Siped
Società Italiana di Ped

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

a cura di
Loretta Fabbri
Claudio Melacarne
Pierluigi Malavasi

Junior 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 Junior 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

Junior 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 979-12-5568-309-4
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

Panel 1
Relazione educativa, formazione umana.
Teorie, storie e pratiche culturali trasformative

14 **Claudia Banchetti**
Sociomaterialità ed ecosistemi formativi. Uno studio di caso

21 **Armando Bello**
Promuovere pratiche educative familiari trasformative nella fascia 0-3 anni. Valutazione di uno strumento per l'assessment nel programma PIPPI

26 **Gabriele Brancaleoni**
"Una finestra per guardare oltre, per scrutare in fondo". Letteratura per l'infanzia e piccole comunità ermeneutiche ai loro primi passi

31 **Rosa Buonanno**
Un percorso di connessione attraverso le piante

37 **Martina Capaccioli**
Il potenziale trasformativo della pedagogia decoloniale

43 **Claudia Capaci, Scolaro Ilaria**
Il ruolo del corpo nell'inclusione: una prospettiva dai *Disability Studies* e dai *DisCrit*

48 **Flavia Capodanno, Alessio Di Paolo**
Musica e Appreciative Inquiry: quali prospettive per una progettazione didattica inclusiva?

56 **Davide Ciofi**
Pratiche Formative nei Movimenti LGBTQ+: un'indagine sulle Strategie e Impatti delle Comunità di Pratica

64 **Pietro Corazza**
I movimenti ecologisti come ambiente educativo e trasformativo: il caso di Extinction Rebellion

70 **Gabriella D'Aprile**
Relazione educativa e tras-formazione umana. Note di riflessione

76 **Sara Damiola**
Radici e traiettorie identitarie interculturali: una prospettiva sistemica

82 **Cosimo Di Bari**
Pensare e nutrire la relazione educativa nel XXI secolo

89 **Lucia Dinacci**
Nuove sfide per la cura educativa: alcune riflessioni pedagogiche tra teorie e pratiche trasformative

93 **Gaetana Fiandaca**
Il ricevimento degli studenti tirocinanti futuri maestri: Un momento personalizzato per la costruzione del proprio sé professionale

98 **Veronica Annamaria Fonte**
La rubrica scientifica di Alberto Manzi sulle pagine de "Il Vittorioso" e la rivista per ragazzi come pratica educativa

103 **Francesca Gabrielli**
Povertà educativa dei minori con background migratorio. La partecipazione a opportunità educative non formali e il ruolo del contesto territoriale

110 **Martine Gilsoul**
Bambini che cambiano: il lavoro di Irene Bernasconi a Palidoro (1915-1916)

116 **Giovanni Gottardo**
Embodied Theatre: una pratica teatrale incarnata nei e tra i corpi

122 **Debora Gragnaniello**
Indagare e promuovere condizioni valutative efficaci nella formazione iniziale dei docenti

128 **Sofia Groppelli**
"Care sorelline…", "Cara Sorella Maggiore…": quando la comunicazione si fa educativa. Lo stile educativo di Armida Barelli nelle riviste per le giovani cattoliche

133 **Marco Iori**
L'educazione etica come pratica emancipativa: il disegno di ricerca e le categorie emergenti di una ricerca dottorale

139 Federica Liberti
Funzione curativa, libertà e trasformazione in contesti sfavorevoli

144 Alice Locatelli
Sulle tracce di itinerari formativi femminili nell'*Odissea*: Nausicaa e Penelope

150 Letizia Luini
Photovoice: uno strumento di ricerca partecipativo e trasformativo per bambine e bambini

154 Giovanna Malusà
Attraverso una metafora. Percorsi riflessivi (critici) di sviluppo professionale per insegnanti in formazione

161 Chiara Martinelli
Memoria e territorio come chiavi di trasformazione educativa: un progetto dell'Università degli Studi di Firenze

167 Claudia Matrella
Vecchie e nuove forme di disciplinamento del corpo femminile. Storia di quale emancipazione?

172 Benedetta Miro
Didattica innovativa attraverso il Service Learning nel Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria

178 Maria Cristina Morandini
Istruzione e lavoro come strumenti di emancipazione per i soggetti disabili tra Otto e Novecento

185 Alessia Notti
La costruzione di prove autentiche per la formazione dei futuri docenti

190 Silvia Pacelli
La relazione educativa nella letteratura per l'infanzia: un'indagine preliminare attraverso due casi emblematici

195 Angelica Padalino, Ilaria Paolicelli
Promuovere la partecipazione delle bambine e dei bambini: la "Settimana dei diritti" all'Università di Foggia

201 Patrizia Palmieri
Restituire valore alla corporeità anziana attraverso la didattica a metodologia montessoriana

207 **Valerio Palmieri**
L'azione dell'O.N.M.I. nella provincia di Foggia

211 **Francesca Pileggi**
CHILD-AI relationship (CAIR): pratiche educative estetiche sul volto interiore per la formazione delle skills critico-creative nella scuola primaria

216 **Federica Ranzani**
L'interazione pediatra-genitore nelle visite di controllo crescita. La resistenza del genitore come opportunità educativa

222 **Tommaso Rompianesi**
L'intervista narrativa come metodo di ricerca e dispositivo formativo. Un'ipotesi di lavoro

228 **Francesca Rota**
La sfida della sostenibilità nel sistema integrato 0-6: possibilità partecipative e trasformative

233 **Antonio Pio Ruggiero**
L'economia per il bene comune. Quando l'economia civile, in comunione con la pedagogia, diventa pratica: formativa, sociale e trasformativa

237 **Marina Slavutzky**
Radicalizzazione ed estremismo violento: prospettive psico-educative

242 **Renzo Stio, Roberta Izzo**
Un'indagine sulla qualità dell'insegnamento: più relazione, meno "strategie"

249 **Massimiliano Stramaglia**
Le famiglie (si) trasformano. Il ruolo della pedagogia

256 **Eliana Maria Torre**
Verso pratiche educative trasformative: la formazione dei professionisti museali per un patrimonio culturale di tutti e per tutti

262 **Maura Tripi**
I gemellaggi tra nidi come pratica trasformativa: tre esperienze siciliane (1993-2012)

267 **Mara Valente**
Educare la prima infanzia a/per l'ambiente: la formazione e il punto di vista degli educatori in un progetto di ricerca al nido

Panel 2
Giovani, orientamento, cittadinanza attiva

276 **Miriam Bassi**
Orientamento attivo nelle transizioni post-diploma: un percorso di orientamento centrato su autoimprenditorialità e futuro del lavoro

281 **Roberta Bertoli**
L'orientamento alla professione durante il tirocinio: primi risultati di una ricerca partecipata con i tutor aziendali nell'Università di Parma

286 **Davide Richard Bramley**
Riflettere sul potenziale valore dell'alternanza formativa nelle università italiane

291 **Flavio Brescianini**
La promozione della cittadinanza attiva nell'Istruzione e Formazione Professionale

296 **Francesca Buccini**
Costruire il futuro: orientamento trasformativo e STEM

301 **Chiara Carletti**
Leggere: forte! La lettura ad alta voce come pratica di cura di sé per il contrasto della dispersione scolastica e la promozione di una cittadinanza attiva

306 **Valeria Cotza, Alessandra Mussi**
«Reinventare la cittadinanza». Una mappatura dei bisogni e delle risorse nelle scuole del quartiere multiculturale di San Siro contro la dispersione scolastica

312 **Annamaria Di Grassi, Raffaela Forliano**
Costruire una policy sull'AI per l'insegnamento e l'apprendimento universitario: un'indagine esplorativa dell'Università di Bari

318 **Caterina Garofano, Emanuele Paragallo**
Formazione immersiva a 360° per l'orientamento universitario: esperienze di progettazione in corso

324 **Lucia Maniscalco**
La cittadinanza tra trasformazione e generatività

330 **Amalia Marciano**
Voglio esserci. Protagonismo giovanile e cittadinanza attiva

336 **Giovanni Papagni**
Professioni in dialogo. Esperienze a confronto con gli studenti dell'Università di Foggia

341 **Giorgia Pasquali**
Il ruolo formativo della rappresentanza studentesca universitaria: competenze, riflessioni e sfide educative

346 **Maria Grazia Proli**
Video narrazioni urbane: la città come contesto e soggetto educativo

352 **Maria Ratotti**
Giovani cittadini: orizzonti pedagogici nella formazione al pensiero critico

357 **Maria Rosaria Re**
Progettare corsi blended universitari per futuri educatori. Uno studio di caso tra valutazione delle competenze trasversali e di orientamento

364 **Antonia Rubini**
Giovani, cittadinanza e legami sociali: l'importanza dell'educazione alla scelta nell'attuale temperie storico-culturale

369 **Pia Sacco**
Alla scoperta dell'università: il servizio di tutorato informativo

374 **Silvia Sangalli**
Corpo in azione, vita in trasformazione: i ragazzi difficili e lo sport

379 **Roberta Scarano**
Competenza digitale e cittadinanza attiva: educare docenti e futuri docenti alla cittadinanza digitale

386 **Maria Tolaini**
Come progettare percorsi di apprendimento linguistico digitali in contesti museali la metodologia di una sperimentazione pilota

392 **Eleonora Zorzi**
Imparare ad orientarsi (e disorientarsi) per abitare scelte comuni: valutare le dimensioni collettive anche nel pensiero individuale. Studio di caso in una classe IV primaria

Panel 3
Adulti, welfare generativo, alleanze inclusive e formative

399 **Valentina Belloni**
Il pedagogista nei contesti di cura alle persone anziane: un percorso di ricerca

404 **Vanessa Bettin**
Valorizzare la mediazione informale attraverso l'orientamento di comunità. Una ricerca azione partecipativa con *Passaparola Lavoro*

411 **Giulia Biagi**
Pact for skills e learning region: il patto come strumento per lo sviluppo delle competenze

416 **Philipp Botes**
L'istruzione degli adulti: assetti didattici e percorsi formativi. The adult education: didactical structures and training courses

421 **Aurora Bulgarelli**
Le donne migranti e il processo emancipatorio dell'esperienza educativa linguistica. Una ricerca qualitativa nelle scuole L2 di Roma

426 **Guido Cavalli**
I punti di comunità: progettare la rigenerazione delle comunità

432 **Alessandro Cudicio**
Analisi dell'evoluzione della fitness fisica: implicazioni per l'adattamento dei programmi di educazione fisica nelle scuole secondarie di primo grado

437 **Katia Daniele**
Co-costruire sapere esperienziale per una salute mentale inclusiva ed emancipativa: riflessioni e prospettive sul coinvolgimento di Esperti in Supporto tra Pari (ESP) in salute mentale nella formazione universitaria

445 **Gina Chianese**
Vivere nella modernità liquida: fra welfareresponsabile e generativo e patti di comunità

452 **Francesca Franceschelli**
Adulti, welfare generativo, alleanze inclusive e formative: quale ruolo per il Manager della Terza Età?

