e riconosciuta dell'approccio all'interno della scuola in relazione anche ai propri documenti di policy.
- Coinvolgimento dei docenti nello sviluppo e approfondimento: restituisce il quadro del livello di coinvolgimento del personale docente, la connessione con le metodologie didattiche e la tipologia di leadership per sostenere e promuovere le attività.
- Sostegno e coinvolgimento degli studenti: descrive il livello di coinvolgimento degli studenti nei percorsi di SL realizzati e nella loro diffusione.
- Partecipazione e collaborazione con i partner della comunità locale: indaga le relazioni di reciprocità instaurate con gli interlocutori esterni.
- Appoggio istituzionale: valuta le risorse umane e finanziarie utilizzate per l'implementazione dell'approccio anche attraverso l'impegno dei vari protagonisti (docenti, studenti, partner).

A marzo 2021 la Rubrica è stata somministrata per la prima volta ad un campione ragionato di scuole tramite form online e con un ampliamento graduale dell'universo di riferimento, accompagnato dall'analisi dei risultati raccolti e dal confronto all'interno del gruppo di ricerca e con le scuole esperte dell'idea "Dentro/fuori la scuola – Service Learning" del Movimento Avanguardie Educative (AE), è stata progressivamente ottimizzata (Lotti, Orlandini, 2023) (Fig.: 1). In questo contributo, ci riferiamo ai dati relativi alla somministrazione del 2023, indirizzata alle scuole italiane del primo e secondo ciclo a cui hanno partecipato 97 istituzioni scolastiche.

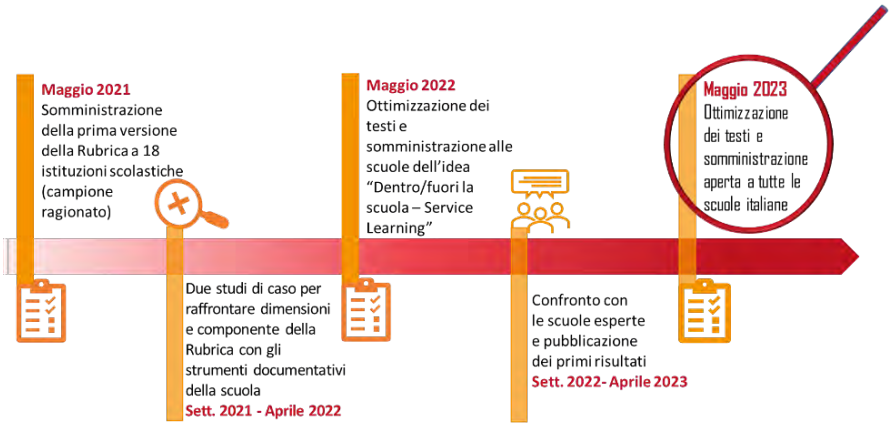


Fig. 1: Fasi di ampliamento della somministrazione e ottimizzazione della Rubrica

La compilazione ha restituito alle singole istituzioni scolastiche una visione di insieme sul livello di istituzionalizzazione, utile ad orientare l'attenzione a questi elementi di qualità e offrire una guida per i passi possibili verso una maggiore sostenibilità istituzionale.

2. Metodologia di ricerca

L'analisi della lettura internazionale ha consentito l'individuazione di uno strumento già consolidato nell'educazione superiore del contesto statunitense (Furco, 2007) e personalizzata anche per un utilizzo nei livelli educativi inferiori (Medina, Albarracin, 2017). Lo strumento è stato tradotto, adattato al contesto italiano dell'educazione primaria e secondaria, nonché agganciato ai principi di innovazione didattica e organizzativa del movimento AE e agli strumenti di policy nazionale. In tutto il processo di ottimizzazione dello strumento, nella Rubrica sono state mantenute le cinque dimensioni (Cfr. Paragrafo 1) e per i campi note, già previsti in corrispondenza di ciascun componente delle dimensioni, sono stati integrati degli input narrativi (Bruner, 1992), utili a stimolare una descrizione personalizzata dello stato della scuola e far emergere l'«inconscio pratico» (Perrenoud, 2001).

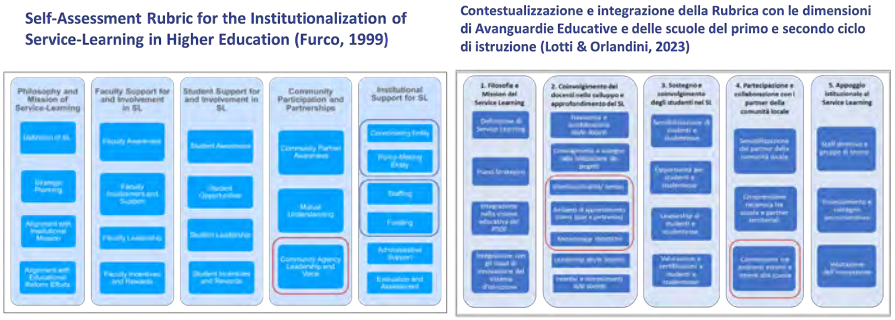


Fig. 2: Confronto fra lo strumento d'origine e la Rubrica al termine del processo di ottimizzazione

A maggio 2023 la somministrazione della Rubrica è stata aperta a tutte le scuole del primo e del secondo ciclo, pur specificando che fosse indirizzata a quelle istituzioni che già avevano sviluppato percorsi di SL. Per sostenere il processo multidimensionale di cambiamento autogestito, con l'inizio del nuovo anno scolastico (settembre 2023) è stata realizzata la restituzione dei risultati a ciascun partecipante, in modo da stimolare il confronto interno alle comunità educanti nell'avvio della nuova programmazione. Con questa somministrazione la Rubrica è stata utilizzata da 97 istituzioni scolastiche distribuite su tutto il territorio nazionale, il 47% delle quali appartenenti al primo ciclo di istruzione e il 53% al secondo.

Nella dimensione 2, oltre alle componenti già previste, sono state introdotte quelle relative all'innovazione scolastica (tempo, spazio e didattica), in particolare: "interdisciplinarità/tempo", "ambienti di apprendimento interni alla scuola" e "metodologie didattiche". L'approfondimento dei dati raccolti in questa dimensione è determinante per quelle realtà che intendono sviluppare percorsi di SL, in quanto presenta il numero più alto di componenti e permette di descrivere e comparare: il livello della sua conoscenza nella scuola da parte degli insegnanti, le modalità di coinvolgimento dei docenti nella realizzazione dei progetti, i processi di ri-organizzazione di tempi e spazi di apprendimento e le metodologie didattiche utilizzate, la tipologia di leadership, soprattutto da parte di coloro che sono già formati all'approccio e che possono svolgere un ruolo di supporto per i meno esperti (Lotti, Orlandini, 2023), e gli eventuali incentivi per i docenti stessi a sostegno della diffusione dell'approccio. La dimensione, seppur non includendo esplicitamente lo sviluppo professionale, consente di individuarne le possibili connessioni grazie ad un'analisi dei contenuti realizzata sui testi narrativi raccolti dalla Rubrica e previsti con la finalità di far emergere la sapienza tacita degli insegnanti (Perla, 2014) su cui poter attivare il confronto.

3. Analisi e primi esiti

Per descrivere le connessioni tra realizzazione di percorsi di SL e sviluppo professionale dei docenti, si è considerata la definizione offerta dalla ricerca TALIS che identifica quest'ultimo nelle «attività che sviluppano le abilità, le conoscenze, le competenze e altre caratteristiche di un individuo in qualità di insegnante» (OECD TALIS, 2009, p. 49, trad. propria). Tale inquadramento riconosce che «lo sviluppo professionale può essere realizzato in molti modi, dal formale all'informale; può svolgersi sia grazie a corsi, workshop o programmi di formazione iniziale, sia mediante la collaborazione tra insegnanti che lavorano nella stessa scuola o in scuole diverse» (Ibidem).

In relazione a questa ricerca, con riferimento alle tipologie di attività e alle caratteristiche di uno sviluppo professionale efficace secondo gli insegnanti (TALIS, 2019) è stato prodotto un *coding system* attraverso il quale leggere e analizzare i testi prodotti dalle scuole nei campi note della Rubrica, limitatamente ai componenti della dimensione 2. Il *coding system* si compone di 3 dimensioni dello sviluppo professionale: area di impatto, area di efficacia e tipologia di attività. Ciascuna delle quali è connotata e descritta attraverso un numero variabile di etichette (Fig. 3). Attraverso la lettura dei testi sono emerse, inoltre, con processo deduttivo, le etichette relative ai principali problemi riscontrati dai docenti nel corso dello sviluppo di percorsi di SL (Fig. 3).

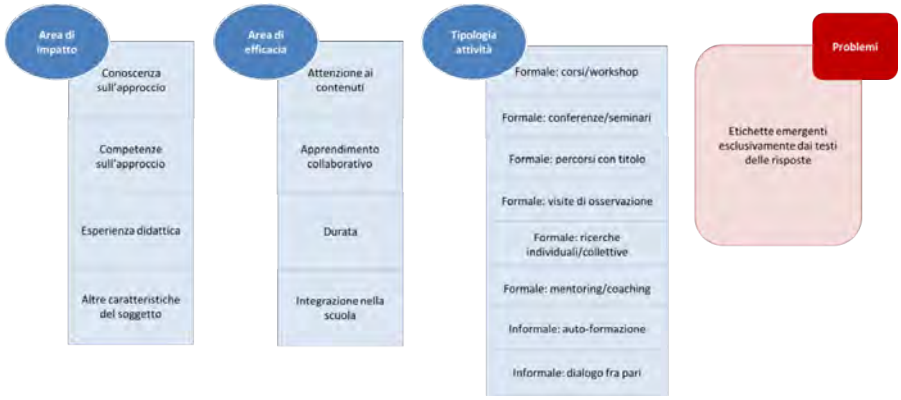


Fig. 3: Il coding system utilizzato nell'analisi dei testi prodotti dalle scuole

Dall'insieme dei testi consegnati dalle scuole attraverso gli input narrativi in risposta alle domande della dimensione 2, sono stati analizzati quelli associati al componente "conoscenza e sensibilizzazione dei docenti", nei quali sono state selezionate le unità significative di testo (Mortari, Ghirotto, 2019), ovvero quelle porzioni di testo coerenti rispetto alla connessione tra sviluppo di percorsi di SL e sviluppo professionale dei docenti. Questa fase è stata condivisa dai ricercatori all'interno del gruppo di lavoro, con la selezione di alcuni testi prodotti dalle scuole

e l'eliminazione di altri in quanto non ritenuti coerenti rispetto alle finalità dell'indagine. In una seconda fase, si è proceduto ad attribuire a ciascuna unità l'etichetta in relazione alle dimensioni, al fine di evidenziare la qualità essenziale dell'unità di testo e giungere ad una comparazione. Il gruppo di ricerca per l'individuazione delle etichette ha dato avvio ad una conversazione verificativa (Mortari, 2007) e ha sposato un approccio non escludente; sono state quindi isolate le ricorrenze delle etichette delle tre categorie induttive del *coding system* non cooccorrenti con etichette della categoria deduttiva "problemi", con una quantificazione sintetizzata nei grafici della Fig. 4

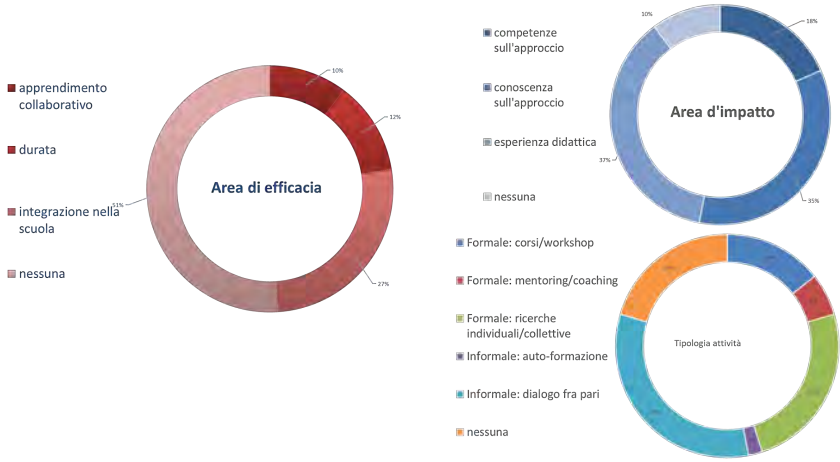


Fig. 4 I risultati emergenti nelle tre dimensioni di indagine

La maggior parte delle risposte relative alla dimensione "area di efficacia" non rilevano connessioni particolari tra azioni di SL e sviluppo professionale. Il 27% riferisce, invece, di individuare nell'"integrazione nella scuola" dell'approccio l'elemento che consente di supportare l'azione del docente nello sviluppo di attività di apprendimento-servizio; mentre "durata" (10%) e "apprendimento collaborativo" (12%) che dovrebbero caratterizzare la qualità degli interventi risultato scarsamente presenti.

Per quanto riguarda "area di impatto" si rilevano connessioni rispetto a "esperienza didattica" (37%) che evidenzia come l'approccio sia ancora considerato come un progetto piuttosto che assunto come architettura dell'offerta formativa (Mortari, 2017). Ciò si collega alle caratteristiche del campione dei rispondenti che di posizionano sul livello 1 su 3 rispetto alla "conoscenza e sensibilizzazione dei docenti" sul SL (Fig.5), evidenziando un avvicinamento iniziale all'approccio.

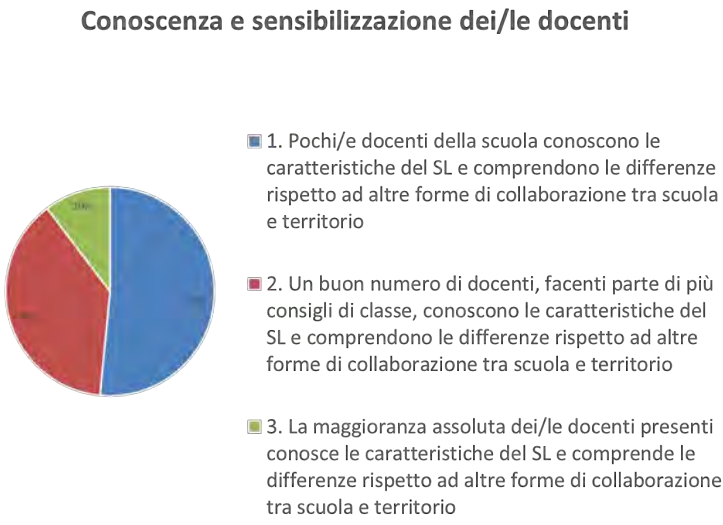


Fig. 5: Posizionamento complessivo dei rispondenti nella dimensione "Conoscenza e sensibilizzazione dei docenti"

La "tipologia di attività" di formazione per lo sviluppo professionale dei docenti che emerge con particolare rilievo è quella "informale" (33%) che si realizza nella relazione tra colleghi o come ricerche individuali o di gruppo sul SL (25%). Si evidenzia, inoltre che il 20% delle etichette si riferisce alla mancanza di iniziative formative per la diffusione dell'approccio; mentre le attività di mentoring/coaching e di auto-formazione risultano le meno diffuse. Rispetto a queste indicazioni, si evidenzia continuità con quanto emerso dall'indagine TALIS (2018), nella quale sono descritte alcune criticità che ostacolano lo sviluppo professionale, in particolare: l'accesso limitato alle opportunità di formazione, il supporto e il mentoring insufficienti e la mancanza di collaborazione tra colleghi.