457 **Marco Giordano**
Comunità Pensanti e welfare tra cura e responsabilità "generative"

461 **Giuditta Giuliano**
Il ruolo del funzionario giuridico-pedagogico nel processo di emancipazione dei detenuti

466 **Maria Grazia Lombardi**
La Costituzione tra storia dell'educazione, alleanze formative e prospettive generative

469 **Sibilla Montanari**
Il ruolo della competenza di flessibilità dei lavoratori nel processo di transizione ecologica all'interno di microimprese e piccole e medie imprese nella regione Veneto

476 **Silvia Mugnaini**
Auto-percezione e presa di consapevolezza di sé: il Terzo Settore come veicolo di trasformazione sociale

484 **Marta Pampaloni**
Orientamento professionale in carcere: i primi risultati di una ricerca in due Istituti penitenziari fiorentini

492 **Sara Rossi**
Nel mezzo del cammin… della formazione professionale verso la transizione verde. Una revisione sistematica della letteratura

498 **Marika Savastano**
Donne con disabilità

Panel 1
Relazione educativa, formazione umana. Teorie, storie e pratiche culturali trasformative

Claudia Banchetti
Armando Bello
Gabriele Brancaleoni
Rosa Buonanno
Martina Capaccioli
Claudia Capaci
Flavia Capodanno
Davide Ciofi
Pietro Corazza
Sara Damiola
Cosimo Di Bari
Alessio Di Paolo
Lucia Dinacci
Gabriella D'Aprile
Gaetana Fiandaca
Veronica Annamaria Fonte
Francesca Gabrielli
Martine Gilsoul
Giovanni Gottardo
Debora Gragnaniello
Sofia Groppelli
Marco Iori
Roberto Izzo
Federica Liberti
Alice Locatelli
Letizia Luini
Giovanna Malusà
Chiara Martinelli
Claudia Matrella
Benedetta Miro
Cristina Morandini
Alessia Notti
Angelica Padalino
Silvia Pacelli
Ilaria Paolicelli
Patrizia Palmieri
Valerio Palmieri
Francesca Pileggi
Federica Ranzani
Tommaso Rompianesi
Francesca Rota
Antonio Ruggiero
Ilaria Scolaro
Marina Slavutzky
Renzo Stio
Massimiliano Stramaglia
Eliana Maria Torre
Maura Tripi
Mara Valente

Sociomaterialità ed ecosistemi formativi. Uno studio di caso

Claudia Banchetti
Dottoressa di ricerca – Università degli Studi di Siena
claudia.banchetti@student.unisi.it

1. Introduzione

Il presente lavoro intende contribuire all'esplorazione delle pratiche formative all'interno di un ecosistema formativo. L'interesse muove dalla constatazione che, negli ultimi anni, la progettazione formativa è transitata da modelli formativi basati sulla domanda-offerta (Maggi, 1988; Quaglino, 1985; Lipari, 2002) a quelli maggiormente ibridi e negoziali (Fabbri, 2007; Alessandrini, 2017; Costa, 2017; Malavasi, 2017). Ne sono un esempio i modelli formativi che vengono sperimentati all'interno degli ecosistemi formativi. Un ecosistema si contraddistingue per essere un sistema aperto, non lineare, caratterizzato da una pluralità di attori e dalla continua capacità di dare risposta alla costante trasformazione strutturale, sia esogena che endogena (Adner, 2017). L'idea centrale che introduce il costrutto di ecosistema è legata al superamento della polarizzazione che vede la costruzione degli oggetti della formazione come esiti di processi binari: da un lato c'è chi studia ed elabora il bisogno e dall'altro uno o più soggetti che lo esprimono. L'ecosistema formativo ci spinge a vedere la formazione come processo negoziato in un campo di esperienza multi-attore e caratterizzato da interessi e bisogni plurimi.

Ancorandosi al framework teorico degli studi sociomateriali, nello specifico la Teoria dell'attività storico-culturale (CHAT) (Fenwick, 2008, 2014), questa ricerca si propone di comprendere come e in che modo gli oggetti della formazione vengono generati con logiche innovative, che sostengono l'esigenza di conciliare anche una formazione strumentale con le esigenze dei professionisti che, contrariamente, ravvisano sempre più nel lavoro un'occasione di crescita personale e di autorealizzazione ed esprimono bisogni che vanno oltre lo sviluppo di competenze funzionali alla mansione. Per comprendere le potenzialità e i limiti degli ecosistemi formativi sono state prese in analisi le Academy aziendali[1], strutture in cui da anni

1 La peculiarità della letteratura sulle Academy aziendali è la sua eterogeneità. Non esiste un modello teorico e condiviso sia sulla terminologia da utilizzare – Academy aziendali o Corporate University – sia sulla definizione. Attualmente in letteratura esistono diciassette definizioni (Wang et al., 2010). Senza pretesa di esaurire la letteratura esistente sul tema si presentano di

sono sedimentate esperienze innovative di gestione delle pratiche formative edificate sulla collaborazione tra sistemi formali e non formali di formazione. Queste strutture sempre più incorporano modelli formativi tipici con università e altri stakeholder, sviluppando e generando, nella maggior parte dei casi, innovazione tra le stesse università e gli enti terzi.

La riflessione presentata affonda le sue radici su una ricerca qualitativa (Creswell, 2012) che ha analizzato una struttura di Academy aziendale situata all'interno di un'organizzazione italiana ICT. Il piano della ricerca ha previsto l'esplorazione delle pratiche di formazione all'interno dell'Academy attraverso un'analisi documentale e l'utilizzo di interviste semi-strutturate.

2. Framework teorico

La presente ricerca adotta la prospettiva teorica della sociomaterialità (Sørensen, 2009). Tra le teorie di matrice sociomateriale (Fenwick, 2008, 2014) viene condiviso come assunto teorico la Teoria dell'attività storico-culturale (CHAT) (Fenwick, 2008, 2014). Secondo questa prospettiva le cose non sono da intendere come elementi reificati rispetto all'azione umana ma piuttosto gli artefatti materiali e immateriali sono componenti che agiscono con le persone e sono le stesse relazioni che gli oggetti determinano con gli umani che costituiscono la socialità della pratica. La lente teorica della CHAT consente di comprendere un ecosistema formativo come un setting che è foggiato da regole implicite ed esplicite, divisione del lavoro, da relazioni comunitarie e dalle prospettive degli attori al loro interno. Un ecosistema, pertanto, non è un contesto neutro, artefatti materiali e immateriali, attori e oggetti non sono decontestualizzati e astratti (Melacarne, 2011).

3. Metodologia

Muovendo dagli ancoraggi teorici e concettuali della sociomaterialità si è optato per l'adozione di una ricerca qualitativa (Creswell, 2012; Trinchero, 2004). Per condurre la ricerca in questione ci siamo avvalsi dello studio di caso con un campionamento di convenienza. Lo studio di caso è rappresentato da un'organizzazione italiana di dimensioni medio-grandi. Si occupa di progetti di informatizzazione nell'ambito della Pubblica Amministrazione nella gestione dell'informatica italiana ed è leader da oltre cinquanta anni nel settore dell'informatica. L'organizzazione presenta un'attenzione verso i processi formativi dei propri

seguito le seguenti definizioni: "Un ombrello strategico per sviluppare personale, clienti e fornitori in modo da supportare strategie di business di un'organizzazione" (Meister, 1998); "Strumento strategicamente utile a un'organizzazione per raggiungere la propria missione" (Moore, 2002).

dipendenti e nell'autunno 2020 ha formalizzato la struttura di Academy aziendale. Inoltre, da alcuni anni l'organizzazione ha all'attivo convenzioni con università ed enti terzi.

La Tabella 1 ripercorre il percorso metodologico.

Disegno di ricerca	Ricerca qualitativa (Creswell, 2012; Trinchero, 2004)
Periodo di ricerca	2020-2023
Domande di ricerca	1. Come e in che modo vengono progettati i corsi di formazione all'interno di un ecosistema formativo? 2. A chi sono rivolti i corsi erogati? 3. Quali tipi di corsi di formazione vengono erogati? 4. Quali sono le pratiche formative all'interno di un ecosistema formativo come quello dell'Academy aziendale?
Strumenti di raccolta dati	• Documenti testuali di natura pubblica e privata degli ultimi tre anni • Interviste semi-strutturate
Criteri di selezione degli intervistati	Gli intervistati sono stati selezionati in base alle due macroaree presenti in azienda, l'area dei Servizi Informatici e l'area dei Servizi non Informatici: • n.1 professionista responsabile Formazione (M); • n. 2 professionisti settore Direzione Personale (1 F; 1 M); • n. 3 professionisti settore IT Development (1 F; 2 M); • n. 2 professionisti settore PMO & Servizi (2 M); • n. 3 professionisti settore Amministrazione (2 F; 1 M).
Analisi dati	Ciascuna intervista ha avuto una durata media di 45 minuti. I dati sono stati registrati prendendo appunti in diretta (Lucisano, Salerni, 2002) e sono stati analizzati tramite analisi tematica (Braun, Clarke, 2006) di tipo manuale.

Tabella 1. Il processo di ricerca

3. Analisi dati

L'analisi tematica (Braun, Clarke, 2006) ha consentito di estrarre dalle unità testuali 12 categorie che sono state raggruppate in 3 temi chiave: (1) formazione generale; (2) formazione professionale e di livello; (3) formazione per futuri talenti.

La progettazione della formazione ripercorre le classiche fasi descritte all'interno della letteratura (Lipari, 2002). Tuttavia, è emerso che l'analisi dei bisogni è un processo che viene co-costruito con gli stessi professionisti attraverso apposite indagini (strumenti di rilevazione come questionari).

La formazione generale è trasversale a ciascun profilo e ruolo professionale. Determina quali conoscenze e competenze deve possedere ciascun professionista affinché sia integrato in modo efficace all'interno dell'organizzazione e nei suoi cicli produttivi.

> «Funzionalità di Google e pacchetto Office.» (Amministrazione)

Include una conoscenza della storia dell'azienda, natura e attività, le varie sedi nel territorio, *stakeholders* e *best practices*.

> «Dovrebbe sapere che e un ente pubblico non economico; quali sono le principali attività. Dovrebbe conoscere le tre macroaree. Offre il supporto informatico ai soci, al PRA, alle tasse, secondo me andrebbe capito quello che fa l'organizzazione, non solo il settore con cui si interfaccia.» (PMO&Servizi)

La formazione professionale si caratterizza per essere definita e specifica per ciascun profilo professionale. Gli intervistati fanno riferimento a quelle che sono le aree di competenza definite "regolari" su cui vengono formati.

> «Competenze di economia aziendale, ragioneria, finanza.» (Amministrazione)

Per coloro che lavorano all'interno dei servizi sono necessarie delle basi inerenti all'economia e all'amministrazione, i professionisti del settore HR fondamenti riguardanti le nozioni di diritto del lavoro. Si rileva che tutti sottolineano che per ciascuna professionalità sia importante avere una formazione trasversale, oltre che una tecnica-specialistica.

> «Buona istruzione dal punto di vista giuridico, economico, la gestione di progetti; l'utilizzo di Word, Excel, Access in misura minore, internet, saper scrivere. Dal punto di vista non tecnico: capacità di gestire gruppi di lavoro, colleghi e interfacciarsi con tutte le aree aziendali.» (Personale)

La formazione per futuri talenti sarà designata a tutte quelle figure professionali individuate dal vertice come "talenti". Sebbene dalle interviste sia emerso che non esiste una formazione specifica per diventare talenti, ma che proficua sia l'esperienza sul campo attraverso l'osservazione delle pratiche lavorative e il dialogo tra esperti e novizi, la formazione consentirebbe ai giovani talenti di consolidare e acquisire nuove competenze manageriali e di gestione delle risorse umane.

> «Attività di creazione di gruppo, di attività condivise, di gestione di risorse umane.» (PMO & Servizi)

> «Farei un assessment per capire se effettivamente quelli che sono i potenziali talenti individuati dalle varie direzioni si dimostrino poi tali alla prova dei fatti. Qui e stato fatto con risultati altalenanti, non tutte le risorse individuate si sono poi rivelate tali.» (Personale)

A seguito dell'analisi testuale si riporta la sintesi dell'analisi tematica (Figura 1).

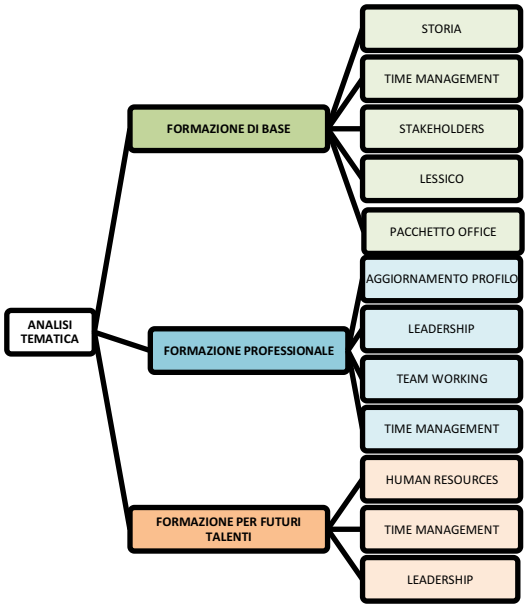


Figura 1. Analisi tematica: categorie e sottocategorie

4. Riflessioni conclusive

La ricerca ha voluto, da un lato, esplorare le pratiche formative all'interno di un ecosistema formativo italiano e, dall'altro, comprendere come e in che modo vengono generati e costruiti gli oggetti della formazione all'interno dell'ecosistema stesso. Il caso riportato non ha nessuna pretesa di essere generalizzato; tuttavia, è stato riportato perché consente di sviluppare alcune riflessioni su tre aspetti. In primo luogo, gli oggetti della formazione risultano essere situati, socialmente costruiti, negoziati sulla base di interazioni tra attori umani, artefatti materiali norme e regole, implicite ed esplicite (Engestrom et al. 1999; Fenwick et al., 2011).

In secondo luogo, tali oggetti non sono esclusivamente di natura professionale. Negli ultimi anni, si è osservato un passaggio dai bisogni professionali a quelli personali, con la conseguente acquisizione di competenze utili sia nel contesto lavorativo che in ambiti di vita differenti. Questo implica che alcuni obiettivi formativi presentano caratteristiche culturali che si intrecciano con lo sviluppo professionale e personale dei professionisti.

Una conseguenza di questa trasformazione è il fatto che i contesti lavorativi stanno diventando sempre più simili a contesti di vita. Le organizzazioni stanno trasformando i loro spazi in luoghi dove i professionisti possono vivere in «benessere» (Rossi, 2008), colmando il divario tra le esigenze dell'organizzazione e le necessità degli individui. Naturalmente, le organizzazioni non possono erogare

formazione tenendo conto solo delle esigenze individuali, ma devono anche considerare ciò che è necessario per la loro sostenibilità nel tempo.

In terzo luogo, la formazione richiede l'uso di un dispositivo di ricerca. All'interno degli ecosistemi formativi risulta importante adottare approcci collaborativi (Shani, Guerci, Cirella, 2014; Fabbri, Bianchi, 2018). Il dispositivo di ricerca viene impiegato, ad esempio, nelle fasi di analisi dei bisogni e di progettazione delle attività. In questo contesto, quindi, si riduce la distanza epistemologica tra il ricercatore e l'attore organizzativo, permettendo a entrambi di riflettere e considerare le sfide emergenti da prospettive differenti.

Bibliografia

Adner R. (2017). Ecosystem as Structure. *Journal of Management*, *43*(1), 39–58.

Alessandrini G. (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro.* Milano: FrancoAngeli.

Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology,* 3, 77-101.

Costa M., (2017). Formatività e innovazione: un nuovo legame per industry 4.0. In G. Alessandrini (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 219-236). Milano: Franco Angeli.

Creswell J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating* quantitative. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Engeström Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström R. Miettinen, R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge University Press.

Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo per una formazione situata*. Roma: Carocci.

Fabbri L., Bianchi F. (2018*). Fare ricerca collaborativa vita quotidiana, cura, lavoro*. Roma: Carocci.

Fenwick T. (2008). Workplace learning: Emerging trends and new perspectives. *New Directions for Adult and Continuing Education,* (119), 17-26.

Fenwick T. (2014). Sociomateriality in medical practice and learning: attuning to what matters. *Medical education*, *48*(1), 44-52.

Lipari D. (2002). *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni* (Network). Milano: Guerini.

Lucisano P., Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.

Maggi B. (1988). *Formazione e organizzazione.* Roma: Essediesse.

Malavasi P. (2017). Verso una pedagogia dell'impresa. Creativa, libera, partecipativa, solidale. In G. Alessandrini (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 115-152). Milano: Franco Angeli.

Meister J. (1998). *Corporate universities - Lessons in building a world-class workforce.* New York: McGraw-Hill.

Melacarne C. (2011). *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana: sull'identità del professionista dell'educazione.* Napoli: Liguori.

Moore J. F. (2002). Running a corporate university like a business: a financial model. In

M. Allen (ed.), *The corporate university handbook – Designing, managing and growing a successful program*. New York: Amacom.

Rossi B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni.* Milano: Guerini.

Shani A. B., Guerci M., Cirella S. (2014*). Collaborative management research: teoria, metodi, esperienze.* Milano: Raffaella Cortina.

Sørensen E. (2009). *The materiality of learning: Technology and knowledge in educational practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Quaglino G. P. (1985). *Fare formazione (La nuova scienza. Serie di psicologia applicata).* Bologna: Il Mulino.

Trinchero R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Laterza.

Wang G. et al. (2010). Understanding the Corporate University phenomenon: human capital theory perspective. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 10(2).

Promuovere pratiche educative familiari trasformative nella fascia 0-3 anni. Valutazione di uno strumento per l'assessment nel programma P.I.P.P.I.