Le etichette della categoria deduttiva "problemi" emergono dal 49% dei testi analizzati e nel 25% dei casi in modo esclusivo, cioè non cooccorrenti con etichette delle 3 categorie del *coding system*. I problemi non cooccorrenti con etichette riferite ad "area di impatto", "area di efficacia" e "tipologia di attività" sono riferiti al considerare la propria comunità educante "in avvicinamento" (10%), alla "diffidenza" (9%), al "turn-over" (4%) e alla "mancanza di disseminazione interna" (1%). L'etichetta "in avvicinamento" risulta il problema maggiormente emergente, comparendo anche in associazione all'etichetta "conoscenza dell'approccio" (18) relativa alla categoria "area di impatto". La cooccorrenza fra un'etichetta deduttiva "problemi" e la valorizzazione della categoria "area di efficacia" si verifica in un solo caso, il cui testo di origine lamenta la frammentazione fra proposte formative concorrenti e una "integrazione nella scuola" riferita ad una realizzazione poco consapevole dei PCTO con modalità SL.

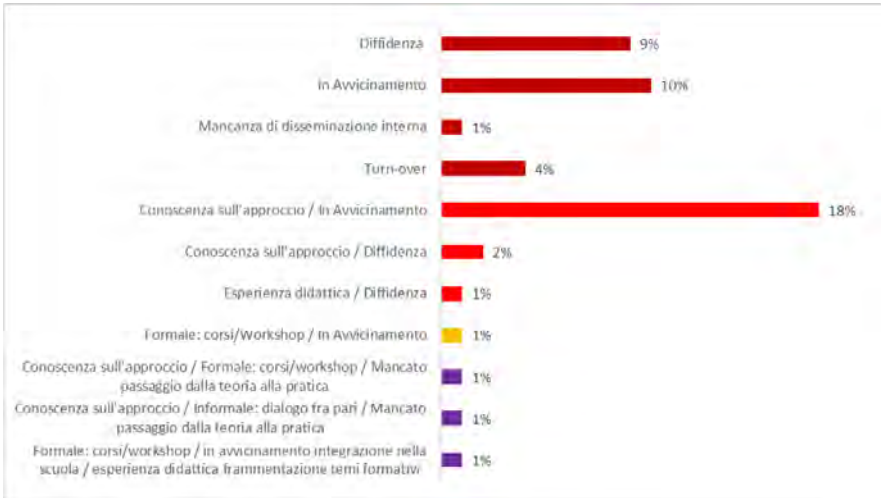


Fig. 5 - Distribuzione dei problemi emergenti in modo autonomo o cooccorrente con una o più etichette delle tre categorie del coding system

Conclusioni

I testi legati al componente «Conoscenza e sensibilizzazione dei docenti» risultano associati a tutte e tre le categorie, ma non a tutte le etichette deduttive del *coding system* definito tramite il riferimento a TALIS. D'altra parte, l'allargamento dell'analisi a tutti i testi delle note dei componenti della dimensione 2 potrà completare il riferimento alle caratteristiche di sviluppo professionale efficace, consentendo una maggiore articolazione dei significati emergenti dai testi delle scuole partecipanti all'indagine.

Relativamente ai problemi emergenti tramite le etichette di tipo induttivo, l'ampio riferimento ad una comunità educante "in avvicinamento" conferma una diffusione del SL ancora in fase iniziale. Anche i problemi relativi alla "diffidenza" e al "turn-over" rimandano alla conosciuta difficoltà di abbandonare la zona di confort e di sviluppare un processo multidimensionale di cambiamento autogestito a fronte di una instabilità nelle risorse della comunità educante. Come già accennato nel paragrafo precedente, inoltre, i primi esiti dell'analisi su testi prodotti si posizionano in continuità con quanto rilevato dall'indagine TALIS evidenziando come sia necessario migliorare l'accesso alle opportunità formative, garantire che i programmi siano rilevanti e di alta qualità e promuovere una cultura collaborativa e di supporto all'interno delle scuole.

Bibliografia

Furco A. (1999). *Self-assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher education*. University of California: Service-Learning Research and Development Center.

Furco A. (2007). Institutionalising Service-Learning in Higher Education. In L. McIlrath L., & I. Mac Labhrainn (eds). *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives,* pp. 65-82. Ashgate e-Book.

Kampylis P. et al. (2013). *ICT-enabled innovation for learning in Europe and Asia. Exploring conditions for sustainability, scalability and impact at system level.* Publications Office of the European Union: http://dx.doi.org/10.2791/25303

Laici C., Orlandini L. (2016). "Avanguardie Educative": paths of innovation for schools». *Research on Education and Media*, 8(1), 53-61. DOI: https://doi.org/10.1515/rem-2016-0007

Lotti P., Orlandini L. (2023). L'istituzionalizzazione del Service Learning a supporto della formazione docente. In *LLL Lifeelong Lifewide Learning*, 19(42), 296-331. DOI: https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.710

Medina C., Albarracin N.(2017). *Una rúbrica para la institucionalización de proyectos de AYSS en el nivel medio. Actas de la IV Jornadas de investigadores sobre aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: CLAYSS, pp. 131–137 https://www.clayss.org/wp-content/uploads/-2023/07/ESP_JIAS_4-jornada_2017.pdf

Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia.* Roma: Carocci.

Mortari L. (2017) (ed.). S*ervice Learning: Per un apprendimento responsabile.* Milano: FrancoAngeli.

Orlandini et al. (2020) (ed.). *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*. Roma: Carocci.

Perla L. (2014). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.* Paris: OECD Publishing DOI: https://doi.org/10.1787/9789264068780-en

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners.* Paris: OECD Publishing DOI: https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

OECD (2020). *Back to the Future of Education - Four OECD Scenarios for Schooling*. Paris: OECD Publishing https://www.oecd.org/education/back-to-the-future-s-of-education-178ef527-en.htm

UNESCO (2021). *Reimaging our future together. A new social contract for education* https://www.unesco.org/en/futures-education

Vázquez M.I. (2013). La autogestión de procesos de cambio en centros educativos. *Educación*, 22(42), 117-134

Vicinanza solidale e comunità educante nei contesti quotidiani: dieci anni di percorsi di accompagnamento con le famiglie in situazione di vulnerabilità

Andrea Petrella
Ricercatore – Università degli Studi di Padova
andrea.petrella@unipd.it

1. Introduzione

La vulnerabilità familiare è una condizione sociale ed educativa caratterizzata da un'elevata complessità relazionale, che può avere gravi conseguenze per il soddisfacimento dei bisogni di crescita di un bambino e per il benessere dei nuclei familiari. Per contrastarla è possibile e auspicabile mettere in campo interventi multidimensionali e multiprofessionali, capaci di ampliare lo sguardo sulle famiglie e diversificare le strategie di accompagnamento, intrecciando ove possibile le risposte formali con quelle informali. Il supporto sociale informale, o vicinanza solidale, intesa come forma di solidarietà e aiuto tra famiglie e individui, è, infatti, una delle risorse che il programma nazionale P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione) propone di attivare nei contesti quotidiani di vita per fronteggiare situazioni di vulnerabilità ed esclusione sociale. La ricerca qui presentata analizza i dati relativi alla vicinanza solidale raccolti tra il 2011 e il 2022 tra le famiglie coinvolte nel Programma e intende esplorare l'intensità dell'attivazione dei supporti informali e l'ampia variabilità di risorse con cui questo dispositivo si concretizza.

2. Il contesto: contrastare la vulnerabilità familiare tra formale e informale

La ricerca si inserisce all'interno della cornice teorico-operativa del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.), coordinato scientificamente dall'Università di Padova attraverso il Laboratorio di ricerca e intervento in educazione familiare e finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (Milani, 2022). Avviato nel 2011, si concentra sul sostegno a bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità attraverso interventi multiprofessionali e basati sulla resilienza, al fine di ridurre la povertà educativa e la negligenza familiare (Lacharité, Éthier, Nolin, 2006). Nel 2017 l'esperienza di P.I.P.P.I. ha ispirato e alimentato la stesura delle Linee di indirizzo nazionali *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità* (Ministero del lavoro e delle

politiche sociali, 2017) che rappresentano tuttora uno strumento di *soft law* strategico e a disposizione di tutti i territori.

Con l'approvazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza da parte della Commissione europea, il Programma è riconosciuto come intervento finanziabile per tutti gli Ambiti Territoriali Sociali per il 2022-2027, mentre il Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023 ha riconosciuto P.I.P.P.I. come Livello Essenziale delle Prestazioni Sociali (LEPS). Tra i cardini del Programma richiamiamo in questa sede i) la multidisciplinarità come presupposto per fornire a bambini e famiglie un supporto corale e condiviso tra più professionisti; ii) la progettazione personalizzata e partecipata come chiave per l'agire trasformativo; iii) la partecipazione attiva dei nuclei familiari a tutte le fasi del percorso di accompagnamento; iv) la documentazione come elemento fondamentale per valutare insieme (professionisti e famiglie) e per costituire solide e condivise basi per il confronto intersoggettivo; v) la valorizzazione delle reti informali, esistenti o in fase di consolidamento, attorno alle famiglie, intese come supporti individuabili nel territorio e nel tessuto sociale locale; vi) l'attivazione di interventi (dispositivi) intensivi e sinergici per accompagnare le famiglie nel loro percorso e per offrire supporti qualificati, puntuali e vicini a genitori e bambini.

Quest'ultimo punto è quello sul quale ci soffermeremo e dal quale partiremo. Tali interventi, denominati anche 'dispositivi d'intervento' costituiscono "l'insieme delle azioni con le quali realizzare il Progetto Quadro condiviso nell'équipe multidisciplinare. Essi sono da intendersi come un insieme articolato di interventi attraverso i quali si mette a disposizione un accompagnamento globale e intensivo alla famiglia, finalizzato alla sua emancipazione dall'aiuto istituzionale e alla riattivazione delle sue risorse interne ed esterne, in modo che la famiglia stessa possa gradualmente anche mettere a disposizione di altre famiglie l'esperienza realizzata nel percorso di accompagnamento" (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2017, p. 66).

I dispositivi di intervento che P.I.P.P.I. promuove sono il servizio di educativa domiciliare, il partenariato scuola-famiglia-servizi, i gruppi genitori e la vicinanza solidale. Si tratta, perciò, di dispositivi di diversa natura, ma accomunati dalla loro centratura sui bisogni di sviluppo del bambino e dalla possibilità di ampliare lo sguardo sui bambini e di conoscere loro e i loro genitori nella quotidianità e nei loro ambienti di vita. "È l'intervento il luogo in cui vediamo i genitori e i loro figli in relazione tra loro e in cui stiamo con loro. Sono lo 'stare-con' e il 'fare-con' dell'operatore che permettono l'accesso a una conoscenza situata del genitore e del bambino, diversa e complementare a quella che si realizza in un ambulatorio, in un ipotetico "atto puro" del valutare" (Serbati, Milani, 2022, p. 9).

Ciascuno dei quattro dispositivi è interconnesso e interdipendente dagli altri, poiché mira a raggiungere i medesimi obiettivi concordati con la famiglia. Tuttavia, se l'educativa domiciliare o il partenariato tra la scuola, la famiglia e i servizi sono dispositivi tutto sommato conosciuti, ampiamente utilizzati e con un certo grado di formalizzazione (il servizio di educativa domiciliare prevede, generalmente, convenzioni e accordi con il Terzo settore; la scuola possiede suoi specifici strumenti

e procedure), i gruppi genitori e la vicinanza solidale presentano maggiori livelli di informalità e, conseguentemente, una grande variabilità in termini di realizzazione, attori coinvolti, cambiamenti innescati.

3. La vicinanza solidale

La vicinanza solidale fa riferimento al concetto di supporto sociale informale e, quindi, alle opportunità per le famiglie che vivono particolari situazioni di vulnerabilità di poter valorizzare, trovare o costruire nel proprio ambiente di vita occasioni per essere aiutate nel dare risposte ai bisogni di sviluppo dei bambini e, in generale, a bisogni di tipo materiale ma anche immateriale. "Informal social support basically refers to the various kinds of assistance a person receives from and gives to the individuals in that person's social network. It is grounded in the "non-professional" relationships that individuals have with kin, friends, and members of groups with whom they associate" (Spilsbury, Korbin, 2013, p. 9). Tale supporto si esplica attraverso azioni di vicinato solidale, aiuti della rete familiare allargata e sostegni forniti da associazioni o gruppi informali. Nelle già menzionate Linee di indirizzo nazionali, la vicinanza solidale trova una sua collocazione all'interno del *continuum* delle diverse forme di accoglienza familiare: "con questo dispositivo infatti si sceglie intenzionalmente di valorizzare l'ambiente di vita della famiglia e del bambino, piuttosto che collocare il bambino temporaneamente o per alcune ore della giornata in un'altra famiglia. Inoltre, si privilegiano la dimensione informale dell'intervento e la creazione e/o potenziamento di reti sociali che potranno continuare ad essere presenti nella vita della famiglia anche dopo la chiusura dell'intervento istituzionale" (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2017, p. 71).

Forti di alcune esperienze di ricerca (Serbati, Petrella, 2021) e consapevoli della solo apparente "semplicità" di questo dispositivo di intervento, abbiamo voluto proporre nuove prospettive per ampliare l'accezione di vicinanza solidale e ricondurla all'interno del paradigma della comunità educante (Tomei, Galligani, 2020; Bargelli, 2021; Zamengo, 2022). La vicinanza solidale non si manifesta solo nel rapporto duale tra la famiglia in situazione di vulnerabilità e la risorsa informale che offre un temporaneo aiuto, ma anche attraverso l'accompagnamento della famiglia, da parte dei servizi, all'interno dei contesti sociali, aggregativi, ricreativi capaci di connettere o ri-connettere genitori e bambini al proprio luogo. Il dispositivo, cioè, non si esaurisce nelle relazioni di appoggio tra individui o tra famiglie, ma comprende anche quelle occasioni, spesso sorte spontaneamente e informali anch'esse, di incontro nell'ambito di iniziative comunitarie, di quartiere, cittadine. Agli operatori spetterebbe dunque l'attività di integrare le famiglie coinvolte in P.I.P.P.I. nel tessuto sociale e comunitario locale e accompagnandole e promuovendo la loro partecipazione in questi contesti (Serbati, Petrella, Salvò, Tuggia, 2022).

Sono molte le occasioni che ricadono dentro questa accezione, dagli incontri

informali di gruppo che avvengono nel tempo libero, alle uscite al parco, dalle sale d'attesa dei consultori familiari o dei pediatri alle riunioni di associazioni e gruppi di volontari: "in tutte queste situazioni non c'è un bisogno specifico che trova risposta attraverso un aiuto concreto, ma un bisogno emotivo e relazionale, che riguarda anche semplicemente la voglia di stare bene insieme e passare del tempo piacevole in compagnia. È possibile che da queste situazioni informali si sviluppino vere e proprie relazioni di risposta a bisogni concreti, ma non è un tratto necessariamente caratteristico di tali frequentazioni" (Serbati, Petrella, 2021, p. 296).