Armando Bello
Ricercatore – Università di Padova
armando.bello@phd.unipd.it

Premessa

Il presente contributo si colloca nell'area dell'educazione familiare e del sostegno alla genitorialità, inteso come l'insieme di interventi orientati al miglioramento del modo in cui i genitori si approcciano e svolgono il loro ruolo di genitori e all'aumento delle risorse dei genitori per la cura dei figli (Daly et al., 2015). Lo sguardo è volto, in particolare, a quei nuclei familiare che si trovano in una condizione di vulnerabilità, identificando un'area di intervento prioritario nella cosiddetta negligenza familiare, intesa come una carenza significativa o un'assenza di risposte ai bisogni di un bambino da parte di chi si prende cura di lui (Lacharité, et al., 2006).

A partire da una riflessione sull'importanza di sostenere e accompagnare i processi educativi interni ed esterni alla famiglia sin dai primissimi anni di vita dei bambini e delle bambine, si intende presentare brevemente il disegno di una ricerca, attualmente in corso, finalizzata a valutare l'impatto dell'introduzione di uno strumento per l'*assessment* e la co-progettazione all'interno di percorsi di sostegno alla genitorialità rivolti a famiglie con bambini di età compresa tra 0 e 3 anni che partecipano al programma P.I.P.P.I.

1. Educazione, famiglie e sostegno alla genitorialità

È dimostrato che lo sviluppo umano sia la risultante delle esperienze realizzate nel corso della vita, specialmente nei primi 3 anni, e che esperienze educative familiari povere impattino negativamente sullo sviluppo dei bambini alimentando il cosiddetto circolo dello svantaggio sociale. L'esperienza si pone quindi come essenza e motore dei processi educativi familiari; un'esperienza educativa che è tale perché favorisce l'espansione e l'arricchimento della persona e che, agendo sugli individui e attraverso l'interazione tra individui e ambiente, modifica la qualità delle esperienze future (Dewey, 1967).

Se sono le esperienze educative vissute nel proprio ambiente di vita a determinare lo sviluppo, prendersi cura del bambino significa prendersi cura non solo di lui ma dell'intero contesto relazionale in cui tali esperienze sono agite, secondo

un approccio bio-ecologico. (Bronfenbrenner, 1979). Sostenere la genitorialità, quindi, significa agire sulle pratiche educative familiari affinché le esperienze vissute in famiglia siano esperienze educative ricche, riconoscendo il potere maieutico dell'educazione come pratica trasformativa ed emancipativa capace di liberare le potenzialità di ogni bambino realizzando il potenziale educativo della famiglia (Milani, 2018).

L'ambito disciplinare in cui ci si muove è quello dell'educazione familiare, intesa come quella disciplina che studia la famiglia dal punto di vista dei processi educativi, interni ed esterni ad essa, e che guarda quindi sia all'azione di educare i bambini all'interno di una famiglia che l'insieme degli interventi sociali per sostenere, aiutare i genitori nei loro compiti educativi (Durning, 1995). Il fine dell'educazione familiare è quindi quello di promuovere e sostenere pratiche educative riflessive tramite l'accompagnamento alla genitorialità, considerando l'educazione come uno spazio di co-educazione che coinvolge tutti i soggetti impegnati nell'educazione dei bambini (Milani, 2008).

2. La questione della valutazione

Se da un lato risulta evidente l'importanza di ampliare e rafforzare l'offerta di programmi di sostengo alla genitorialità nei primi anni di vita, dall'altro, a fronte di un crescente interesse e della proliferazione di iniziative di questo tipo, diventa sempre più necessario affrontare la questione della valutazione di tali programmi per garantirne l'efficacia e l'appropriatezza, (Almeida et al., 2022). Sorge quindi il problema di cosa significhi valutare tali programmi e quali siano gli strumenti, i metodi e gli approcci utili per farlo. Tale questione si inserisce nel più ampio dibattito sulla ricerca valutativa, in particolare sulla valutazione dei programmi. Una ricerca valutativa che, come la ricerca pedagogica, si pone come generatrice di un sapere attivo, finalizzato a costruire un agire consapevole, mediante una riflessione sulle pratiche che porta sempre a nuovi apprendimenti utili per pensare e ripensare tali pratiche (Serbati, 2020).

Se tradizionalmente l'opposizione tra diversi paradigmi ha portato alla radicalizzazione e all'opposizione di due approcci alla valutazione principali che appaiono antinomici e incompatibili – il quantitativo-sperimentale dominante e il qualitativo-interpretativo alternativo – oggi c'è un riconoscimento crescente della necessità di superare questa visione dicotomica e cercare una sintesi pragmatica tra i diversi approcci. L'attenzione, si sposta dall'ortodossia e il rigore metodologico all'utilità e alla «appropriatezza metodologica» (Fives et al., 2017).

Questo approccio plurale risulta particolarmente adatto per affrontare la complessità dei programmi e degli interventi di sostegno alla genitorialità. In essi, infatti, la grande varietà degli interventi proposti e delle caratteristiche e circostanze delle famiglie a cui sono rivolti, rende cruciale generare evidenze non solo sull'efficacia di tali programmi ("se" funzionano) e sui meccanismi ("perché" e "come") che ne determinano e spiegano gli esiti (Dekovic et al., 2012), ma anche sulla loro

adeguatezza ed efficacia nei contesti specifici in cui sono implementati ("chi" e "in quali circostanze"). Ciò porta a formulare un'ampia gamma di domande valutative la cui risposta richiede l'adozione di una varietà di approcci valutativi.

3. Il contesto: il programma P.I.P.P.I.

P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione) è il risultato di una collaborazione tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF) dell'Università di Padova. Si tratta di un programma volto a supportare le famiglie vulnerabili con bambini di età compresa tra 0 e 11 anni, con l'obiettivo di promuovere una genitorialità positiva per prevenire forme di maltrattamento e ridurre il rischio di collocamento fuori casa dei bambini. Nato come sperimentazione nel 2011, P.I.P.P.I. si è evoluto nel corso degli anni fino ad essere riconosciuto, nel 2021, come un Livello Essenziale delle Prestazioni Sociali (LEPS) (Santello et al., 2024). Il programma affronta problemi legati alla negligenza familiare, con l'obiettivo di innovare le pratiche professionali e promuovere una genitorialità positiva. E lo fa promuovendo un'azione congiunta e coordinata che coinvolge tutte le figure intorno al bambino e alla famiglia, adottando un modello ecologico, multidimensionale e un approccio multidisciplinare e fortemente partecipativo.

Nello specifico, il Programma propone un percorso di accompagnamento a ciascuna famiglia della durata di 18 mesi, realizzato da una Equipe Multiprofessionale (EM) composta dai professionisti dei diversi servizi socio-sanitari e socio-educativi coinvolti e di cui la famiglia costituisce parte integrante. In ciascuno dei tre tempi o fasi dell'implementazione (T0-T1-T2), le EM, quindi operatori e genitori assieme, realizzano una valutazione approfondita (*assessment*) dei bisogni del bambino e della famiglia, e co-costruiscono l'intervento attraverso la definizione di piani d'azione individuali (*microprogettazioni*) e l'attivazione di specifici dispositivi d'intervento (tra i quali educativa domiciliare, gruppi genitori e gruppi bambini, vicinanza solidale, azioni di raccordo tra scuola e servizi).

Il framework teorico e metodologico di riferimento è il modello multidimensionale del Mondo del Bambino, in gergo chiamato Triangolo, che accompagna i passi dell'analisi, della progettazione e dell'intervento. Esso è rappresentato come un triangolo equilatero che ha al centro il bambino, e i cui lati corrispondono alle tre dimensioni fondamentali: dei bisogni di sviluppo del bambino, delle risposte dei genitori o di chi si prende cura del bambino, e dei fattori ambientali che influenzano tali risposte. Si tratta quindi di garantire ad ogni bambino una valutazione appropriata e di qualità della sua situazione familiare con la relativa definizione di un progetto d'azione unitario, partecipato e multidimensionale, attraverso uno sguardo ecologico e multidisciplinare.

All'interno del programma, particolare attenzione è stata rivolta alle famiglie con bambini di età compresa tra 0 e 3 anni, riconoscendo l'importanza dei primi mille giorni di vita come una finestra di opportunità unica per un intervento pre-

coce con una prospettiva preventiva. Al tempo stesso, però, i dati del Programma riportano una scarsa presenza di bambini da 0 a 3 anni confermando la difficoltà dei servizi ad intercettare i bisogni di sviluppo in questa fascia di età e progettare interventi preventivi (Milani et al., 2021). I dati sembrano suggerire che nei servizi socio-sanitari e socio-educativi che operano nell'area della vulnerabilità esiste una carenza formativa e strumentale nell'area specifica dello 0-3 che favorisce una certa invisibilità dei bambini in questa fascia di età. Emerge quindi la necessità di rafforzare l'azione preventiva di P.I.P.P.I. nella primissima infanzia, ed in particolare di dotare il Programma di strumenti sempre più adeguati al fine di aiutare professionisti e caregiver a leggere e valutare i bisogni specifici dei bambini molto piccoli e a definire insieme le risposte migliori a tali bisogni.

In considerazione di ciò, è stato progettato e sperimentato un percorso di supporto specifico per famiglie con bambini tra 0 e 3 anni («Speciale 03») all'interno dell'11° implementazione di P.I.P.P.I., attualmente in atto, che prevede l'introduzione di un nuovo strumento per la valutazione partecipativa dei bisogni di sviluppo del bambino e l'attivazione di un percorso formativo e di accompagnamento per gli operatori. Tale strumento, chiamato "Mappe per Esplorare lo 03" (Serbati et al., 2023) consiste in un adattamento del modello multidimensionale del Mondo del Bambino; una guida dettagliata che aiuta a declinare ciascuna delle sottodimensioni del Triangolo rispetto alla specificità dei bisogni dei bambini nei primissimi anni di vita. Tale strumento è attualmente in fase di sperimentazione all'interno di P.I.P.P.I. ed è oggetto di una ricerca valutativa volta a verificarne l'impatto.

4. Il disegno della ricerca e l'approccio metodologico

Per tanto, l'obiettivo della ricerca, è quello di valutare gli effetti dell'introduzione dello strumento delle Mappe nei processi di accompagnamento delle famiglie, in termini di: esiti sullo sviluppo dei bambini e sulle pratiche genitoriali; ma anche di processi che hanno determinato tali esiti; e di soddisfazione/utilità per gli operatori e le famiglie.

Ci troviamo di fronte a un oggetto di ricerca complesso, indagato facendo ricorso a domande di ricerca diverse la cui risposta richiede l'adozione di un approccio plurale. In questo senso, il disegno proposto prevede un'integrazione di diversi approcci alle valutazioni, cui corrispondono diverse approssimazioni metodologie secondo l'approccio del *mixed method* (Trinchero, 2019).

Da un lato, un approccio post-positivista e realista, dove valutare significa verificare l'efficacia degli interventi e la possibilità di estenderne l'uso (Martini, Trivellato, 2011). In tal senso, allo scopo di stimare l'effetto sulle variabili di esito, viene proposto un approccio quantitativo, in particolare una analisi controfattuale con un disegno pre-post.

Dall'altro, un approccio ermeneutico-costruttivista, dove l'obiettivo è sì verificare l'efficacia di un intervento ma partendo dalla costruzione di significati con-

divisi con operatori e famiglie, più che da obiettivi prestabiliti (Moreno Boudon et al., 2021). A tal fine, l'obiettivo è indagare i processi messi in atto a partire dall'introduzione dello strumenti (non solo "se" e "cosa" funziona, ma anche "come" e "perché"), così come le opinioni, i vissuti e le esperienze degli operatori e delle famiglie attraverso un'esplorazione qualitativa approfondita utilizzando gruppi di discussione con gli operatori e interviste semi-strutturate con le famiglie.

Bibliografia

Almeida A., Cruz O., Canário A. C. (2022). *Evidence-based family and parenting support evaluation strategies: The position of EurofamNet*. EurofamNet.

Bronfenbrenner U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. Bologna: il Mulino, 1986.

Daly, M. et al. (2015). *Family and Parenting Support: Policy and Provision in a Global Context*. Florence: UNICEF Office of Research-Innocenti.

Dekovic M. et al. (2012). Testing theories through evaluation research: conceptual and methodological issues embedded in evaluations of parenting programmes. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 61-75.

Dewey J. et al. (1967). *Esperienza e educazione*. 2. ed. ricomposta. Firenze: La Nuova Italia.

Durning P. (1995). *Éducation familiale. Acteurs, processus, enjeux*. Paris: PUF.

Fives A., Canavan J., Dolan P. (2017). Evaluation study design - a pluralist approach to evidence. *European Early Childhood Education Research Journal*, *25*(1), 153-170.

Lacharité C., Éthier L. S., Nolin P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, 59, 381-94.

Martini A., Trivellato U., Checchi D. (2011). Sono soldi ben spesi? Perché e come valutare l'efficacia delle politiche pubbliche. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 51, 157-160.

Milani P. (ed.) (2008). *Co-educare i bambini: genitori e insegnanti insieme a scuola*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Milani P., (2018). *Educazione e Famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità.* Roma: Carocci.

Milani P. et al. (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 impliqués dans le programme P.I.P.P.I. en Italie. In C. Lacharité, T. Milot (sous la dir. de), *Vulnérabilités et familles, Les Cahiers du CEIDEF*, vol. 8, sept. 2021 (pp. 245-269). Trois-Rivières, QC, Les Éditions CEIDEF/UQTR.

Santello F. et al. (2024). *Rapporto di Valutazione. Sintesi 2021-2023. Decima implementazione di P.I.P.P.I.,* Padova: Padova University Press.

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. (2020). *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*. Roma: Carocci.

Trinchero R. (2019). Mixed Method. In L. Mortari, L. Ghirotto (eds.). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.

"Una finestra per guardare oltre, per scrutare in fondo". Letteratura per l'infanzia e piccole comunità ermeneutiche ai loro primi passi

Gabriele Brancaleoni
Assegnista di ricerca – Università degli studi di Bologna
gabriele.brancaleon2@unibo.it

Nella cornice dei Progetti Strategici di Sviluppo Dipartimentale (PSSD) del Dipartimento di scienze dell'educazione dell'Università di Bologna è stato avviato nel 2022 il progetto intitolato "*Il Posto della letteratura per l'infanzia: ricerca e complessità nei processi di formazione intorno alla letteratura per l'infanzia*" (Brancaleoni, 2024).

Il Progetto si fonda sull'esercizio dello scambio interdisciplinare e sull'incontro di diverse traiettorie specifiche di ricerca, tutte ugualmente accomunate dall'interesse verso il libro pensato per e rivolto all'infanzia.

Il Progetto ha previsto, nei suoi primi passi, lo studio, la progettazione e la realizzazione di un laboratorio/centro di consultazione dotato di un fondo librario specialistico di letteratura per l'infanzia che ad oggi conta più di mille libri tra romanzi, raccolte di fiabe, raccolte di poesie, raccolte fotografiche, albi illustrati, graphic novel e fumetti, narrazioni per kamishibai, opere classiche e opere contemporanee, oltre ad ospitare la collezione della mostra *Beauty and the World. Il nuovo albo illustrato di divulgazione*, attestandosi come il primo fondo librario di questo tipo in ambito accademico nazionale.

Parallelamente alla realizzazione del centro di consultazione denominato "*Il Posto della Letteratura per l'infanzia*", sono stati ideati e realizzati, nel corso di due anni accademici, due differenti percorsi di ricerca e formazione, uno successivo e a continuazione del precedente, dedicati entrambi a questa particolare letteratura e forma d'arte.

Nello specifico il progetto si è rivolto a professionisti dell'educazione (insegnanti, educatrici, pedagogisti) attivi sul territorio di Bologna e provincia. Tramite il *Servizio formazione* del Comune è stato possibile raccogliere l'interesse e le iscrizioni dei componenti di quello che sarebbe stato il *campione di convenienza* grazie alla cui partecipazione poter svolgere questa ricerca.

Il primo percorso, considerato un percorso pilota ed esplorativo, ha visto la partecipazione a 6 incontri di formazione e ricerca di un gruppo di 30 professioniste, di cui 22 educatrici di nidi d'infanzia o di Centri Bambini e Famiglie -CBF- e 8 insegnanti di scuola dell'infanzia.

L' obiettivo di questo primo percorso esplorativo era quello di sondare attribuzioni, stereotipie, preconcetti, resistenze, tendenze, passioni, conoscenze e buone pratiche inerenti alla letteratura per l'infanzia, alla relazione con l'infanzia mediata

dalla narrazione, dalla lettura e dalla condivisione di storie. Questo obiettivo è stato raggiunto grazie alla raccolta di dati qualitativi avvenuta tramite la proposta di questionari a domande aperte da noi soprannominati TACCUINI. "Quale Posto abita la letteratura per l'infanzia nella tua vita di lettrice adulta e educatrice?": questa la domanda di ricerca sottesa a tutto il primo percorso svolto. Domanda che implicava la centralità dell'adulto mediatore, accompagnatore, *passeur* (Pennac, 2015), affabulatore che introduce l'infanzia verso l'altrove delle storie.

A questo primo obiettivo di ricerca esplorativa si affiancava poi l'intento di attivare processi di confronto, scambio e aggiornamento tra professionisti, un processo di empowerment per le diverse comunità educanti sparse sul territorio che avremmo potuto osservare, accompagnare e supportare nel loro evolvere. Il progetto mirava alla costituzione sperimentale di una *comunità ermeneutica* le cui pratiche avrebbero avuto una ricaduta auspicabile sui servizi, quindi su altri colleghi, sulle famiglie e sulle bambine e sui bambini incontrati quotidianamente dai professionisti componenti del gruppo.

Alla fine del primo percorso avevamo un gruppo motivato, abituato al dialogo e allo scambio, partecipativo e molto interessato alla prosecuzione di questo itinerario. Un gruppo che, secondo quanto ci avevano restituito i Taccuini, contava un alto numero di lettrici adulte appassionate di letteratura per l'infanzia (lettrici e non solo leggenti).

Così grazie alle interazioni e agli scambi avvenuti durante il primo percorso è stato possibile formulare un ulteriore quesito, un nuovo focus al quale dedicare il secondo percorso di ricerca e formazione. Il percorso intitolato "*Mappe, bussole e astrolabi letterari*", venne così pensato per approfondire, insieme al gruppo di ricerca e al gruppo di partecipanti al percorso, il bisogno formativo intercettato: come orientarsi nel mondo della letteratura per l'infanzia? Come scegliere una proposta di lettura? Guidati da quali criteri?

Il secondo percorso si è aperto con un altro Taccuino attraverso cui registrare quali fossero i criteri con cui le partecipanti abitualmente si orientassero. Sono poi seguiti sei incontri di formazione: nei primi quattro sono stati trattati e approfonditi diversi criteri attraverso cui compiere scelte a favore della qualità e della complessità delle proposte di lettura (la qualità estetica, poetica, letteraria; la qualità dell'illustrazione; l'esperienza di lettori adulti; le memorie d'infanzia lettrice), gli ultimi due sono stati dedicati invece alla metodologia della ricerca in letteratura per l'infanzia.