4. Gli obiettivi della ricerca

La ricerca presenta e analizza i dati relativi alla vicinanza solidale raccolti tra il 2011 e il 2023 attraverso la piattaforma online RPM utilizzata dagli operatori coinvolti nel Programma in tutta Italia e intende esplorare l'intensità dell'attivazione dei supporti informali per le famiglie incluse in P.I.P.P.I. e l'ampia variabilità di risorse con cui questo dispositivo si concretizza (reti familiari allargate, vicinato, volontariato, gruppi informali), per avanzare ipotesi circa eventuali tendenze in atto o cambiamenti, in seno ai servizi, rispetto all'orientamento più o meno convinto verso un lavoro sociale di comunità.

In particolare, l'obiettivo alla base della ricerca è di rendere evidente:

– il modo in cui la comunità, nelle differenti articolazioni, assuma le caratteristiche di una comunità educante capace di attivare e riattivare reti per la collettività e le sue componenti più vulnerabili, considerando la vicinanza solidale non solo come aiuto concreto da famiglia a famiglia, ma come cura dei contesti informali, con la possibilità di intenderli come punto di accesso per la creazione di nuove relazioni di aiuto e sostegno (Petrella, 2022).
– il ruolo dei servizi coinvolti nelle equipe multidisciplinari per facilitare le connessioni tra attori, sottolineando come assetti e "istituzioni capacitanti" (Colazzo, Manfreda, 2019) possano mettere gli individui nelle condizioni di esercitare il proprio supporto e di creare reti informali generative che contribuiscono a incrementare il capitale sociale e il benessere dell'intera comunità.

5. Metodologia e raccolta dei dati

RPMonline è una piattaforma informatica messa a disposizione degli operatori che partecipano al Programma che permette di rilevare, progettare e monitorare la situazione di ogni famiglia. "Con RPM si intendono rispettivamente Rilevazione, Progettazione e Monitoraggio che fanno riferimento, all'interno della cornice di valutazione partecipativa e trasformativa, alle azioni essenziali che, nel gruppo di lavoro, i componenti della famiglia e gli operatori sono chiamati a svol-

gere in modo partecipativo: *assessment* o analisi della situazione (…); progettazione degli interventi finalizzati al raggiungimento degli esiti" (Ius, 2020, p. 111).

RPMonline rappresenta il luogo virtuale dove i dati e le informazioni sul bambino, compresa l'attivazione dei dispositivi d'intervento, vengono collocati, condivisi e aggiornati, per il tramite di una struttura coerente con il modello multidimensionale *Il Mondo del Bambino* (Milani, 2022), costruito a sua volta sulla base dell'*Assessment Framework* utilizzato nel programma governativo britannico *Looking After Children* (Parker, 2000) e proposto come supporto ai diversi professionisti coinvolti nelle equipe per facilitare la comprensione olistica dei bisogni e delle potenzialità di ogni bambino e ogni famiglia.

Grazie a questo strumento informatico, utilizzato dal 2011 in avanti da migliaia di operatori sociali, educativi, scolastici e socio-sanitari di tutto il Paese, il Laboratorio di ricerca e intervento in educazione familiare dell'Università di Padova dispone di una considerevole mole di dati, regolarmente monitorati, elaborati e restituiti agli operatori dei servizi (anche per questo motivo considerati come coricercatori) come base per valutazioni condivise e intersoggettive e ulteriore elemento di riflessione rispetto alle pratiche operative nei servizi e con le famiglie in situazione di vulnerabilità.

Tra la molteplicità di dati raccolti ci siamo focalizzati su quelli relativi all'attivazione dei dispositivi (dato quantitativo) e in particolare sulle informazioni aggiuntive che documentano il dispositivo della vicinanza solidale in termini di attori coinvolti, ruoli svolti, bisogni cui dà risposta (dato qualitativo). L'estrapolazione di tali dati ha riguardato le prime dieci implementazioni di P.I.P.P.I., dal 2011 al 2023. In questo arco di tempo sono state complessivamente incluse nel Programma 5.083 famiglie in tutta Italia. La vicinanza solidale è stata attivata (sono cioè state documentate le relazioni di supporto sociale informale) per 1.788 famiglie: un dato che certifica questo dispositivo come il meno "utilizzato" tra i quattro promossi dal Programma, come evidenziato dai rapporti di valutazione di P.I.P.P.I. che ogni anno vengono messi a disposizione (Santello et al., 2023): le rilevazioni più recenti fanno registrare tassi di attivazione della vicinanza solidale che oscillano tra il 40% sul totale delle famiglie coinvolte in P.I.P.P.I. (pre-pandemia) e il 25% (post-pandemia).

L'analisi qualitativa, che ci limitiamo qui a sintetizzare, ha invece riguardato 936 famiglie sulle 1.788. Si tratte delle famiglie per le quali gli operatori hanno documentato, oltre all'attivazione del dispositivo, alcune informazioni sulla forma, la tipologia e le finalità che tale dispositivo ha assunto. Queste 936 indicazioni sono state analizzate e categorizzate attraverso il software *atlas.ti*. Per esemplificare, le indicazioni disponibili per qualificare il tipo di supporto sociale informale presente attorno alle famiglie sono di questo tipo: "la famiglia d'appoggio scelta dall'equipe è la famiglia di una compagna di scuola di J., che a volte si preoccupa di portare a casa la stessa dopo la scuola o ospitarla il pomeriggio per fare svolgere insieme alle due compagne i compiti e poter giocare in un contesto protetto e sereno"; "il gruppo San Vincenzo è stato di grande sostegno per la famiglia: ha trovato il lavoro per il papà; aiutato per il trasporto ad atletica, integrando l'intervento

dei genitori quando essi non potevano"; "la famiglia d'appoggio è la nonna materna. La madre riferisce che è un buon riferimento per lei, è vicina per quanto possibile economicamente, inoltre offre aiuto e fornisce consigli".

6. La vicinanza solidale nello specifico: quali attori? per quali bisogni?

Considerando complessivamente le 936 famiglie, le risorse di vicinanza solidale presenti in maniera più consistente (45%) sono quelle appartenenti alla rete familiare allargata (nonni, zii, ecc.), tradizionalmente più coinvolte nel supporto alle coppie con bambini. Fanno invece registrare lo stesso livello (18%) le risorse riconducibili al vicinato e alla rete amicale. Ricadono nella prima tipologia quelle risorse che, anche grazie al contributo delle equipe, sono riscontrabili nel quartiere o nel condominio di residenza o tra i genitori dei compagni di classe dei figli. Mentre per i vicini di casa in senso stretto la relazione è il più delle volte preesistente al percorso di accompagnamento o all'intervento diretto dei servizi, per la rete costituita dalla scuola e in particolare dai genitori degli altri bambini l'apporto dei professionisti è spesso fondamentale, per stimolare ancor più questi rapporti, circoscriverli o responsabilizzarli.

La rete amicale fa riferimento a tre diverse sub tipologie. Da una parte, e ciò vale per le famiglie con *background* migratorio, i connazionali rappresentano un valido appoggio per bisogni tanto materiali quanto immateriali. In secondo luogo, le amicizie già consolidate sono, nel contesto di P.I.P.P.I., ancor più valorizzate e connesse a bisogni spesso difficilmente categorizzabili. Infine, vengono menzionati anche i rapporti di amicizia creatisi all'interno del circuito dei servizi, dopo temporanee e condivise esperienze di vita in comunità protette o semi-residenziali, o in seguito alla frequentazione di gruppi genitori.

L'8% del totale delle famiglie considerate ha individuato la propria risorsa di vicinanza solidale nell'ambito dell'affido. È un termine un po' improprio da utilizzare in questo contesto, avendo la vicinanza solidale e l'affido familiare obiettivi e processi molto differenti, ma le equipe utilizzano spesso questa espressione per esemplificare esperienze quasi sempre "guidate" dai professionisti. In alcuni casi si tratta di progetti di affido culturale, una particolare forma di vicinanza tra famiglie per condividere opportunità ricreative culturali, musicali, artistiche. In altri il riferimento è alle ex famiglie affidatarie che, terminato il progetto di affido, proseguono la frequentazione con le famiglie.

Un'ulteriore tipologia sulla quale ci soffermiamo è l'associazionismo, che caratterizza il 7% delle esperienze totali di vicinanza solidale documentate. Si tratta di relazioni di aiuto sorte in seno a progetti specifici (comitati genitori, progetti locali per stimolare le reti familiari, iniziative di quartiere), nell'ambito della parrocchia (e quindi aiuti generati a partire da una comune frequentazione o stimolati da parroci e volontari delle parrocchie) o, ancora, innescati grazie all'iniziativa dei servizi e alla disponibilità di volontari.

7. Conclusioni

Riprendendo i due obiettivi della ricerca, possiamo affermare che lo sguardo analitico forse più interessante, da un punto di vista pedagogico e sociale, è quello in chiave diacronica. È doveroso notare, infatti, come nelle prime implementazioni del Programma l'attivazione di questo dispositivo fosse quasi esclusivamente riconducibile al ricorso alle reti familiari allargate e, in parte, alle reti amicali. L'incidenza di queste due tipologie è calata nel corso del tempo, a favore di relazioni di vicinanza solidale che hanno nell'associazionismo e nelle progettualità specifiche (locali, parrocchiali, di affido culturale) la loro peculiarità. Se è vero che le comunità educanti sono definibili come collettività che "non solo educano i propri cittadini, ma che si fanno educare, cambiare dai propri cittadini", creare una comunità educante "non significa delegare l'educazione alle istituzioni, ma piuttosto significa fare riferimento a tutti i soggetti che sono parte di un contesto umano e ai legami che possono stabilirsi tra di loro" (Bargelli, 2021, p. 127). Ciò che P.I.P.P.I. sembra avere promosso è un passaggio, seppure graduale e frammentato, da forme di solidarietà familiare più convenzionali (legate ad amicizie o ancor più a legami di parentela) a forme solidaristiche più "progettate", connesse con il territorio e con ciò che esso offre e aperte al contributo di molteplici attori, istituzionali e non.

Per quanto riguarda, invece, il secondo obiettivo, il ruolo dei servizi nell'attivazione di questo dispositivo e nella connessione tra famiglie e risorse sembra essere ancora molto presente. Configurandosi come "istituzioni capacitanti" (Colazzo, Manfreda, 2019), i servizi riscoprono il proprio ruolo generativo e connettivo capace di investire sulle persone e sul tessuto sociale locale in chiave solidaristica ed educante. Le forme di vicinanza solidale che hanno fatto registrare un ruolo più incisivo da parte dei servizi sono quelle ascrivibili alle progettualità specifiche, all'affido culturale, al ricorso all'associazionismo locale, non a caso quelle maggiormente in crescita negli ultimi anni, a dimostrazione di un investimento consapevole dei servizi nelle dinamiche territoriali e nella creazione di contesti via via più accoglienti per facilitare l'incontro tra risorse differenti.

Bibliografia

Bargelli L. (2021). La realizzazione del progetto EduSostenibile. In S. Fornari (Ed.), *EduSostenibile. La comunità nella sostenibilità educativa per l'infanzia* (pp. 121-134). Roma: Aracne.

Colazzo S., Manfreda A. (2019). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*. Roma: Armando.

Ius M. (2020). *Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*. Padova: Padova University Press.

Lacharité C., Éthier L., Nolin P. (2006). Vers une théorie écosystématique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, *59* (4), 381-394.

Milani P. (2022). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione - LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare*. Padova: Padova University Press.

Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2017). *Linee di indirizzo nazionali L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*. Roma: Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

Parker A.R. (ed.) (2000). *Looking after Children: Assessing Outcomes in Child Care*. London, Department of Health: HMSO.

Petrella A. (2022). *Mappare la comunità. Una proposta teorica e metodologica per il lavoro socio-educativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Santello F., Bolelli K., Di Masi D., Ius M., Maci F., Petrella A., Salvò A., Serbati S., Sità C., Milani P. (2023). *Rapporto di Valutazione. Sintesi 2021-2023. Decima implementazione di P.I.P.P.I. Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali*. Padova: Padova University Press.

Serbati S., Milani P. (2022). *Dispositivi: l'agire di P.I.P.P.I., Sezione 04, Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*. Padova: Padova University Press, pp. 28-37.

Serbati S., Petrella A. (2021). La vicinanza solidale in contesti di vulnerabilità familiare. La partecipazione nella comunità come strada per ricostruire i tessuti sociali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 273-299.

Serbati S. Petrella A., Salvò A., Tuggia M. (2022). Vicinanza solidale. In Serbati S., Milani P. *Dispositivi: l'agire di P.I.P.P.I., Sezione 04, Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*. Padova: Padova University Press, pp. 28-37.

Spilsbury J.C., Korbin J.E. (2013). Social Networks and Informal Social Support in Protecting Children from Abuse and Neglect. *Child Abuse & Neglect*, 37, 8-16.

Tomei G., Galligani I. (2020). La comunità educante. Riflessioni su un modello di rete locale per il contrasto alla povertà educativa. In Tomei G. (ed.), *Le reti della conoscenza nella società globale. Possibilità, esperienze e valore della mobilitazione cognitiva* (pp. 241-270). Roma: Carocci.

Zamengo F. (2022). La comunità educante come possibile comunità politica. *Pedagogia e Vita*, 80, 3, 198-205.

La circolarità non finita della pedagogia per l'apprendimento a partire dall'esperienza

Andrea Potestio
Professore Ordinario – Università degli Studi di Bergamo
andrea.potestio@unibg.it

1. Introduzione

Una riflessione sulla circolarità della pedagogia non può non partire dall'idea di relazione educativa/formativa che ne costituisce l'oggetto di ricerca. La sottolineatura della natura circolare e non finita della pedagogia non significa affermare che essa non sia una scienza, non sia un sapere rigoroso che si occupa di un oggetto specifico e lo analizza attraverso il *lógos* in modo sempre più raffinato e preciso. Al contrario, significa sostenere che l'oggetto della pedagogia non è un oggetto concluso e preciso, che può essere osservato, descritto, indagato e misurato. La pedagogia si occupa delle persone in relazioni educative e formative. Dato che la relazionalità è una caratterista ontologica di ogni persona, la pedagogia si occupa delle condizioni e delle pratiche che portano una persona a realizzare sé stessa come singolarità irripetibile, attraverso relazioni educative e formative.

I singoli esseri umani in relazioni formative ed educative costituiscono gli "oggetti" di studio della pedagogia. La persona non possiede le sue relazioni come se fossero attributi accidentali, ma è relazione. Allo stesso tempo, la persona eccede ogni relazione concreta che accade nella storia e non può essere identifica con essa. Addirittura, in un determinato periodo temporale, può essere priva di relazioni specifiche con altri esseri umani, pur mantenendo la sua relazionalità profonda e il rapporto con il mondo. Ne consegue, che il movimento vorticoso e abissale delle relazioni umane genera un processo di costante trasformazione circolare, che non può essere mai semplificato, che porta alla costituzione delle identità e che testimonia l'unicità di ogni persona in formazione ed educazione. Ecco la circolarità non finita della pedagogia.

2. La pedagogia come scienza

La scienza intesa nel senso greco di *epistéme* e latino di *scientia* può essere considerata come un predicare, attraverso il *lógos*, un sapere sicuro e affidabile, date alcune premesse condivise, su un determinato oggetto di ricerca. Un sapere che grazie a un metodo coerente e condiviso porta a generare una sempre più sistema-

tica concettualizzazione logica e formale. Riflettendo sulle condizioni che fondano il sapere scientifico, Agazzi sostiene: «ciascuna disciplina scientifica si presenta come un discorso che intenziona la realtà sotto un certo "punto di vista", ossia proponendosi di indagare soltanto certi aspetti o qualità; in ragione di ciò essa seleziona un certo numero circoscritto di predicati e, al fine di avere successo nel suo sforzo referenziale, li associa ad alcune operazioni standardizzate, che possiamo chiamare indifferentemente "criteri di oggettivazione", "criteri di protocollarità" o "criteri di referenzialità"» (Agazzi, 1985, p. 188).

La citazione mostra il funzionamento generale della scienza che, procedendo attraverso il *lógos*, non possiede un metodo unico, ma diversi modi di descrivere, analizzare e approfondire gli aspetti del reale che diventano i suoi oggetti di studio. Metodi che si differenziano in base agli aspetti specifici che si vogliono indagare, mettendone in evidenza caratteristiche e qualità che non sono sempre identificabili a un primo sguardo. Ne consegue che il sapere scientifico non può e non vuole essere assoluto, ossia sciolto da ogni vincolo e valido in ogni condizione. Al contrario, proprio per la sua stessa struttura, la scienza predica attraverso il *lógos* verità che assumono senso a partire da determinate condizioni, da vincoli specifici e dichiarati e dal particolare aspetto dell'oggetto di studio che si sta indagando: «il concetto di verità, dunque, non è mai, in pratica, assoluto, ma relativo, in questo senso preciso: una proposizione (o un insieme di proposizioni) quasi mai è vera o falsa *simpliciter*, ma vera o falsa di un certo universo di oggetti, per cui la domanda stessa circa la sua verità non risulta formulata completamente finché non si dica di quali oggetti essa deve risultare vera. In pratica, quindi, la verità è sempre una verità entro una teoria, poiché solo entro questa si danno, come sappiamo, oggetti» (Agazzi, 1969, p. 189). Verità particolari e specifiche, quelle della scienza, che possono essere sempre più approfondite attraverso una maggiore raffinatezza logica e linguistica.

Ogni scienza predica le proprie argomentazioni su un determinato oggetto attraverso il *lógos*. Per questa ragione, ogni sapere porta con sé i limiti del *lógos*. Limiti che riguardano la tensione, interna al *lógos*, di generare categorie oppositive per interpretare il proprio oggetto di studio e che portano, a volte, a collocare queste opposizioni in gerarchia tra loro, privilegiando la categoria più astratta e slegata dall'empiricità che, in alcune situazioni, può indurre l'illusione di poter controllare l'esperienza e di ingabbiarla in strutture che la possono descrivere. Ogni disciplina non ingenua ed epistemologicamente fondata è consapevole di questi pericoli e possiede una serie di accortezze per limitarne le derive (Bateson, 1979; Mamiani, 1998; Borutti, 2001). Nelle scienze umane, vi sono saperi che hanno privilegiato un oggetto di studio che, in modo più diretto, può essere colto dal *lógos*, dalla razionalità critica che separa e descrive le qualità di un oggetto, approfondendone sempre più con argomentazioni logiche le caratteristiche. Non a caso, alcune portano anche nell'etimologia del proprio nome l'importanza che il *lógos* assume: antropologia, criminologia, psicologia, sociologia, psicologia.

La pedagogia possiede caratteristiche differenti dagli altri saperi. Caratteristiche specifiche che Bertagna sintetizza con l'espressione «il passaggio a nord-ovest della

pedagogia» (Bertagna, 2018, p. 25). Ciò non significa che non sia una scienza, ossia un sapere che predica intorno a un oggetto attraverso il *lógos* e, quindi, incorre anch'essa nei rischi che abbiamo descritto.

3. Gli oggetti della ricerca pedagogica

Si potrebbe sostenere che educazione e formazione sono gli oggetti della pedagogia. Magari, escludendo intenzionalmente l'istruzione poiché, come eventuale oggetto di ricerca pedagogica, è troppo vincolata a un'idea di trasmissione delle conoscenze da parte di un maestro che illumina la mente dei propri allievi travasando in loro ciò che egli stesso possiede. Un'idea che è stata messa in discussione da gran parte della tradizione pedagogica. Ciò non significa, naturalmente, escludere la dimensione conoscitiva dalla ricerca pedagogica, bensì considerare l'educazione e la formazione come oggetti che, per generare realmente apprendimenti e trasformazioni positive, sussumono le conoscenze che la persona possiede e la sua capacità di utilizzarli in azioni e in riflessioni.

In effetti, le scienze dell'educazione studiano, nelle loro prospettive peculiari l'educazione e la formazione (a volte anche l'istruzione) come oggetti particolari (Mialetet, 1978; Visalberghi, 1978; Brezinka, 1976; Clausse, 1974; Santoni Rugiu, 1974; De Bartolomeis, 1969). La sociologia, la psicologia, l'economia, l'antropologia o il sapere politico costituiscono le scienze dell'educazione e della formazione nel momento in cui, occupandosi di questi temi a partire dalla propria prospettiva e con metodi di indagine specifici, li rendono i propri oggetti di ricerca. In questa direzione, le scienze dell'educazione hanno un vantaggio indiscutibile rispetto alla pedagogia. Un vantaggio che risiede nell'adottare, senza difficoltà o possibili ambiguità, la razionalità (*lógos*) e il metodo di scienze differenti (economia, sociologia, biologia, psicologia, ecc.) per studiare, approfondendo le sfumature determinate dalle specifiche prospettive, i processi dell'educazione e della formazione. Pur riconoscendo i limiti del *lógos* che abbiamo enucleato precedentemente, le scienze dell'educazione si possono occupare, avendole oggettivizzate, dei processi educativi e formativi come fenomeni accaduti e finiti.

Lo studio di ciò che è finito e concluso consente di indagare, attraverso la ragione, gli aspetti empirici o le dimensioni astratte-spirituali che hanno caratterizzato un singolo processo educativo. In questo modo, è possibile impiegare pienamente la capacità critica del *lógos* di analizzare, di distinguere e di descrivere, cogliendo le sfumature, da prospettive differenti, di un singolo processo educativo e/o formativo. Utilizzando le parole di Heidegger, con questo metodo, «la scienza "ferma" (*stellt*) il reale (*das Wirkliche*). Essa lo ferma e lo interpella in modo che il reale di volta in volta si presenti come effettuato (*Gewirk*), cioè nella concatenazione delle cause date. Il reale diventa così perseguibile e calcolabile. Il reale viene assicurato nella sua oggettività» (Heidegger, 1980, p. 35). La verità intesa come certezza a cui ambiscono le scienze logocentriche le spinge a immobilizzare la realtà, perché devono studiarne un singolo aspetto, approfondendone ogni sfuma-

tura e perdendone, inevitabilmente, la vitalità, il movimento, il divenire e le potenzialità trasformative.

Il discorso pedagogico procede in modo differente rispetto alle scienze dell'educazione e/o della formazione. Una differenza che è iscritta nell'etimologia del suo stesso nome. Non a caso, la parola "pedagogia" ci suggerisce che questo sapere non può essere uno studio descrittivo o astratto, basato solo sul *lógos*, su un determinato fenomeno educativo o formativo. Infatti, la pedagogia, al contrario della socio-logia, della psico-logia, dell'antropo-logia, della bio-logia, della geo-logia, ecc… che sono fondate sul termine *lógos*, deriva da *paîs*, *paidós* (fanciullo, soggetto umano in crescita) e da *agoghé*, dal verbo greco *ágein*, condurre e guidare, qualcuno, verso la piena manifestazione delle proprie potenzialità, per valorizzarle e rendere questo soggetto sempre migliore e più consapevole.

La danza che l'*agoghé* genera è un movimento relazionale. Infatti, la pedagogia, senza tradire il suo statuto epistemico, non può che studiare, come unità minima, una relazione tra almeno due soggetti che si pongono in un rapporto educativo e/o formativo tra di loro, in un determinato tempo e contesto storico. Sono le persone in formazione/educazione a essere gli "oggetti" di studio della pedagogia e, di conseguenza, le infinite modalità che possono assumere le relazioni tra queste persone. Nella consapevolezza che la persona che si trova in una relazione educativa/formativa non può essere identificata con questa relazione, ma la eccede sempre. Inoltre, la singola persona si inserisce sempre in un contesto sociale concreto più ampio e costituito da altre forme di relazioni (istituzioni sociali, dispositivi, mezzi tecnico-tecnologici), che la influenzano e la orientano, generando: «un movimento vertiginoso, dunque; una complessità strutturale ed inesauribile che rifugge da ogni anche desiderata semplificazione» (Bertagna, 2018, p. 30). La pedagogia è un sapere che si occupa di questo movimento vertiginoso che rappresenta l'esistenza di ogni singolo soggetto (Potestio, 2023), tentando di approfondire alcuni aspetti, di portare a consapevolezza le dimensioni più nascoste, di orientare alcune pratiche e di trasformarle per consentire a ciascuno di scoprire e manifestare parti di sé, senza avere la pretesa di cogliere una o più teorie che possano descrivere la persona in educazione/formazione e, soprattutto, senza avere la pretesa di ridurre questa circolarità non finita a qualcosa di concluso e misurabile.

Bibliografia

Agazzi E. (1969). *Temi e problemi di filosofia della fisica*. Roma: Abete.

Agazzi E. (1985). La questione del realismo scientifico. In C. Mangione (Ed.), *Scienza e filosofia. Saggi in onore di Ludovico Geymonat* (171-192). Milano: Garzanti.

Bateson B. (1984). *Mente e natura* [1979]. Milano: Adelphi.

Bertagna G. (2018). La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico. In Id. (Ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze* (pp. 25-37). Roma: Studium.

Borutti S. (2001). *Teoria e interpretazione. Per un'epistemologia delle scienze umane*. Milano: Guerini e Associati.

Brezinka W. (1976). *La scienza dell'educazione. Analisi, critica, proposte*. Roma: Armando.
Clausse A. (1976). *Avviamento alle scienze dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
De Bartolomeis F. (1969). *La ricerca come anti-pedagogia*. Milano: Feltrinelli.
Heidegger M. (1980). Scienza e meditazione. In (Id.), *Saggi e discorsi* [1954] (pp. 40-54). Milano: Mursia.
Mamiani M. (1998). *Storia della scienza moderna*. Bari: Laterza.
Mialeret G. (1978). *Le scienze dell'educazione* [1976]. Torino: Loescher.
Potestio A. (2023). *La circolarità non finita della pedagogia. Persona, relazione, "popolo"*, Roma: Studium.
Santoni Rugiu A. (1974). *Guida alle scienze dell'educazione*. Firenze: Sansoni.
Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.

Sistemi di azione dell'Umano generativi di trasformazione ed emancipazione: Comunita, Organizzazioni e Lavoro. Implicazioni educative e prospettive di welfare

Maria Ricciardi
Ricercatrice – Università degli Studi di Salerno
maricciardi@unisa.it

1. Introduzione

Se capacitare l'innovazione significa dar forma all'azione, è nella formazione che occorre individuare il fulcro dell'innovazione (Margiotta, 2016, p. 217). Il declino del modello di sviluppo fordista (Rullani, 1997) e le crisi ricorsive del post-fordismo (Moretti, 2012) mostrano la natura *knowledge intensive* dell'agire, un *deficit cognitivo* che attraversa spazi e tempi di vita e una conseguente e pervasiva sensazione di disagio esistenziale. Per farsi *persona*, il soggetto è chiamato a padroneggiare gli alfabeti dei vari tempi di vita, nella loro permeabilità. Il valore della persona è costituito, infatti, dalla sua capacità di combinare, significare e orientare tali alfabeti (Margiotta, 2016, p. 218).

Si impone, dunque, l'analisi dei dispositivi con cui il legame di conoscenza ed empatia dà significato e orientamento alla produzione dei sistemi di azione. Nel tentativo di spiegare le modalità di co-generazione di sistemi di apprendimento, di strategie di innovazione ed espansione del valore, si svuota di senso la tradizionale distinzione tra processi di apprendimento formali, non formali e informali.

Secondo Margiotta, la formazione "insiste e si sviluppa alle radici stesse dei processi di produzione del valore nei sistemi d'azione, da parte dell'uomo" (ivi, p. 218). Ma che cosa si intende per sistema di azione? E quando un sistema di azione dell'Umano è generativo di trasformazione ed emancipazione?

2. Sistemi di azione dell'Umano generativi

Numerosi studi (Argyris, Schön, 1978; Dewey, 1938; Giddens, 1984; Luhmann, 1995; Parsons, 1951; Schein, 2010; Senge, 1990; von Bertalanffy, 1968) offrono una solida base teorica per comprendere il costrutto teorico-pratico di sistema di azione. Questo costrutto consente di osservare e analizzare le dinamiche complesse delle interazioni per sviluppare modelli di comportamento organizzativo e sociale e per progettare interventi di miglioramento dell'efficacia delle azioni.

L'enfasi sull'importanza dell'esperienza e dell'azione attribuita da Dewey (1938) nella formazione e nello sviluppo umano è trasversale a diverse teorie sociologiche e organizzative: la teoria dei sistemi di azione di Parsons (1951), la teoria sistemica

delle società di Luhmann (1995),quella della strutturazione di Giddens (1984), gli studi sul comportamento organizzativo e la cultura aziendale di Schein (2010), le teorie sull'apprendimento organizzativo e la riflessione in azione di Argyris e Schön (1978), il concetto di "learning organization" di Senge (1990), la teoria generale dei sistemi di von Bertalanffy (1968). Il quadro concettuale che si delinea è utile a studiare funzionamento ed evoluzione dei sistemi complessi.

È in questo *framework* che un sistema di azione può essere inteso come un complesso organizzato di elementi, agenti e processi interconnessi che lavorano insieme per raggiungere obiettivi specifici attraverso azioni intenzionali e coordinate. Questi sistemi comprendono una varietà di componenti che interagiscono dinamicamente per produrre risultati determinati, influenzati dal contesto in cui operano e dalle risorse disponibili.

Secondo tale prospettiva, un sistema di azione dell'Umano è generativo di trasformazione ed emancipazione quando si caratterizza per alcune dimensioni chiave. È essenziale che l'Umano all'interno del sistema agisca con intenzionalità e riflessività, avendo chiari i propri scopi ed essendo capace di valutare criticamente proprie azioni e relative conseguenze. Questa capacità di riflettere è alla base di un apprendimento continuo e un adattamento costante alle nuove situazioni. Le azioni dinamico-plastiche ed epigenetiche (Mannese, 2023a) sono flessibili e capaci di rispondere ai cambiamenti, influenzando e modificando il sistema nel suo complesso. Il cambiamento che si determina, non è solo reattivo, ma anche proattivo e creativo, promuove una crescita continua. Le azioni risultano significative sia a livello razionale che emozionale, creando un coinvolgimento completo, integrale del soggetto-persona. Le azioni collaborative e dialogiche permettono lo scambio di idee, la costruzione di conoscenza condivisa e il rafforzamento delle reti sociali. Il riconoscimento e la valorizzazione di Talenti e potenzialità dell'Umano, offrendo opportunità di sviluppo, sollecitano l'autorealizzazione e l'*empowerment*. L'orientamento al cambiamento e all'innovazione trasforma le strutture esistenti per creare nuove possibilità, contribuendo alla produzione di conoscenza autentica, ovvero, rilevante, applicabile e utile per affrontare le sfide reali, secondo un processo continuo di apprendimento, ricerca e sperimentazione. Promuovere la libertà individuale e collettiva vuol dire, quindi, incoraggiare a prendere decisioni autonome, scegliere, in quanto capaci di pensare e agire in modo consapevole e responsabile.