Il motivo che ha guidato la scelta di trattare la metodologia della ricerca è stato quello di tentare di introdurre le partecipanti a una seconda fase, a un esercizio sperimentale condiviso ulteriore: è stato proposto loro di compiere, se interessate a farlo, dei percorsi di ricerca e approfondimento personalizzati; dei percorsi monografici di studio che sorgessero da una loro domanda, da una loro curiosità, da un interesse o una passione. A supporto di questi percorsi il gruppo dei docenti avrebbe fornito consigli bibliografici e indicazioni di metodo.

Le educatrici e le insegnanti hanno risposto con entusiasmo alla proposta po-

tendo così mettere in pratica immediatamente e in dialogo coi docenti quanto colto e appreso dalle formazioni.

Ne sono sorti 20 percorsi di studio di cui riporto, per brevità di spazio, solo alcuni titoli:

- Mentore e i suoi eredi
- Nikolaus Heidelbach. Squarci nei muri.
- Traduzioni e tradizioni
- L'autobiografia narrativa
- Andare o stare? Il viaggio nella letteratura per l'infanzia
- Ondine, melusine e sirenette
- Il materno e la maternità nella letteratura per l'infanzia
- Hans Christian Andersen e gli alberi
- Le bugie dell'infanzia, soglie di verità
- Chi è il lettore bambino?
- L'arte di narrare

Ciascuno di questi percorsi ha la particolarità di intessere insieme secondo differenti tramature studi pedagogici, studi letterari, proposte interpretative, ma anche narrazioni personali e autobiografiche, riflessività e problematizzazioni sorte dall'osservazione delle prassi educative e dell'infanzia, nuovi slanci progettuali, nuovi sguardi meravigliati posti su ambiti della realtà, dell'esperienza professionale e inevitabilmente personale.

> La letteratura può molto. Può tenderci la mano quando siamo profondamente depressi, condurci verso gli esseri umani che ci circondano, farci comprendere meglio il mondo e aiutarci a vivere. Non vuole essere un modo per curare lo spirito; tuttavia, come rivelazione del mondo, può anche trasformarci nel profondo. La letteratura ha un ruolo vitale da giocare, ma può ricoprirlo solo se viene presa nell'accezione ampia e pregnante che è prevalsa in Europa fino alla fine del XIX secolo e che oggi è stata messa da parte, mentre sta trionfando una concezione assurdamente ristretta.
> Il lettore comune, continuando a cercare nelle opere che legge come dare un senso alla propria vita, ha ragione rispetto a insegnanti, critici e scrittori quando gli dicono che la letteratura parla solo di sé, o che insegna solo a disperare. Se non avesse ragione, la lettura sarebbe condannata a scomparire nel giro di breve tempo.
> Come la filosofia e le scienze umane, la letteratura è pensiero e conoscenza del mondo psichico e sociale in cui viviamo. La realtà che la letteratura vuole conoscere è semplicemente l'esperienza umana (Todorov, 2015).

Nel suo *La letteratura in pericolo* Tzvetan Todorov tratta a più riprese delle possibilità trasformative proprie della letteratura intesa come *rivelazione del Mondo*, come dimensione di ricerca e ricostruzione di un senso, come via attraverso cui poter sondare in profondità la complessità dell'esperienza umana.

A queste ipotesi affianca quella del filosofo Richard Rorty che pensa alla letteratura invece come rimedio curativo al nostro egotismo, all'illusione cioè di poterci pensare autosufficienti.

In entrambi i casi Todorov sottolinea la forza e l'unicità di quel moto centrifugo che la letteratura imprime nel lettore, il quale dall'interno scruta il pensiero dell'alterità portata nel personaggio letterario, e, tramite un processo di proiezioni e rispecchiamenti (Caracciolo, 2014) si trova ad essere colui che a quella coscienza altra restituisce consistenza e forza d'azione.

> Conoscere nuovi personaggi è come incontrare volti nuovi, con la differenza che possiamo subito scoprirli dall'interno, osservando ogni azione dal punto di vista del suo autore. Meno questi personaggi sono simili a noi e più ci allargano l'orizzonte, arricchendo così il nostro universo (Todorov, 2015).

Questo progetto ha portato in evidenza le potenzialità emancipative insite nell'atto di fruizione e di immersione letteraria, non solo come opportunità di liberazione tramite esperienze di *rivelazione*, esperienze epifaniche, capaci di disvelare nuove comprensioni della realtà e del proprio vissuto, ma anche come opportunità di liberazione ed emancipazione dalla tirannia della parzialità e possibile fissità del proprio sguardo, per decentrarsi e volgersi verso il mondo con stupore, per ripensarsi interdipendenti e dirigersi verso l'alterità con rispetto e rinnovata curiosità.

> Descrivendo un oggetto, un avvenimento, un personaggio, lo scrittore non formula una tesi, ma stimola il lettore a farlo: propone e non impone, lasciandolo così libero e al tempo stesso invitandolo a essere maggiormente partecipe. Con un utilizzo evocativo delle parole, con il ricorso alle storie, agli esempi, ai casi particolari, l'opera letteraria produce un turbamento dei sensi, mette in moto il nostro apparato d'interpretazione simbolica, risveglia le nostre capacità di associazione e provoca un movimento le cui onde d'urto proseguono a lungo dopo l'impatto iniziale (Todorov, 2015).

Il titolo di questo contributo "una finestra per guardare oltre, per scrutare in fondo" è un omaggio a una frase proposta da una educatrice nella compilazione di un taccuino per definire quale ruolo svolgesse la letteratura per l'infanzia nella sua esperienza di lettrice.

Questo progetto ci ha permesso di sostenere con ulteriori dati che per accompagnare i professionisti dell'educazione ad essere narratori consapevoli, *passeur* che traghettano sapientemente i più piccoli verso le potenzialità emancipative della letteratura per l'infanzia, sia quanto mai auspicabile l'attivazione di percorsi di formazione continua, che abbiano però come obiettivo la costituzione di piccole comunità di pratiche in cui esercitare le arti del confronto e del dibattito interpretativo, piccole comunità in cui prendersi cura del proprio essere lettori e quindi, per Todorov, impliciti ermeneuti: voci partecipi all'atto di risignificazione dell'esistente, voci questionanti e problematizzanti le imposizioni assoggettanti delle moda dell'attuale.

Bibliografia

Brancaleoni G. (2024). "Il Posto della letteratura per l'infanzia": la parola ai libri, la parola alle insegnanti. In V. Boffo, G. Del Gobbo, P. Malavasi, *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formtive. A 100 anni dalla nascita di don Milani.* Lecce: Pensa Multimedia.

Bernardi M. (2014) *Letteratura per l'infanzia e altertà.* Milano: FrancoAngeli.

Pennac D. (2015) *Una lezione d'ignoranza.* Milano: Astoriaedizioni.

Todorov T. (2015) *La letteratura in pericolo.* Milano: Garzanti.

Un percorso di connessione attraverso le piante

Rosa Buonanno
Studentessa di dottorato – Università di Modena e Reggio Emilia (UniMoRe)
rosa.buonanno@unimore.it

1. Introduzione

Il presente contributo, sviluppato nell'ambito del progetto Bloom Lab presso la cooperativa «Il Cortile», in collaborazione con il laboratorio EDEN della Libera Università di Bolzano, si è focalizzato sulla riconnessione degli esseri umani con il mondo vegetale. Il suo obiettivo principale è stato fornire agli educatori gli strumenti per comprendere l'importanza dell'interdipendenza tra l'uomo e le piante. L'approccio adottato ha promosso una visione ecologica e interconnessa, evidenziando il legame tra l'uomo, la natura e le piante, e contribuendo così a uno sviluppo sostenibile per il futuro. Le domande di ricerca sono le seguenti:

Come le piante possono contribuire a ristabilire una connessione significativa con la natura?

In che modo l'interazione con le piante influisce sul benessere e sulle relazioni personali?

Secondo Liliana Dozza (2018), le teorie sistemiche del Novecento hanno radicalmente trasformato il pensiero scientifico occidentale, attribuendo rilevanza al concetto di sistema Terra-Natura dentro una visione ecosistemica. Tale prospettiva considera la Terra come un sistema vivente, nel quale le diverse componenti, compreso l'uomo, sono interconnesse e interdipendenti. Dozza riprende principalmente le idee di Lovelock e la sua ipotesi di Gaia. Nel 1979, James Lovelock ha avanzato l'idea che la Terra non è semplicemente una sfera inerte nel vuoto, ma piuttosto un organismo vivente in sé. Egli descrive il pianeta come una sinfonia di vita e materia in una danza cosmica armoniosa, dove l'esistenza stessa è delicatamente connessa alle intricate interazioni tra gli esseri viventi e gli elementi inorganici (Lovelock, 2021). Le sue indagini sono state notevolmente arricchite grazie al contributo della biologa Lynn Margulis, che negli anni Settanta ha dato voce alla teoria della «simbiosi permanente» (Giannini, 2021, p. 44). Secondo Margulis, la relazione simbiotica esistente tra gli organismi batterici si è evoluta grazie alla capacità di alcuni batteri di sfruttare l'ossigeno, portando nel tempo alla formazione della cellula eucariotica. Margulis da queste ricerche avvia un nuovo quadro epistemologico sottolineando le intricate relazioni esistenti tra i diversi esseri viventi e tra gli esseri umani ed altri organismi viventi (*ibidem*).