3. La relazione dinamica formazione-innovazione e l'unione generativa natura-cultura

A partire dall'analisi di modelli teorici e studi nel campo della pedagogia del lavoro, dell'innovazione (Costa, 2016, 2023) e dello Sviluppo Umano (Sen, 2000; Nussbaum, 2012), nella prospettiva della Pedagogia Generativa teorizzata da E. Mannese (2023) e attraverso l'esame della letteratura scientifica relativa al pensiero di Margiotta (2016) e ai rapporti di ricerca dell'Istituto Nazionale per l'Analisi delle

Politiche Pubbliche (INAPP, 2022, 2023), si intende esplorare la relazione dinamica tra formazione e innovazione, ripensando il rapporto natura/cultura in quei sistemi di azione che Mannese (2023b) definisce dinamici, aperti.

Dall'analisi condotta emergono tre principali risultati, riguardanti le implicazioni delle politiche pubbliche e del contesto europeo; la *zona di sviluppo prossimale* come spazio di *capacit-azione*; la Generatività Pedagogica come superamento di dicotomie e dualismi.

Le evidenze raccolte dai rapporti INAPP sottolineano l'urgenza di politiche pubbliche mirate a stimolare la crescita produttiva e occupazionale a lungo termine, affrontando le problematiche strutturali del mercato del lavoro italiano (INAPP, 2023). Il 2023, Anno europeo delle competenze, ha visto l'Unione Europea spingere i suoi membri, inclusa l'Italia, a rafforzare i sistemi di istruzione e formazione per aumentare la competitività e il pieno sviluppo delle persone. Con il supporto del PNRR e dei Fondi europei, l'Italia ha introdotto innovazioni nel settore formativo. Una risposta efficace richiede, tuttavia, un miglioramento nella definizione di strategie e una governance più forte, ponendo il soggetto e il suo diritto alla formazione realmente al centro del processo educativo. La ristrutturazione del mercato del lavoro e l'avvento dell'ecosistema digitale richiedono un ripensamento dei processi formativi, entro il quale la Generatività Pedagogica, intesa come capacità di produrre nuove forme di pensiero e azione, emerge come fattore chiave per affrontare i *deficit* cognitivi, affettivi, relazionali e il disagio esistenziale pervasivo nella società delle macchine intelligenti.

Il cambiamento è rappresentabile come *zona di sviluppo prossimale* dell'agire individuale e collettivo (Costa, 2016), quale confine "culturale" che impegna ogni attore a costruire ed attivare competenze, ovvero, a mobilitare tutte le sue risorse per cogliere e creare opportunità di sviluppo, a imparare nuovi funzionamenti, a sviluppare forme di pensiero generativo (Mannese, 2016). Una *zona di sviluppo prossimale* che è spazio di *capacit-azione* per padroneggiare il nuovo, vissuto e rielaborato attraverso pratiche sociali di negoziazione di significati e condivisione da parte di ogni attore coinvolto, che animano quelle che Violante, Buttafuoco e Mannese (2021) definiscono Comunità Pensanti. É evidente il richiamo alla dimensione sociale dell'apprendimento in ottica vygotskijana: le Comunità Pensanti sono l'approdo di processi del fare e dell'agire che configurano una molteplicità di zone di sviluppo prossimale, dove lo *scaffolding* cognitivo – brunerianamente inteso – organizza, orienta, espande ed amplifica il pensiero del sistema di azione, che così diventa generativo di valore e, quindi, di nuove padronanze.

La Generatività Pedagogica di trasformazione ed emancipazione supera le dicotomie tra apprendimento formale e informale, individuale e organizzativo. In continuità e convergenza con la prospettiva espansiva di Bateson (1972) e di Engstrom (2011), la Generatività Pedagogica teorizzata da Mannese (2023a) denota una rete di sistemi di azioni qualificanti l'Umano, in grado di strutturare e ri-strutturare il sistema mente-cervello (Bach-y-Rita, 1995 Merzenich, 2013; Doidge, 2007; Noe, 2010) e il sistema-mondo (Wallerstein, 2011), dove Comunità, Organizzazioni e Lavoro agiscono movimenti ricorsivi di messa in atto dell'esperienza,

in grado di far emergere e trasformare significati e senso dell'identità e della progettualità umana.

4. Comunita, Organizzazioni e Lavoro: "luogo dell'umano" e "non luogo" di trasformazione ed emancipazione

Comunità, Organizzazioni e Lavoro intesi come sistemi di azione dell'Umano, sono interconnessi e interdipendenti, e contribuiscono alla trasformazione continua del pensiero e dell'agire individuale e collettivo. Rappresentano ambienti e contesti in cui l'azione intenzionale e orientata al cambiamento favorisce la realizzazione del potenziale umano, promuovendone l'emancipazione e lo sviluppo integrale. Costituiscono, quindi, da un lato, i luoghi fisici e immediati, tangibili e direttamente percepibili, in cui si svolgono le interazioni, e, dall'altro, le circostanze più ampie e le influenze storiche, culturali e sociali, i contesti intangibili che comprendono elementi simbolici, relazionali, valoriali e normativi e che conferiscono significato alle azioni all'interno di un dato ambiente. Ai fini dell'attivazione della Generatività Pedagogica, se gli ambienti forniscono lo spazio e le risorse materiali necessarie, i contesti attribuiscono significato e orientamento alle azioni.

Comunità, Organizzazioni e Lavoro intesi come sistemi di azione dell'Umano sono "non luoghi" di trasformazione ed emancipazione, in quanto spazi dinamici di interazione e cambiamento dove si attivano processi di Generatività Pedagogica.

La Comunità è un sistema sociale dinamico dove l'interazione tra individui promuove il reciproco sviluppo e la trasformazione collettiva; sostiene la libertà e la responsabilità dei suoi membri attraverso un tessuto di relazioni significative, favorendo l'apprendimento non-lineare e il riconoscimento dei talenti individuali come parte integrante del bene comune. La formazione nei contesti formali si intreccia con l'apprendimento informale e non formale, attraversando tutti gli spazi e i tempi della vita. La capacità di apprendere ed innovare diventa cruciale per l'emancipazione di Talenti e Comunità Pensanti, sfidando le tradizionali dicotomie tra apprendimento formale, non formale ed informale, individuale ed organizzativo. Se i Talenti sono l'esito di un cammino, una sorta di postura personale che si riflette nei tratti distintivi, nell'espressione di sé e nelle condizioni personali che manifestano "l'insieme delle caratteristiche di intelligenza, di volontà, di cultura e di carattere che segnalano la nostra unicità" (Margiotta, 2018, p. 20), le Comunità Pensanti si configurano come spazi vitali di interazione e dinamiche collettive, dove l'armonioso connubio di educazione e politica mira alla formazione di individui non solo dotati di competenze tecniche, bensì di virtù civiche, di una profonda consapevolezza critica, di capacità di dialogo costruttivo, di azione responsabile all'interno del tessuto sociale in cui operano. In queste comunità, il pensiero critico, l'empatia, la solidarietà e il reciproco si traducono in pratiche quotidiane fondamentali per la costruzione di un'organizzazione sociale equa e sostenibile. Come ambienti di apprendimento e condivisione, le Comunità Pen-

santi promuovono l'insegnamento di valori etici e civili, incoraggiando una convivenza orientata al bene comune. Qui, l'educazione diventa uno strumento essenziale per l'emancipazione sia individuale che collettiva, e la politica si erge come mezzo per la realizzazione di una società equa e giusta. Queste comunità incarnano l'ideale di una società in cui ogni membro, attraverso l'educazione e la partecipazione attiva, contribuisce alla coesione e all'orientamento verso un futuro di giustizia, rispetto e solidarietà (Violante, Buttafuoco, Mannese, 2021).

Come le Comunità Pensanti, le organizzazioni sono spazi che incarnano l'Umano. Agiscono come piattaforme per la creazione di significato e l'interazione di soggetti-persona, consentendo loro di mettere in pratica progetti di vita e finalità collettive. Mannese (2019) teorizza il passaggio dalla concezione di "proto-paradigma" a quella di "luogo dell'umano", rimarcando come le organizzazioni siano entità viventi, in grado di riflettere le sfide e le dinamiche dell'Umano (pp. 55-56). Lavoro e competenze sono espressioni dinamiche della persona, strettamente legate all'apprendimento. Le organizzazioni, in quanto soggetti in costante evoluzione, richiedono un'analisi basata sulle relazioni e sulle dinamiche emergenti, secondo un approccio olistico e umanistico, che enfatizza la necessità di un'educazione continua e di una progettualità consapevole all'interno degli ambienti lavorativi. La ristrutturazione del mercato del lavoro rende multi-referenziale il rapporto formatività-lavoro. Oltre la dimensione produttiva, tale legame investe i processi antropologici qualificanti l'Umano (Costa, 2016) e, quindi, quel complesso di dispositivi di tipo cognitivo, emotivo, affettivo, relazionale che autoalimentano i processi di organizzazione, cambiamento e innovazione.

"Al lavoro viene riconosciuto di essere cifra di identità non contingente per l'autorealizzazione dell'uomo contemporaneo, e all'innovazione di costituire la matrice generativa del cambiamento sia a livello macro sia micro" (Margiotta, 2016, p. 218). Nella teoria del lavoro come agire generativo (Costa, 2011), il movimento ricorsivo che converte l'azione produttiva in generativa è legato al nostro agire, inteso come una "messa in atto" (*enactment*) della nostra esperienza collettiva (Alessandrini, Pignalberi, 2011). Questo processo di *enactment* trasforma l'esperienza in significato e senso, definendo la nostra identità e progettualità umana. Il lavoro in quanto sistema di azione dell'Umano consente l'espressione e la realizzazione la propria Generatività Pedagogica, agendo la trasformazione personale e sociale. Rappresenta l'arena in cui l'Umano può mettere in pratica azioni intenzionali e significative, realizzando il proprio progetto di vita e contribuendo al bene comune. Il lavoro è un processo di apprendimento continuo, affettivo-cognitivo che permette l'esplicitazione dei propri talenti. È attraverso lo strumento di emancipazione e crescita del lavoro che il soggetto-persona esercita la propria libertà e responsabilità, influenzando positivamente comunità e organizzazioni di cui è parte, promuovendo il cambiamento e la conoscenza autentica.

5. Implicazioni educative e prospettive di welfare

È necessario promuovere politiche educative e di welfare che sostengano l'innovazione come sviluppo Umano, assicurando le condizioni di libertà e creatività indispensabili per l'*agency* individuale e collettiva. Ciò implica riconfigurare gli ambienti di apprendimento e di lavoro per renderli più equi, flessibili e capaci di rispondere alle esigenze di una società in continua evoluzione.

Sullo sfondo dell'evoluzione dei modelli di lavoro e delle dimensioni di competenza richieste dalla quinta rivoluzione industriale (INAPP, 2022, 2023), l'analisi di presupposti, significati e risvolti della formazione entro il nuovo ecosistema digitale, prefigura un inedito patto sociale fondato sulla capacitazione dello Sviluppo Umano (Sen, 2000; 2013), basato sui talenti e sulle Comunità pensanti (Mannese, 2021), per l'eguaglianza.

L'approccio è riconducibile al *welfare generativo* (Fondazione Zancan, 2012), secondo il quale i beneficiari sono coinvolti come agenti di cambiamento della propria condizione in seno alla comunita di appartenenza (Di Gennaro, 2020). Si tratta di un modello di stato sociale teso a creare le condizioni che rendono i sistemi capaci di rigenerare risorse, privilegiando l'*empowerment* e la presenza attiva dei cittadini nei processi produttivi e di sviluppo sociale a superamento di un approccio assistenzialista.

La Generatività Pedagogica si propone come catalizzatore di questo patto incentrato sulla capacità di ciascuno di contribuire all'attivazione significante del senso generativo del proprio sistema mente-cervello, del sistema-mondo di cui è parte (Mannese, 2023b) e dei loro "accoppiamenti strutturali".

Il riferimento al sistema non si limita a illustrare come l'autoformazione e le azioni educative siano influenzate da dinamiche globali, ma offre un quadro concettuale per comprendere le relazioni e le dinamiche che si sviluppano all'interno di un insieme organizzato di elementi relativi alla reciprocità e all'interdipendenza tra mente, cervello e ambiente. Indica la Generatività Pedagogica di un Sistema-Mondo che ingloba i processi di apprendimento enattivi da cui emerge il soggetto-persona, attraverso la ricorsività di azioni dinamico-plastiche ed epigenetiche. In risposta ai cambiamenti e ai movimenti in atto, si sviluppa la capacità di adattarsi e modificarsi, riflettendo come l'ambiente e l'esperienza influenzino la biologia e il comportamento degli organismi.

Conclusioni

La generativita è dunque azione trasformativa ed emancipativa peculiare dell'Umano, tesa a uno scopo liberamente scelto, rispettosa del contesto e aperta al futuro. Generare è un'azione continua nel tempo e imprevedibile nei suoi risultati.

L'atto del generare è essenziale anche per i contesti organizzati e produttivi, perche porta alla maturazione di un senso comune che sollecita l'innovazione e la gestione responsabile della liberta. Chiama in causa l'origine di tutti e di ciascuno;

non si limita ad un fatto biologico, perche assume, in radice, una dimensione Antropologica, culturale e progettuale (Margiotta, 2015). Di fatto interroga tutte le scienze dell'educazione e della formazione perche le obbliga a una nuova lettura delle questioni educative, antropologiche e sociali. Il concetto non è nuovo nelle scienze umane e sociali. Erikson (1950, 1982) lo ha introdotto nello studio delle fasi evolutive dell'uomo; ancora in campo psicologico McAdams (1992, 1993) lo ha utilizzato per indicare un valore e un atteggiamento per la vita; in ambito sociologico, Magatti la definisce come una delle azioni trasformative che rendono le persone capaci di gestire la liberta, in termini di opera relazionale e Giaccardi precisa che la generativita implica scelte soggettive e di senso, proietta l'azione verso il futuro, aggiunge valore sociale al sistema di azioni degli attori (Giaccardi&Magatti, 2014); in campo pedagogico, lo stesso Freire (1968) sviluppo il concetto di educazione come "nucleo generatore" come processo generativo che spinge alla ricerca di soluzioni, di capacita e di possibilita. La teoria di E. Mannese è euristicamente feconda in quanto decostruisce il dispositivo, interrogando una prospettiva epistemologica ricca e complessa rispetto a dove e come la generativita della formazione si fa generativita di pensiero.

Le ricerche portate avanti dalla Scuola di Salerno (Mannese, Lombardi, Faiella, Ricciardi, 2023) provano a descrivere lo specifico pedagogico del concetto evidenziando come la generativita tenda a configurarsi sempre piu come un processo autopoietico del sistema mente-cervello *nel* e *con* il sistema-mondo.

Il *framework* teorico che ne deriva riconduce il concetto di rappresentazione della conoscenza del Vivente alla sua connotazione fenomenologica, biologicamente fondata, enfatizzandone la natura preconcettuale e prelinguistica (Margiotta, 2016). L'Umano da forma ai propri sistemi di azione e dipana empatia e conoscenza dell'oggetto, del contesto e della rete di atti mentali. Ecco che la formazione emerge e trasforma al contempo.

Se le teorie socio-costruzioniste dell'apprendimento continuano a sostenere che vi sia un trasferimento di conoscenza, secondo regole simboliche che la decontestualizzano e trasformano, la Generatività Pedagogica inaugura e costituisce un nuovo paradigma nella misura in cui concepisce la formazione come processo di autopoiesi, di unione generativa tra natura e cultura, quindi, sussidiarie ed equivalenti, in finalita e sostanza (Mannese, 2023b).

Bibliografia

Alessandrini G., Pignalberi C. (2011). *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Argyris C., & Schön D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley.

Bach-y-Rita P. (1995). *Nonsynaptic Diffusion Neurotransmission and Late Brain Reorganization*. New York: Demos.

Bateson G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. San Francisco, CA: Chandler Publishing Company.

Costa M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formativita dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
Costa M. (2023). Orientamento e Agency nelle transizioni lavorative. *Cultura pedagogica e scenari educativi, 1*(1), 113-119 https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-17.
Dewey J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
Digennaro S. (2020). Povertà educative e welfare generativo: un possibile modello d'intervento. *Educare. it*, *20*(3), 37-52.
Doidge M. (2007). *Il cervello infinito. Alle frontiere della neuroscienza: storie di persone che hanno cambiato il proprio cervello.* Milano: Ponte alle Grazie.
Engeström Y. (2011). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge University Press.
Erikson E.H.(1950). *Infanzia e società*. Roma: Armando.
Erikson E.H. (1982). *The Life Cycle Completed. A Review*. New York: Norton (trad. it. *I cicli della vita*, Armando, Roma, 1984).
Fondazione Zancan (2012). *Vincere la povertà con un welfare generativo*. Bologna: Il Mulino.
Giddens A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press.
INAPP (2022). *Rapporto INAPP 2022. Lavoro e Formazione: l'Italia di fronte alle sfide del futuro*. Roma: INAPP. <https://oa.INAPP.org/xmlui/handle/20.500.12916/3683>
INAPP (2023). *Rapporto INAPP 2023. Lavoro, formazione, welfare. Un percorso di crescita accidentato*. Roma: INAPP. https://oa.INAPP.org/xmlui/handle/20.500.12916/4117
Freire P. (2002). *La Pedagogia degli oppressi*. Torino: Abele (ed. originale 1968).
Gadamer H.G. (1960). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
Luhmann N. (1995). *Social Systems*. Stanford University Press.
Magatti M., & Giaccardi C. (2014). *Generativi di tutto il mondo, unitevi!: Manifesto per la societa dei liberi*. Milano: Feltrinelli.
Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative.* Lecce: Pensa MultiMedia.
Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
Mannese E. (2023b). Desiderio e Generativita Pedagogica: sostanza dell'Uomo. *Attualita Pedagogiche, 5*(1), 1-2.
Mannese E. (2023b). *Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti*. Relazione all'8° Convegno Internazionale Educazione Territori Natura "I Care -We Care: Rispetto e Responsabilità per l'Essere del Pianeta", Bressanone, 02 dicembre 2023.
Mannese E., Lombardi M.G., Faiella F., Ricciardi M. (2023). *Intersezioni generative tra empatia e apprendimento.* Lecce: Pensa MultiMedia.
Margiotta U. (2015). Teoria della Formazione. Ricostruire la Pedagogia. Roma: Carocci
Margiotta U. (2016). Postfazione. Formazione e Innovazione: un binomio generative. In M. Costa, *Capacitare l'innovazione. La formativita dell'agire lavorativo* (pp. 217-228). Milano: FrancoAngeli.
McAdams D.P., de St. Aubin E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, *62*(6), 1003-1015.
McAdams D.P., St Aubin E.D., Logan R.L. (1993). Generativity among young, midlife, and older adults. *Psychol Aging, 8*(2), 221-30.

Merzenich M. (2013). *Soft-Wired: How the New Science of Brain Plasticity Can Change Your Life.* California: Parnassus Publishing.
Moretti E. (2012). *The New Geography of Jobs*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
Noe A. (2010). *Perche non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della coscienza*. Milano: Raffaello Cortina.
Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
Parsons T. (1951). *The Social System*. Free Press.
Rullani E. (1997). Più locale e più globale: verso un'economia post-fordista del territorio. In A. Bramanti, M.A. Maggioni (Eds.), *La dinamica dei sistemi produttivi locali: teorie, tecniche, politiche*. Milano: FrancoAngeli.
Schein E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass.
Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
Senge P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday.
Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (2021). *Pedagogia e Politica. Costruire Comunita Pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
von Bertalanffy L. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller.

Imprese *for benefit* per uno sviluppo delle comunità, tra lavoro, formazione e orientamento

Claudia Salvi
Dottoressa di ricerca – Università Cattolica del Sacro Cuore
claudia.salvi-tutor@unicatt.it

1. Attualità

L'attuale congiuntura sociale, economica e politica è caratterizzata da repentini e continui cambiamenti, ponendo il contrasto delle diverse forme di disuguaglianza quale sfida emblematica per costruire comunità inclusive, solidali e sostenibili (Vischi, 2019).

I dati presentati dall'IPCC (2023) avvalorano un'ipotesi urgente e allarmante: il tempo a disposizione per poter invertire la rotta è vicino allo scadere: l'intera umanità dispone di poco più di cinque anni per intendere lo sviluppo secondo un rinnovato umanesimo nell'intima relazione con l'ambiente.

Il Rapporto IPCC 2023 richiama dunque l'urgenza di agire nei confronti della madre terra e apre alla speranza per un rinnovato sviluppo sostenibile. Il rapporto sottolinea l'urgenza di agire in sinergia per rilanciare uno sviluppo *veramente* sostenibile che coinvolga tutti e ciascuno.

"Gli effetti negativi derivanti dagli impatti climatici possono creare o aumentare disuguaglianze sociali ed economiche, creando disparita in termini di accesso alle risorse, al lavoro e, più in generale, alla prospettiva di una vita dignitosa" (MASE, 2023, p. 84).

La crisi climatica sta accelerando l'impoverimento della madre terra a causa dell'aumento della frequenza e dell'intensità di eventi metereologici estremi (Francesco, 2023) e al contempo provoca un *degrado* antropologico: ognuno subisce il cambiamento climatico, ma il peso di questo è accentuato per chi è già più vulnerabile: persone, comunità e territori (UN, 2020).

L'ambiente naturale pone l'umanità dinnanzi a una sfida urgente: se il genere umano non dovesse invertire la rotta dello sviluppo 'insostenibile' si assisterà "al graduale collasso di un numero sempre maggiore di forme di vita conosciute al mondo" (Sachs, 2022, p. 22).

La pedagogia, scienza dell'educabilità della persona *life long* e *life wide*, è interpellata ad agire in sinergia con gli altri saperi per avviare una transizione ecologica giusta.

Un'erronea concezione di dominio dell'uomo sull'ambiente ha contribuito a edificare uno sviluppo basato sullo sfruttamento indiscriminato delle risorse, depredando senza custodire il creato (Francesco, 2015). Uno sviluppo antropocen-

trico "senza mezzi termini […] è sinonimo di dominio globale dei ricchi sui poveri per mezzo dello sfruttamento della natura" (Sachs, 2022, p. 24). La natura sta ribellandosi attraverso fenomeni preoccupanti.

> Riscaldamento terrestre, cambiamento climatico, estinzione delle specie, scioglimento dei ghiacciai dell'Artico, dell'Antartide e della Groenlandia, innalzamento del livello dei mari, inondazioni di isole e citta d'arte. I venti intorno al Polo Nord si modificano e sull'Europa incombe la siccità. è come se la natura restituisse il colpo. E il colpo proviene dall'atmosfera, il cui tempo meteorologico e il cui clima gli uomini non sono mai riusciti a 'soggiogare' (Moltmann, 2022, pp. 5-6).

Le comunità umane sono sottoposte a un mutamento repentino a livello 'glocale' (Malavasi, 2020) tanto da non permettere una prevedibilità nell'immediato che si riverbera nel vissuto antropologico: personale, professionale, sociale ed economico.

> Dinnanzi alle fragilità del pianeta, ciascuno è interpellato ad assumere la "categoria della sostenibilità [nell'orizzonte di una] fiducia nella possibilità di migliorare la realtà attraverso la partecipazione creativa di ciascuno per contribuire a edificare una comunità accogliente e vitale" (Vischi, 2023, p. 270), accogliendo la crisi, secondo una prospettiva squisitamente pedagogica, va letta quale slancio "progettuale e strategico" e "come una 'provocazione' generativa, suscettibile di creare condotte adeguate a situazioni inedite" (Malavasi, 2022, p. 237).
> La pedagogia è chiamata con urgenza ad avviare progettualità per "la cura del territorio [e] la valorizzazione di ogni risorsa, promuovere la collaborazione e la partecipazione per costruire, insieme, un patto di fiducia, tra produzione responsabile e consumo consapevole, verso una società più sostenibile e solidale" (Vischi, 2023, p. 272) per una rinnovata alleanza tra ambiente e *humanum*.
> "Di chi è la responsabilità, se non della pedagogia, di fondare nuovi paradigmi interpretativi del rapporto uomo-ambiente? Di chi è la responsabilità, se non della pedagogia, di mettere al centro la cura *hominis* come fondamento ontologico e principio educativo?" (Mannese, 2021, p. 1470).

2. Povertà plurali

Per poter mitigare e adattare il cambiamento climatico è necessario promuovere un rinnovato concetto di *humanitas* e ravvisare in azioni congiunte che coinvolgano le sfere sociale, istituzionale, economica, culturale e, *in primis*, educativa nel segno di una transizione ecologica. Si invoca la

> formazione di un *ethos* civile, imprescindibile per cooperare in modo solidale tra culture "conviventi" e creare una comunità educante globale, im-

> plica politiche dell'ambiente in stretta continuità con politiche della famiglia e dell'istruzione, senza eludere le controverse dinamiche del mercato finanziario e le ambiguità del diritto internazionale (Malavasi, 2008, p. 10).

Le povertà a cui sottoponiamo l'ambiente naturale si rispecchiano nelle 'povertà plurali' dell'uomo. Nell'attuale congiuntura storica sociale non è più possibile parlare di un'unica povertà ma, secondo il Parlamento Europeo, è possibile individuare "molteplici sfaccettature e richiede una risposta integrata, che tenga conto delle fasi della vita e dei bisogni multidimensionali delle persone e si basi anche sulla garanzia di accesso ai diritti, alle risorse e ai servizi" (2013).

Partendo dai recenti dati divulgati dall'Istat (2024) l'analisi sulla povertà assoluta evidenzia una crescita sia nel contesto individuale sia familiare nel decennio compreso tra il 2014 e il 2023. Il *trend* della povertà familiare parte con un valore che si attesta sul 6,2% nel 2014 siano a giungere all'8,5% nel 2023 con un peggioramento di oltre due punti. Tale condizione si aggrava in presenza di figli minori considerati un fattore che espone maggiormente le famiglie a ulteriori fragilità e solitudine. In generale a tale condizione si aggiunge l'aumento del costo della vita anche a causa della recente inflazione e del rallentamento della crescita economica passando da una spesa media mensile delle famiglie di 2519€ del 2014 sino a raggiungere i 2728€ del 2023.

Secondo il recente studio "Contrastare *le* povertà" (2021) sui nuovi scenari per le politiche regionali è possibile fornire ulteriori definizioni di povertà: materiale, abitativa ed energetica, alimentare, educativa e sanitaria.

Con il termine povertà materiale si intende una condizione caratterizzata da un aspetto multidimensionale determinato dall'unione di più fattori tra i quali è possibile ravvisare, tra i molti, le disuguaglianze e le discriminazioni di genere, l'impossibilità di accedere ad alloggi a prezzi adeguati, un livello di istruzione insufficiente, una mancanza di competenze adeguate per affrontare i repentini cambiamenti nel mondo del lavoro anche dovuti alla pervasività delle tecnologie (Parlamento Europeo, 2021).

Altro tipo di povertà è quella abitativa che, secondo una definizione del Consiglio d'Europa del 2020, identifica la condizione secondo la quale una persona perde la propria abitazione a causa di complicazioni economiche, oppure vive in condizioni qualitativamente non adeguate. Spesso tale povertà si accompagna all'incapacità di provvedere alla spesa energetica delle abitazioni.

Dal punto di vista del fenomeno della povertà alimentare è possibile riscontrare un paradosso: da un lato chi vive nella condizione di non disporre di tutti i macronutrienti necessari per una dieta sana ed equilibrata, mentre dall'altro chi se ne priva volontariamente oppure ne fa un consumo smisurato (Commissione Europea, 2019; FSIN, 2020).

Anche la povertà educativa rappresenta un fenomeno da considerare, secondo il rapporto di Regione Lombardia (2021, p. 8) la povertà educativa

> è quella condizione in cui bambini e adolescenti sono privati delle opportunità e dei mezzi di apprendimento o di gioco (Eurofound, 2021). Considerando la popolazione studentesca, un giovane è in «povertà educativa» quando ottiene un punteggio inferiore al livello minimo di competenze [...] ed è considerato dall'OECD "analfabeta" e incapace di contare (Banca Mondiale, 2018).

Secondo le misurazioni promosse dall'Unione Europea è possibile definire un individuo '*povero sanitario'* quando per un anno non ha potuto trovare risposta ai bisogni medici a causa dell'elevato costo degli interventi medici, per le lunghe liste di attesa o per la distanza che lo separa da presidi ospedalieri adeguati (Eurofound, 2021).

La pedagogia è chiamata "col suo agire tra coscienze e valori, nel suo dialogo tra soggetti e istituzioni" a risolvere le povertà "sviluppando insieme e una coscienza personale di pace e l'inibizione in ogni collettività" (Cambi, 2022, p. 186) delle disuguaglianze e delle povertà stesse per una transizione ecologica che ponga al centro lo sviluppo umano integrale.

Affinché le *transizioni* – ecologica, antropologica ed economica – si compiano, si richiamano valori quali la partecipazione e la condivisione tra Paesi, istituzioni, persone e organizzazioni per recuperare l'*asset* generativo della relazione con e per l'altro quale anelito che "necessita inevitabilmente di un processo educativo-formativo-istituzionale che riconosca il valore educativo delle azioni orientative come prime e fondamentali leve di [uno sviluppo sostenibile]" (Mannese, 2023, p. 2).

3. C'entrano le imprese! Povertà lavorativa. Processi emancipativi

"Stiamo vivendo un cambiamento epocale che riguarda gli stili di vita e di produzione, i linguaggi e le competenze, la formazione e i rapporti interpersonali" e che ha investito anche il mondo del lavoro sino a generare una povertà lavorativa connotata da caratteristiche multiformi. In Italia quasi 1 giovane su 5 è NEET (Eurostat, 2023) e sono 9 le province dove oltre il 35% dei giovani versa in tali condizioni e tutte e 9 queste province si trovano nel mezzogiorno (Openpolis, 2022).

A tale condizione spesso si affianca il fenomeno dell'*underskilling* ovvero possedere un livello più basso rispetto a quanto richiesto dal mondo del lavoro (Ibidem).

Nell'ambito lavorativo connotato da un alto numero di disoccupati e inoccupati, di NEET e di disuguaglianze (ISTAT, 2024), la pedagogia è chiamata a considerare il rapporto tra imprese, comunità e mondo dell'istruzione per riflettere criticamente e orientare le scelte organizzative delle imprese dei prossimi anni. "Non c'è lavoro inclusivo e di qualità dove non c'è formazione e orientamento di qualità. Offerta e domanda di lavoro rischiano di non incontrarsi se non c'è una cultura educativa, sistemica dell'orientamento" (Malavasi, 2023, p. 3).