La prospettiva di Margulis introduce l'orizzontalità evolutiva come un elemento chiave, evidenziando come essa sia intrinsecamente legata alle relazioni continue che si integrano costantemente, dando luogo a continue modifiche rispetto allo stato originale (Quammen, 2020). In questa sfera relazionale, anche il mondo vegetale riveste un ruolo fondamentale. Il neurobiologo vegetale Stefano Mancuso (2017; 2015), oltre a dimostrare che le piante possiedono un'"intelligenza" quasi al pari di quella umana, sottolinea che esse assumono un'importanza fondamentale nei processi biologici e sistemici del pianeta Terra. Secondo Mancuso, la nostra vita dipende dal mondo vegetale, e da esso dipende direttamente un'enorme percentuale della nostra economia. Le piante hanno un ruolo primario nel contrastare il surriscaldamento globale in quanto sono il sistema naturale per eccellenza in grado di rimuovere l'anidride carbonica dall'atmosfera. Nonostante i diversi studi dichiarino e dimostrino l'importanza delle relazioni esistenti tra i diversi esseri viventi e non viventi, e nonostante sottolineino l'importanza sostanziale che le piante hanno per l'essere umano, soffriamo di quello che James Wandersee e Elisabeth Schussler (1999, 2001) hanno definito Plant Blindness: un problema cognitivo che non fa notare e prendere in considerazione le piante al pari del mondo animale. Questo fenomeno causa non pochi problemi, come ad esempio la mancata consapevolezza del ruolo che le piante hanno nell'ecosistema e nell'equilibrio per il mantenimento della biodiversità.

Nell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (Sdg, 2019), si evidenzia il ruolo cruciale dell'istruzione nel fornire competenze necessarie per promuovere uno sviluppo sostenibile e per comprendere l'importanza delle relazioni intime tra gli esseri viventi per la conservazione della biodiversità. Secondo l'Agenda, l'istruzione costituisce il motore principale che stimola e favorisce la sensibilità e la connessione con il mondo naturale. In aggiunta nelle *Green Comp* (Bianchi et al., 2022), viene sottolineato che le competenze fondamentali in materia di sostenibilità dovrebbero essere integrate nei programmi educativi. Tali competenze aiuterebbero i bambini e i ragazzi a sviluppare una comprensione approfondita delle questioni ambientali e a sviluppare le capacità necessarie per affrontarle in modo efficace. Uno dei temi su cui le competenze *green* si concentrano è il pensiero sistemico, ovvero la capacità di riconoscere l'interdipendenza esistente tra i diversi esseri viventi e non viventi all'interno del Pianeta Terra.

Questo passaggio sottolinea l'importanza della sostenibilità e del ruolo dell'essere umano nel promuovere comportamenti più consapevoli verso l'ambiente. Riconosce che collaborare per il bene comune e educare le future generazioni sono temi fondamentali per favorire approcci meno impattanti verso il pianeta. Le competenze *green* implicano la promozione di relazioni sane e una riflessione su ciò di cui abbiamo bisogno, così come sulle necessità degli altri e del mondo intero. Questo implica educare sia le future generazioni che noi stessi a adottare azioni responsabili e consapevoli, tenendo conto dell'impatto delle nostre azioni sull'ambiente.

La letteratura esaminata offre un quadro completo dell'interconnessione dell'essere umano con gli altri esseri viventi e non viventi, delineando una prospettiva

meno antropocentrica. In questa visione, l'essere umano non è più considerato al vertice della gerarchia vivente, ma si colloca in una dimensione più orizzontale, equiparato agli altri esseri con diritti e condizioni paragonabili. Questo concetto può diffondersi grazie all'azione e al potere dell'educazione, coinvolgendo bambini, ragazzi, educatori e insegnanti affinché possano promuovere questo cambiamento culturale di cui la Terra richiede.

Il presente contributo propone un'azione didattica pratica per sensibilizzare sul mondo delle piante e sulle sue reti vitali ed ecosistemiche. Attraverso l'introduzione di piante negli ambienti di apprendimento l'obiettivo è stato coinvolgere educatori e educatrici nell'osservare, notare e percepire il mondo delle piante da una prospettiva diversa. L'intento è stato di considerare le piante non solo come semplici ornamenti, ma come esseri viventi da cui siamo totalmente dipendenti.

Le educatrici, con il supporto dei ricercatori, hanno avviato progetti con le piante per ristabilire con esse una connessione più intima, integrando la presenza delle piante negli spazi. Questa presenza ha offerto loro la sensazione di un ambiente domestico, curato e abitato non solo da persone e cose, ma da esseri viventi che richiamano il contatto con la natura e l'ambiente esterno (Weyland, 2022).

2. Metodologia

La ricerca è stata condotta nell'ambito del progetto «Bloom Lab» a Salsomaggiore, in collaborazione con la Libera Università di Bolzano, all'interno del progetto EDEN *Educational Environnement with Nature* . Il laboratorio presso la Libera Università di Bolzano si concentra sull'interazione tra architettura scolastica, design degli interni educativi, pedagogia e didattica innovativa, con un'attenzione particolare alle competenze *green* e globali, e alla loro correlazione con le piante, considerate agenti di cambiamento in un processo trasformativo che si sviluppa dalla base. Gli obiettivi primari del laboratorio EDEN sono, innanzitutto, il sostegno alla formazione dei futuri insegnanti per il potenziamento delle Competenze Globali. Un secondo obiettivo consiste nell'offrire alle scuole delle opportunità per esplorare e sperimentare progetti finalizzati all'integrazione della cura, del gioco e dell'apprendimento attraverso le piante negli ambienti educativi (Weyland, 2022).

La Cooperativa Sociale «Il Cortile – E.T.S.» a Salsomaggiore Terme gestisce una serie di strutture articolate sul territorio, tra cui dieci nidi, scuole dell'infanzia e servizi diversi per l'inclusione.

Il modello di ricerca-azione stabilito prevede un percorso collaborativo in cui entrambe le parti si impegnano nelle diverse attività di ricerca. Ciò implica incontri regolari per sviluppare e sperimentare risposte a una domanda di ricerca concordata. Le educatrici e gli educatori si dedicano attivamente all'attività di ricerca, partecipando attivamente e monitorando le diverse fasi del progetto. Ogni educatore ascolta, registra, appunta, segue e interagisce all'interno del proprio contesto di classe, seguendo i criteri condivisi o utilizzando gli strumenti appositamente sviluppati (Pastori, 2017).

Nella fase iniziale della ricerca, che avrà una durata complessiva di due anni, sono stati utilizzati diversi strumenti per raccogliere informazioni e coinvolgere gli educatori. In questo articolo, verrà delineata la fase iniziale del progetto. Gli strumenti utilizzati per la ricerca sono la documentazione pedagogica, i questionari online oltre a un workshop in presenza.

La documentazione pedagogica ha fornito un approccio scientificamente organizzato, orientato a una ricognizione in itinere sulle attività svolte e sugli stili di lavoro adottati valorizzando tutti i processi di lavoro (Malavasi & Zoccatelli, 2018). Il questionario online con risposte a scelta multipla, scale di accordo e risposte aperte, rivolto a tutti gli educatori, ha indagato, da un lato, il rapporto personale degli educatori con le piante e le loro opinioni sulla presenza delle piante negli spazi socioeducativi e assistenziali, e dall'altro, la loro eventuale esperienza diretta di attività che coinvolgono la presenza e l'interazione con le piante negli spazi interni. Circa 75 persone hanno risposto al questionario. Dai risultati del questionario, è emerso che una percentuale significativa, pari all'88%, non apprezzava molto la presenza delle piante negli ambienti interni. Tuttavia, riguardo al rapporto degli educatori con le piante, su una scala da 1 a 5 dove 1 indica una buona dimestichezza e 5 indica nessuna dimestichezza, il 28,6% ha valutato il proprio rapporto con le piante con il punteggio più basso (1), mentre solo il 4,3% ha assegnato il punteggio più alto (5). La maggioranza, pari al 37,3%, ha valutato il proprio rapporto con le piante con il punteggio medio (3), indicando una dimestichezza media.

Il workshop iniziale del progetto di ricerca ha avviato un primo piano informativo e formativo sulla ricerca. Nella prima parte del workshop, gli educatori hanno discusso sul ruolo delle piante negli spazi e hanno presentato la propria pianta al gruppo di lavoro. Successivamente, suddivisi in gruppi, hanno discusso le otto domande proposte, creando una documentazione riepilogativa. Durante i workshop sono emersi alcuni temi chiave, tra cui la cura, la collaborazione, la bellezza, il rispetto per la diversità, l'unicità e la pazienza. Questi temi hanno rivelato l'importanza che gli educatori attribuiscono alla relazione con le piante, alla loro presenza negli ambienti educativi e alla cooperazione con il gruppo di lavoro.

3. Conclusioni

Sebbene la ricerca e la raccolta dei dati siano ancora in corso, in questo contributo vengono presentate le primissime considerazioni emerse dalle prime domande di avvio della ricerca.

Come le piante possono contribuire a ristabilire una connessione significativa con la natura?

Le piante sono emerse come elementi chiave capaci di favorire una connessione significativa con la natura. Esse hanno stimolato una prospettiva di riflessione sistemica, contribuendo così a ridefinire le interazioni tra il soggetto, il vivente e l'ambiente.

In che modo l'interazione con le piante influisce sul benessere e sulle relazioni personali?

Durante i workshop, gli educatori hanno evidenziato che attraverso le piante sono riusciti a condividere una parte di sé con i colleghi, esponendosi e raccontando il legame personale con le piante. Questo ha non solo influenzato il loro benessere individuale, ma anche favorito una maggiore conoscenza reciproca da diversi punti di vista. Gli educatori ritengono che questo abbia incentivato una collaborazione più empatica e relazionale durante le attività.

In conclusione, le prime riflessioni evidenziano il potenziale delle piante nel creare una connessione più profonda con la natura e nel promuovere il benessere individuale e le relazioni interpersonali.