È sempre più necessario che l'impresa, *lato sensu*, divenga comunità educante per generare opportunità diffuse, per riscoprire la caratteristica 'vocazionale' del lavoro in una prospettiva sinergica tra promozione sociale, crescita economica e dimensione politica. Le sfide ambientali e antropologiche richiedono alle società di avviare una transizione che non possa prescindere dal coinvolgimento del mondo delle imprese per promuovere azioni inclusive con e per l'altro. Le imprese si configurano quale luogo emblematico per promuovere i talenti, valorizzare le risorse umane e ambientali in costante dialogo con i territori. La relazione che ha da generarsi deve essere connotata da una dimensione di *co-responsabilità* dove, anche le imprese c'entrino e si costituiscano come "un contesto emblematico per pensare la formazione del capitale umano, lo sviluppo della società, la pensabilità di un futuro 'giusto'" (Vischi, 2020, p. 79).

In questo quadro le imprese rappresentano il motore per lo sviluppo dell'Unione Europea per una crescita economica inclusiva, fonte di prosperità, per una competitività sostenibile che comprenda la creazione di posti di lavoro *green* e innovazione (Commissione Europea, 2023) quale ambiti nei quali promuovere uno sviluppo umano integrale, tolleranza e inclusione. Le imprese *for benefit* risultano attrattive di nuovi talenti e di risorse umane strategiche che arricchiscano l'organizzazione stessa: un'organizzazione attenta allo sviluppo sostenibile – economico, sociale e ambientale – rappresenta motivo emblematico nelle scelte lavorative dei giovani (Vischi, 2019).

La pedagogia, scienza teorico pratica, nell'edificazione di proposte formative ed educative, assurge a guida delle imprese, delle comunità e delle politiche per la realizzazione di azioni volte a contrastare le povertà nel segno della transizione sostenibile. Le organizzazioni, in dialogo con le agenzie educative e formative, possono rispondere ai bisogni emergenti dei mercati per formare cittadini competenti nelle sfere della vita nel segno di un dialogo profondo poiché "una pedagogia senza inclusione indebolisce l'educazione come bene comune" (UNESCO, 2023, p. 55).

In particolare, la pedagogia ha da accompagnare lo sviluppo delle imprese, tra cui quelle *for benefit*, poiché testimoniano un cambiamento 'generativo', secondo il quale il perseguimento di benefici sociali e ambientali nell'esercizio economico diventa la chiave per una transizione giusta, tra lavoro e orientamento (Costa, 2023), inclusione e partecipazione, educazione e solidarietà intragenerazionale.

Promuovere processi partecipativi nell'impresa e al di fuori di essa è una scommessa squisitamente pedagogica per imperniare la transizione sostenibile sulla formazione degli individui, la partecipazione attiva e consapevole alla cura della casa comune, orientando un dialogo ispirato ai principi della democrazia, dell'etica e della collaborazione poiché

> la via della transizione ecologica, che ha una forte connotazione tecnologica e infrastrutturale, suppone di riconoscere un valore intangibile e non negoziabile all'educazione, lungo tutto l'arco della vita; richiede di aver cura delle relazioni, nella consapevolezza della fragilità umana; implica imparare,

in ogni contesto di vita e attività lavorativa, la cittadinanza planetaria per rispettare e condividere le risorse della Terra" (Malavasi, 2024, p. 5).

Bibliografia

Banca Mondiale (2018). *Education in the EU: Diverging Learning Opportunities? An analysis of a decade and a half of skills using the Programme for International Student Assessment (PISA) in the European Union*. Retrieved May, 20, 2024 from https://www.worldbank.org/en/home

Cambi F. (2022). Tre noterelle 2022!. *Studi sulla Formazione*, *25* (2), 185-188.

Commissione Europea (2019). *Verso un'Europa sostenibile entro il 2030*. Retrieved May, 20, 2024, from https://commission.europa.eu/index_it

Commissione Europea (2023). Competitività a lungo termine dell'UE: prospettive oltre il 2030. Retrieved May, 20, 2024 from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/-IT/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A52023DC0168

Consiglio d'Europa - Commissione per i diritti umani (2020). *The right to affordable housing: Europe's neglected duty*. Retrieved May, 20, 2024 from https://www.coe.int/-it/web/portal/home

Consiglio Regione Lombardia (2021). *Contrastare le povertà*. Retrieved May, 20, 2024 from https://www.consiglio.regione.lombardia.it/wps/wcm/connect/0e261313-c46a-457d-9b84-5dd3c0e91340/StudiNuoviScenari_ReportArea_PovertaInclusioneSociale15lug2021.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPACE-0e261313-c46a-457d-9b84-5dd3c0e91340-nHdohdn

Costa M. (2023). Orientamento e Agency nelle transizioni lavorative. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, *1* (1), 113-119.

Eurofound (2021). *Living conditions and quality of Education, healthcare and housing: How access changed for children and families in 2020*. Retrieved May, 20, 2024 from https://www.eurofound.europa.eu/en/home

Eurostat (2023). Retrieved May, 20, 2024 from https://ec.europa.eu/eurostat/data/database#Flags%20and%20special%20values

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

Francesco (2023). *Esortazione apostolica Laudate Deum. A tutte le persone di buona volontà sulla crisi climatica*.

FSIN (2020). *Global Report on Food Crises 2020. Joint Analysis for better decision*. Retrieved May, 20, 2024 from www.fsinplatform.org

Intergovernmental Panel on Climate Change. (2023). *AR6 Synthesis Report: Climate Change 2023*. Retrieved May, 20, 2024 from https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-cycle/

Istat (2024) Resta stabile la povertà assoluta, la spesa media cresce ma meno dell'inflazione. Retrieved May, 20, 2024 from https://www.istat.it/it/files//2024/03/STAT_TODAY_POVERTA-ASSOLUTA_2023_25.03.24.pdf

Istat (2024). Occupati e disoccupati (dati provvisori) - novembre 2023 Retrieved May, 20, 2024 from https://www.istat.it/it/archivio/292910

Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.

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

Malavasi P. (2023). Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro. In M. Fabbri, P. Malavasi,

A. Rosa, I. Vannini (eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro. Sessioni plenaria e Sessioni parallele* (pp. 3-6). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Malavasi P. (2024). Per una pedagogia della transizione ecologica. *Attualità Pedagogiche*, *6* (2), 4-5.

Malavasi P. (2022). Postfazione. Un fondamento, pedagogico, per l'innovazione e lo sviluppo organizzativo. In A. Vischi (Ed.), *Sviluppo delle risorse umane, innovazione organizzativa. Tra design pedagogico e sostenibilità* (pp. 237-244). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Mannese E. (2021). La pedagogia come scienza di confine tra economia e politica. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 1467-1473). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Mannese E. (2023). Desiderio e Generatività Pedagogica: sostanza dell'Uomo. *Attualità Pedagogiche*, *5* (1), 1-2.

MASE (2023). *Piano nazionale di adattamento ai cambiamenti climatici* (D.M. n. 434). Retrieved May, 20, 2024, from https://www.mase.gov.it/notizie/clima-approvato-il-piano-nazionale-di-adattamento-ai-cambiamenti-climatici

Moltmann J. (2022). Verso la grande transizione ecologica. *Vita e Pensiero, 6*, 5–15.

Openpolis (2022). La povertà lavorativa è ancora una realtà in Europa. Retrieved May, 20, 2024 from https://www.openpolis.it/la-poverta-lavorativa-e-ancora-una-realta-in-europa/#:~:text=8%2C9%25%20dei%20lavoratori%20in,la%20situazione%20risulta%20fortemente%20differenziata

Parlamento Europeo (2021). *Reducing inequalities with a special focus on in-work poverty*, European Parliament resolution of 10 February 2021 on reducing inequalities with a special focus on in-work poverty (2019/2188(INI)). Retrieved May, 20, 2024 from https://www.europarl.europa.eu/portal/en

Parlamento Europeo. (2013). *La Piattaforma europea contro la povertà e l'esclusione sociale.* Retrieved May, 20, 2024 from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011IP0495&from=EN

Sachs W. (2022). Fratelli tutti nell'ombra dell'Antropocene. *Vita e Pensiero*, *2*, 20–29.

UN (2020). *Inequality in a Rapidly Changing World: World Social Report 2020.* Retrieved May, 20, 2024 from https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/02/World-Social-Report2020- FullReport.pdf

UNESCO. (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione. Rapporto della Commissione internazionale sui futuri dell'educazione*. Brescia: Editrice La Scuola.

Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Vischi A. (2020). *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Vischi A. (2023). Progresso come impegno per la sostenibilità. *Cultura pedagogica e scenari educativi, 1* (1) suppl., 269-274.

Pratiche educative e mondo universitario: le residenze universitarie degli studenti e la comunità educante

Cristiana Simonetti
Professore Associato – Università degli Studi di Foggia
cristiana.simonetti@unifg.it

1. *Best practice* e realtà universitaria: apprendere nella vita quotidiana

L'Università assume, oggi, un dovere ed una finalità educativa, formativa, etica e deontologica di tutela del benessere psico-fisico e sociale-comunitario, che va oltre l'aspetto formativo ed informativo della conoscenza, della cultura e della didattica, verso la costruzione di una relazione educativa, empatica e rispettosa dei ruoli e delle funzioni tra studente e docente, con particolare attenzione e priorità alla Persona-Studente, ai suoi bisogni, attese e aspettative ed alle proprie, personali ed individuali potenzialità di adulto. Creare adultità significa, nella realtà universitaria e nella comunità, formazione e generatività di intenti e di intenzionalità educative, generatività di idee e di prospettive; sapersi prendere cura ed avere cura degli studenti e saper socializzare in maniera empatica, attendendo sempre il *feedback*-risposta degli studenti, inteso come una "informazione formata" dall'individualità di ciascuna Persona e bisogno educativo di riconoscimento, appartenenza e stima (Bellingreri, D'Addelfio, Romano, Sidoti, Vinciguerra, 2022). Le relazioni educative, soprattutto in realtà formali universitarie e non formali nella vita familiare, si originano attraverso l'"adulto generativo", secondo il concetto di generatività che sviluppa in senso intersoggettivo la dimensione sociale come una responsabilità "generativa" da parte dell'educatore-docente e istituzione universitaria verso gli utenti-studenti, centralità e fulcro della "adultità generativa" (Vinciguerra, 2022; Vinciguerra, 2015).

Il ruolo delle università oggi diventa, infatti, quello della formazione e della cura dell'"*humanitas*" delle persone, in una visione ed approccio multidimensionale del benessere che includa dimensioni soggettive, psicologiche, psicosociali, ambientali di appartenenza e socio- comunitarie in equilibrio ed interdipendenza tra loro. L'Università per promuovere il benessere multidimensionale deve fare riferimento e svolgere nell'azione educativa le "*best practice*", intese come tecniche, attività, procedure, comportamenti ed abitudini educativi, finalizzate a migliorare il processo evolutivo delle persone coinvolte, il percorso educativo intrapreso e la prospettiva futura. Il modello multidimensionale nelle università che mira al benessere degli studenti, integra aspetti fisici, psicologici, psicosociali, sociali e comunitari come nuove prospettive di ricerca-azione e di "*best practice*" comunitaria

(Kaneklin, Piccardo, Scaratti, 2010). La "*community of practice*", è intesa come il luogo dove il sapere e la cultura sfociano nella pratica, mediante una organizzazione universitaria che parte dalla valorizzazione dell'esperire e dell'esperienza, come contenitore generativo ed innovativo del sapere attraverso la riflessione, l'apprendimento trasformativo come processo continuo e permanente e la relazionalità (Kaneklin, 2008). Le università, pertanto, sono considerate "comunità di pratica", riflessione nell'azione e riflessione sull'azione educativa, opportunità di ricerca-azione e prospettiva formativa. I concetti di "*reflection in action*" e "*reflection on action*", elaborati da Schon (1983,1987), portano a considerare la "*reflective practictioner*" partire dal pensare sulle proprie azioni, mentre si agisce (*reflection in action*), per arrivare alla riflessione sull'azione (*reflection on action*), che aggiunge un ulteriore elemento di riflessione in un momento successivo all'azione, in maniera più critica e distesa (Wenger, 2006; Alessandrini, Pignalberi, 2011). La ricerca-azione, che giunge alla riflessione sull'azione aiuta a comprendere come nelle realtà comunitarie, come nelle università, sia necessario riflettere non solo durante l'azione, ma anche dopo che essa risulta conclusa, in prospettiva educativa di ricerca-azione e *best practice* (Mortari, 2003). Ricerca-azione negli ambiti e nella realtà universitaria come strumento per conoscere in contesti organizzativi, secondo nuove prospettive educative centrate sulla Persona, sui bisogni, sulle potenzialità legate alla "*communitas*" di appartenenza (Kaneklin, 2010).

Il termine "comunità", infatti, nella sua derivazione etimologica, prende il suo significato dalla parola di origine latina "*communitas*": *cum* (insieme con altri, insieme ad altri) e *munus* (dovere, debito, dono da donare ad altri), che rimanda ad una "comunanza" e ad una condizione comune. La "*communitas*" si esprime e prende avvio "là dove il proprio finisce", dove il "*munus*", inteso come dono, comporta la necessità nella comunità di sdebitarsi, una "privazione che abita lo stare insieme", una mancanza ed un vuoto del sè e del proprio privato che si esprimono invece nella ricchezza della donazione: il "*munus*" comune, la relazione con l'altro e con l'alterità (Esposito, 2006). La comunità, pertanto, diviene un "cadere" come singolo, una "desoggettivizzazione" del dono originario, un vuoto insanabile ed incolmabile finchè non lo si con-divide, in un'ottica di tras-formazione educativa e sociale" (Esposito, 2006). I soggetti "comunitari" sono tenuti insieme da tale onere e dovere, visto però come dono e come vuoto che si esprime verso l'alterità come ricchezza di diversità e di potenzialità, di abilità di vita (*life skills*) e di "*capabilities*".

La comunità educante segue, pertanto, il modello del "*capability approach*", inteso sia come paradigma interpretativo in grado di produrre nuove conoscenze educative, sia come fondamento della ricerca pedagogica per interpretare i processi educativi che riguardano la capacità di sviluppare competenze nei contesti di vita formali, non formali ed informali. (Alessandrini, 2019). La comunità educante fa riferimento ad una pluralità di azioni finalizzate alla costruzione di un ecosistema formativo, un ecosistema per l'innovazione e la formazione: il "*capability ecosystem*", come vettore di esperienze e di opportunità di apprendimento per rafforzare l'offerta educativa e formativa e per arricchire il curriculum universitario e formale

con nuove proposte di apprendimento non formale e informale e per lo sviluppo di competenze trasversali (Ellerani, 2021). *Capability approach* e *capabilty ecosystem*, per valorizzare nella comunità e nelle reti di appartenenza la Persona, il suo "capitale umano", i suoi valori, oltre il PIL, non per mero profitto, ma perchè le comunità necessitano di una cultura umanistica e di una "umanizzazione" della Persona (Nussbaum, 2014). La comunità educante diviene il contesto dei processi di cambiamento e di trasformazione, in base ai bisogni dei soggetti, membri della comunità, delle loro abilità e dell'ambiente di appartenenza. Le comunità educative giocano un ruolo fondamentale guidando processi di trasformazione per lo sviluppo sostenibile e per un sistema formativo integrato: la società educante crea una comunità ed una rete coinvolgente, condivisibile e partecipante, in cui gli attori sociali (genitori, insegnanti, docenti universitari, struttura ed istituzione universitaria, professionisti dell'educazione in genere), costituiscono la parte attiva e responsabile dello sviluppo e delle trasformazioni della società stessa, soprattutto nei contesti formali.

Una comunità educante, pertanto, che pensa, agisce, interviene e modifica, per riconoscere, interpretare, gestire il cambiamento e ritrovare in esso condizioni, possibilità, aperture per un incremento e un miglioramento della qualità della vita della persona, per la centralità della Persona, attraverso una progettazione integrata, unitaria e un lavoro di rete, assicurando una adeguata copertura territoriale e sviluppando linguaggi comuni, per una pedagogia della persona che si apre alla cittadinanza sociale (Elia, 2016; Balzano, 2020).

Aprirsi in una dimensione comunitaria, come "*munus*", diviene una relazione che compie un doppio processo umanizzante: l'arricchimento degli altri con quanto ciascuno è in grado di dare in termini cognitivi, affettivi, spirituali, fisici e, al tempo stesso, l'arricchimento di sè mediante il confronto con ciò che è esterno al sè. Diviene una prassi di comunicazione autentica, un'esperienza valoriale di senso e significato, "un senso nuovo della realtà e di sè nella realtà" per imparare ad abitare il mondo (Bellingreri, 2015). Solo una comunità fondata sulla dignità, sulla responsabilità, sull'autenticità della persona, sull'"*humanitas*" e sul "*munus*" come dono interpersonale verso l'alterità, potrà essere considerata educante, con valori sociali ed etici, secondo intenti ed intenzionalità educativa.

La persona, nella vita quotidiana della realtà universitaria, entra in relazione con il mondo e con il contesto socio-culturale e pedagogico-educativo, ponendo in atto e sviluppando abilità di vita: le *Life Skills*. Esse sono abilità e competenze che risulta necessario apprendere ed avere come "bagaglio" personale, innato e da sviluppare nella vita, per risolvere i problemi ed entrare in relazione con gli altri in maniera empatica ed efficace, rispettando ruoli e diversità in contesti universitari formali.

Non esiste una lista definitiva di *life skills*, tuttavia l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS,1994), ha definito un nucleo fondamentale di 10 *skills*. La prima parte di abilità riguarda competenze cognitive come il *decision making*, il *problem solving*, e la creatività; mentre la seconda parte di abilità riguarda competenze legate all'intelligenza emotiva come la comunicazione efficace, *skills* per

le relazioni interpersonali, autocoscienza, empatia, gestione delle emozioni, gestione dello stress. Tali competenze sono state raggruppate in tre aree: area emotiva, area relazionale e area cognitiva.

Secondo l'OMS con il termine *Skills for life* si intendono tutte quelle *skills* (abilità, competenze) che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le difficoltà, gli stress della vita quotidiana. La mancanza di tali *skills* socio-emotive e relazionali può causare, in particolare nei giovani universitari, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio, che si riversano nelle loro scelte, nel percorso universitario, nei "fallimenti", nelle situazioni di "malessere", quando non si creano valorizzazione, fiducia, autostima, autonomia e benessere, secondo "*skills*" e stili di vita corretti, sani e attivi (Marmocchi, Dall'Aglio, Zannini, 2004).

Se consideriamo, inoltre il quadro delle Competenze Europee per la Sostenibilità (Bianchi, Pisiotis, Cabrera, 2022), le 12 Competenze Quadro, risultano applicabili a tutti i contesti educativi della vita quotidiana. Parlare di apprendimento, sostenibilità e realtà formale universitaria, attraverso competenze *green*, riporta inevitabilmente alla responsabilità sociale in ambiti formali ed universitari. Il documento definisce, pertanto, un Quadro sistemico suddiviso in 12 competenze attraverso 4 aree tematiche, partendo da un'area basata sui valori di sostenibilità che variano tra le persone e nel tempo, valutandone criticamente la modalità di allineamento con i valori di sostenibilità, di equità e di giustizia per le generazioni attuali e future, promuovendo e riconoscendo che l'umanità è parte della natura stessa, rispettando bisogni, diritti, responsabilità e potenzialità di ciascuno, incorporandone i valori di sostenibilità a partire dai contesti formali. Il quadro sistemico procede nell'area 2 con le competenze di sostenibilità che si espandono dal pensiero sistemico, a quello critico, alla formulazione e soluzione di problemi legati alla sostenibilità nei termini di difficoltà, persone coinvolte, dimensione temporale e geografica, per anticipare e prevenire problematiche, adattandosi all'ambiente in prospettiva educativa. La successiva tematica (area 3) comprende i "futuri sostenibili", la gestione delle transizioni e le sfide in situazioni complesse di sostenibilità, il prendere decisioni in relazione al futuro dello studente universitario di fronte alle incertezze, alle ambiguità, al rischio e proponendo alfabetizzazione, adattabilità all'ambiente e pensiero esplorativo, utilizzando creatività e sperimentazione di idee e di metodologie rinnovate (generatività educativa). Agire per la sostenibilità costituisce l'ultima delle 4 aree e comprende l'azione politica, sociale ed educativa (soggettiva e collettiva) che permette ai soggetti di diventare "agenti di cambiamento" per il futuro e per le prospettive educative. Significa, quindi, per il *Joint Research Center* della Comunità Europea (2022), terminare il quadro sistemico con la transizione ecologica, la prospettiva di crescita e lo sviluppo delle potenzialità e competenze di sostenibilità di ciascuno e della collettività: una comunità educante che abbia e si prenda cura del pianeta.

GreenComp, *Life skills* e Abilità per la vita in una realtà universitaria quotidiana fondata sulle "*best practice*" e sulla ricerca-azione, a partire dalla sostenibilità, significa tenere conto delle innovazioni e delle trasformazioni sociali alle quali un'

istituzione universitaria attiva e all'avanguardia è tenuta, con responsabilità e coscienza, a fornire adeguate risposte ed indicazioni.

Tutto ciò assume valore seguendo un apprendimento attivo e trasformativo, secondo la teoria dell'"apprendimento trasformativo" di Mezirow (1978). Egli intende partire da un dilemma disorientante, ovvero da un evento imprevisto, per poi giungere alla costruzione e comprensione di nuovi ruoli e di una nuova realtà. Mezirow ha articolato il processo di trasformazione personale e sociale attraverso 10 fasi: dilemma disorientante; autoesame; valutazione critica; scoperta di un vissuto comune agli altri; esplorazione di opzioni che prospettano nuovi ruoli; pianificazione; acquisizione di conoscenze e competenze nuove; sperimentazione di nuovi ruoli; familiarizzazione di nuovi ruoli; reintegrazione della propria vita sulla base di condizioni e realtà della nuova prospettiva (Mezirow, 2016).

Parlare, pertanto, di "*best practice*", comunità educante, appartenenza ed organizzazione universitaria, significa fare riferimento innanzitutto alle potenzialità di ciascun "adulto generativo", ai suoi apprendimenti trasformativi di sempre nuove realtà educative, al ben-Essere di ciascuno e della comunità universitaria, ai suoi bisogni: da quelli fisiologici ed estetici come bisogni necessari, primari ed imprescindibili, ai bisogni di sicurezza, di appartenenza e di stima come bisogni secondari o superiori, fino a quelli di autorealizzazione come bisogni superiori o del sè, secondo un processo di "*lifelong education*" in contesti di "*life wide learning and education*" formali e non formali, dalla famiglia alla realtà associativa ed universitaria di appartenenza.

2. Le residenze universitarie e l'abitare studentesco nella realtà di Foggia: dal *"to cure"* al *"to care"*

La partecipazione attiva e responsabile alla realtà universitaria, parte e prende avvio tra gli studenti dalla consapevolezza della scelta, dalla capacità di scegliere il percorso universitario e di proseguirlo con responsabilità, autonomia e "adultità". La consapevolezza della scelta consiste anche nella conoscenza e nell'analisi del territorio universitario che deve accogliere gli studenti con servizi, mense, spazi associativi, biblioteche, sale studio e Residenze Universitarie, intese come alloggi accoglienti di cittadinanza attiva e non come semplici dormitori passivi ed inospitali.

Si parla, infatti, di "Abitare studentesco", che si connota come il vivere da studenti "in sede" e non da "fuori" sede, quindi in situazione di appartenenza e condivisione di territorio e di ambiente universitario (Catalano, 2014).

Gestire l'abitare studentesco, significa rispondere al principio costituzionale del diritto allo studio per lo sviluppo del sistema organizzativo universitario. L'offerta di alloggi registra una significativa crescita della domanda di studio e di spostamento da parte degli studenti, che però chiedono servizi e risposte ai loro bisogni, in una visione di apertura e di miglioramento delle condizioni di vita e di benessere di ciascuno studente e dell'intera comunità educante universitaria,

integrando le politiche universitarie con le politiche urbane delle città e dei territori, per far diventare le strutture universitarie inclusive e accessibili (Martinelli, Annese, Mangialardi, 2023). Inoltre risulta necessaria la costruzione di una rete educativa tra studenti, famiglie, università e territorio ospitante, in un senso di appartenenza, di accoglienza e di "accudimento". L'appartenenza ad una comunità educante, per esempio universitaria, passa attraverso dei sistemi di appartenenza (dal *micro* come sistema più vicino allo studente, al *meso* come sistema nel quale lo studente è coinvolto in maniera diretta ed attiva, all'*eso* come sistema nel quale egli resta passivo e non coinvolto, ma lo conosce, al macro come sistema più ampio fatto di servizi e di istituzioni, fino al *cronosistema* che li comprende tutti, in spazi e tempi di relazione educativa (Bronfenbrenner, 2002). L'appartenenza ad un ambiente e ad una realtà educativa si connota mediante le diverse sfere della persona: da quella fisica, a quella psicologica, affettiva ed emotiva, a quella sociale, politica, religiosa, geografica ed educativa. L'appartenere porta con sè "l'intenzionalità dell'appartenenza", come in qualsiasi discorso e approccio pedagogico, educativo, sociale e religioso. Intenzionalità dell'appartenenza e dell'appartenere ad un tutto, intese come convinzione, responsabilità e coscienza di appartenere, di fare e di sentirsi parte di un gruppo e di una realtà circostante, secondo testimonianza ed esempio, rispetto di ruoli, regole di vita civile e dignità verso il prossimo e la comunità umana (Malavasi, 2002).

La realtà di Foggia e dell'Università di Foggia, segnala una grande attenzione alla vita sociale degli studenti con le Residenze e l'Abitare Studentesco, legati all'ADISU Puglia (Agenzia Regionale per il Diritto allo Studio Universitario), istituita con legge regionale 18/2007 e ha avviato la sua attività con il Consiglio di Amministrazione del 16/4/2009.

Numeri al 2024: 244 unità più posti riservati ai diversamente abili per un senso di inclusione e di rispetto delle diversità.

Residenza "Marina Mazzei" – via Giuseppe Maria Galanti, 2/2

Posti Letto totali 99; stanze totali 60 (suddivise in 45 doppie, 9 singole, 6 dedicate a studenti diversamente abili).

Residenza "Francesco Marcone" – via Alfredo Guglielmi, 8

Posti Letto totali 60; stanze totali 60 (singole, 3 dedicate a studenti diversamente abili).

Ex Hotel «White House» - Via Monte Sabotino

Posti Letto totali 61; stanze totali 33 (suddivise in 28 doppie, 5 singole, 2 dedicate a studenti diversamente abili).

La residenza Francesco Marcone avrà una disponibilità di ulteriori 24 posti letto, oltre a sala convegni e spazi comuni.

L'università deve, pertanto, prendersi cura della "casa comune", dell'Abitare Studentesco, delle Residenze e delle mense per rispondere ai bisogni degli studenti e alla loro "*humanitas*": prendersi cura degli studenti ed averne cura, nel rispetto di ciascuna individualità e della collettività, per "insegnare l'umano" e per un senso di cittadinanza sociale e civile (Malavasi, 2020). Si deve passare, quindi, nelle Università e nelle realtà comunitarie, dal "*to cure*" al "*to care*", nel senso di considerare

gli studenti come valori e potenzialità, un "potenziale umano" unico, irripetibile, uguale e diverso per abilità e *skills* e non per limiti. Mappare le Comunità significa non curare, ma prendersi cura di bisogni, attese, aspettative, valorialità degli studenti per costruire Comunità formali vicine alla Persona (Petrella, 2022).

Attuare le "*best practice*" nell'Università, pertanto, per appartenere all'Umanità e alla globalità e costruire una comunità di intenti e di intenzionalità educativa, secondo un valore emancipativo e pedagogico di osservazione ed attenzione alla Persona e agli studenti-utenti-protagonisti del percorso universitario. Questa è la sfida di una comunità educante che apprende nella e dalla vita quotidiana ("*reflection in action*" e "*reflection on action*") attraverso buone prassi educative.

Bibliografia

Alessandrini G., Pignalberi C. (2011). *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Alessandrini G. (Ed.) (2019). *Lavorare nelle risorse umane. Competenze e formazione 4.0.* Roma: Armando Editore.

Balzano V. (2020). *Educare la cittadinanza sociale.* Bari: Progedit.

Bellingreri A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa.* Milano: Mondadori.

Bellingreri A., D'Addelfio G., Romano L., Sidoti E., Vinciguerra M. (2022). *Per-corsi di pedagogia generale.* Milano: UTET-De Agostini.

Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera G. (2022). *GreenComp. The European sustainability competence framework.* Lussemburgo: Publications Office of the European Union.

Bronfenbrenner U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano.* Bologna: Il Mulino.

Catalano G. (Ed.) (2014). *Gestire le residenze universitarie. Aspetti metodologici ed esperienze applicative.* Bologna: Il Mulino.

Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica.* Bari: Progedit.

Ellerani P. (2021). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione.* Roma: Armando Editore.

Esposito R. (2006). *Communitas. Origine e destino della comunità.* Torino: Einaudi Editori.

Kaneklin C. (2008). *Elementi e requisiti della ricerca-azione.* Milano: Franco Angeli.

Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G. (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi.* Milano: Raffaello Cortina.

Malavasi P. (2002). *Discorso pedagogico e dimensione religiosa.* Milano: Vita e Pensiero.

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

Marmocchi P., Dall'Aglio C., Zannini M. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità.* Trento: Erickson.

Martinelli N., Annese M., Mangialardi G. (Eds.) (2023). *Le università per le città e i territori. Proposte per l'integrazione tra politiche universitarie e politiche urbane.* Torino: Working Papers.

Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto.* Milano: Raffaello Cortina.

Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione.* Roma: Carocci.
Nussbaum M. C. (2014). *Creare capacità.* Bologna: Il Mulino.
OMS (1994). *Cosa sono le Life Skills,* from https://www.lifeskills.it/
Petrella A. (2022). *Mappare la comunità. Una proposta teorica e metodologica per il lavoro socio-educativo.* Lecce: Pensa MultiMedia.
Vinciguerra M. (2015). *L'adulto generativo.* Brescia: La Scuola.
Vinciguerra M. (2022). *Generatività.* Brescia*:* Morcelliana-Scholè.
Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità.* Milano: Raffaello Cortina.