Questi risultati preliminari suggeriscono l'importanza di approfondire ulteriormente il ruolo delle piante negli ambienti socioeducativi e assistenziali. Dai primi questionari emerge poca o media dimestichezza nel rapporto con le piante che nel corso del tempo è andata migliorando proprio nel momento in cui la loro relazione si è fatta più costante e consapevole nei confronti del mondo vegetale.

Bibliografia

Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022). GreenComp – Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità. In M. Bacigalupo, Y. Punie (eds.), *EUR 30955 IT*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo.

Dozza L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, 1*, 193-212*.

Giannini A. (2021). *Lynn Margulis: La scoperta dell'evoluzione come cooperazione*. Roma: L'asino d'oro.

Lovelock J. E. (1979). *Gaia. A New Look at Life on Earth (*trad. it. Gaia. Nuove idee sull'ecologia, Bollati Boringhieri, Torino, 2021).

Malavasi L., Zoccatelli B. (2018). *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole per l'infanzia* (2nd ed.). Bergamo: Junior.

Mancuso S. (2017). *Plant revolution. Le piante hanno già inventato il nostro futuro.* Firenze: Giunti.

Mancuso S., Viola A. (2015). *Verde brillante. Sensibilità e intelligenza del mondo vegetale*. Firenze: Giunti.

Pastori G. (2017). *In ricerca: Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Bergamo: Junior.

Quammen D., (2018). *The tangled tree: a radical new history of life* (trad. it. *L'albero intricato: una nuova e radicale storia della vita*, Milano, Adelphi, 2020).

Schussler E., Wandersee J. H. (2001). Toward a theory of plant blindness. *Plant Science Bulletin*, 1, 2-9. Retrieved June 22, from https://botany.org/psbarchive/issue/2001-v47-no-1.html.

SDG (2019). Sustainable development goals. The energy progress report. *Tracking SDG*, 7, 805-814. Retrieved September 20, from https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/2019_Tracking_SDG7_Report.pdf.

Wandersee J.H., Schussler E. (1999). Preventing Plant Blindness. *The American Biology Teacher*, *61*(2), 82-86. Retrieved June 22, https://www.jstor.org/stable/4450624.
Weyland B. (2022). *EDEN Educare (ne)gli spazi con le piante*. Mantova: Corraini.
Weyland B (2022). EDEN LAB – Laboratorio di ambienti educativi con la natura. *IUL Research, 3* (6), 26-35.

Il potenziale trasformativo della pedagogia decoloniale

Martina Capaccioli
Dottoressa di Ricerca – Università degli studi di Siena
martina.capaccioli@unisi.it

1. Introduzione

Nel presente contributo si intendono proporre alcune riflessioni orientate a esplorare modi attraverso cui far conversare il pensiero pedagogico decoloniale (Muraca, 2017) con quella famiglia di studi sull'apprendimento adulto che si occupa di analizzare le condizioni che portano alla trasformazione delle prospettive con cui viene interpretato il mondo, a partire da processi di riflessione critica sull'esperienza (Mezirow, 2003; Fabbri, 2007)[1].

La domanda di ricerca che guida le argomentazioni avanzate cerca di rispondere al seguente interrogativo: a quali condizioni le traiettorie pedagogiche decoloniali posso sollecitare apprendimenti di tipo trasformativo?

La tesi che si sostiene è quella secondo la quale sia possibile declinare alcune concettualizzazioni che caratterizzano le traiettorie di decolonizzazione del pensiero come processi di apprendimento che originano da occasioni di riflessione capaci di stimolare individui e comunità a divenire consapevoli delle proprie architetture epistemiche coloniali, e a come queste influenzano e colludono con i modi con cui si naviga il mondo.

Leggere i costrutti di coscientizzazione e pensiero pluriversale – così come declinati dagli studi decoloniali – attraverso la lente teorico-metodologica offerta dagli studi sull'apprendimento trasformativo costituisce un tentativo per pensare ad alcuni dispositivi utili a quella famiglia di professionisti impegnata a promuovere cambiamento in contesti educativi e formativi.

Le considerazioni affrontate si appoggiano al lavoro di quelle studiose e di quegli studiosi che si stanno impegnando a fornire letture trasformative dei processi di costruzione e decostruzione dei modelli di pensiero dominanti ed eurocentrici che producono fenomeni di razzializzazione all'interno delle società attuali (Brookfield, 2020; Brookfield, Hess, 2021; Fabbri, Melacarne 2020, 2023; Bracci, 2024).

1 La posizionalità di chi scrive è quella di una ricercatrice novizia, bianca e occidentale che sta iniziando a riconoscere come le proprie cornici di riferimento coloniali influenzano i suoi sistemi di significato nella vita quotidiana e le sue pratiche di ricerca.

2. Etnocentrismi e bagagli coloniali come forme di apprendimento inconsapevole

Quella della pluralità culturale è una questione che continua a porci quotidianamente difronte a dilemmi disorientanti, conflitti di valore e incidenti critici. Non a caso c'è chi la definisce come un enigma (Baumann, 1999).

Oggi, le sfide irrisolte che caratterizzano gli scenari ad alto tasso di differenze sono legate anche al mito della società post-razziale (Bhopal, 2018). Può essere interpretato come un autoinganno, una fallacia del pensiero, che spinge a ritenere le questioni relative alle pratiche di razzializzazione come superate all'interno delle società occidentali (Bonilla-Silva, 2014). Questo insieme di "finzioni sincere" (Feaging, Vera, Batur, 2001) contribuisce a rendere la razzializzazione un'attribuzione di senso situata, che agisce in maniera tacita e si muove su binari nascosti o normalizzati, generando forme più sottili e meno evidenti di differenziazione, gerarchia e asimmetria (Essed, 1991).

Questi dati, elaborati all'interno del dibattito degli studi sull'educazione, definiscono alcune coordinate significative per quel filone impegnato nell'indagine teorica e nell'applicazione di strategie e pratiche di intervento, finalizzate alla gestione delle sfide educative poste dalla pluralità culturale (Fiorucci, 2020; Portera, 2022). Nel panorama nazionale, da alcuni anni, questa famiglia di studi è in dialogo con i posizionamenti emergenti della pedagogia decoloniale (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017; Muraca, 2017; Burgio, 2022; Zoletto, 2023).

Gli studi decoloniali (Ascione, 2014; Borghi, 2020; Muraca, 2017), la cui matrice di origine si rintraccia negli anni Novanta del XX secolo in America Latina, si occupano di sperimentare strategie di azione per decostruire e uscire da schemi di pensiero egemonici che derivano dai processi di colonizzazione. In altre parole, si impegnano a smantellare quel sistema-mondo che si automantiene e riproduce materialmente (Borghi, 2020), generando quadri di riferimento, norme, credenze, costruzioni di senso, pratiche e artefatti materiali sulla base di presupposti etnocentrici, biancocentrici e occidentali.

Secondo questa prospettiva, che mette particolarmente in luce i rapporti di potere di questo modello socioculturale (Borghi, 2020; Muraca, 2017), le modalità con cui interpretiamo la realtà corrono il rischio di essere influenzate dal bagaglio umanistico-coloniale che ci portiamo sulle spalle. Ciò significa che le nostre categorie interpretative e le nostre griglie di analisi possono poggiarsi su assunti che legittimano elaborazioni della conoscenza sostenute dall'idea che questa lente sia naturale, neutrale e universale. Per esempio, quando, seppur inconsapevolmente, si tematizza un soggetto come un singolare maschile, europeo, bianco e lo si rende il protagonista unico di strategie e pratiche di intervento educative o formative, le nostre cornici di riferimento si stanno ancorando al paradigma coloniale (Fabbri, 2024).

Chiamare in causa la teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003; Taylor, 2007) e quegli studi che hanno adottato il paradigma trasformativo per analizzare a quali condizioni si apprende a vivere con le differenze (Fabbri, Melacarne 2020, 2023) consente di declinare i meccanismi che sottendono l'assimila-

zione di quel modello da cui il pensiero decoloniale vuole prendere le distanze attraverso i costrutti di apprendimento inconsapevole, prospettive di significato e distorsioni del pensiero.

Se il nostro punto di partenza decoloniale è l'idea che esista una cornice di senso etnocentrica che è diffusa e incorporata nel tessuto sociale del presente, la tradizione trasformativa spiega come questa condizioni le nostre categorie interpretative e gli schemi di azione, in quanto assimilata inconsapevolmente nell'ordinarietà delle interazioni che scandiscono la vita quotidiana (Mezirow, 2003; Brookfield, 2020; Fabbri, Melacarne, 2020). Spiega, altresì, come i significati acquisiti con il tempo diventino sempre più taciti e rigidi, agendo, in questo caso, come schemi e prospettive di significato distorte (Mezirow, 2003). Allora, i presupposti coloniali che possono influenzarci sono il frutto di apprendimenti derivanti da assunti e prospettive culturalmente determinate all'interno del sistema-mondo dominante.

Leva dell'apprendimento, secondo gli studi trasformativi, è il processo di validazione delle premesse sulle quali gli individui fondano i propri modelli interpretativi (Mezirow, 2003). Trasferire questo assunto nel campo decoloniale significa che per decostruire posizionamenti etnocentrici sia necessario attivare momenti in cui si rendono oggetto di riflessione critica i presupposti sui cui si fondano le proprie credenze, "trasformandoli da paradigmi culturalmente assimilati […] a prospettive intenzionalmente assunte" (Fabbri, 2007, p. 15).

3. Coltivare trasformazioni decoloniali

Problematizzare le traiettorie di apprendimento emergenti dalle forme concrete di incontro quotidiano con le differenze, attraverso l'adozione di questa cornice teorica, prevede una logica che non si affida ad automatismi o meccanismi strumentali. Il rischio, altrimenti, è quello di esasperare posizioni già microradicalizzate (Fabbri, Melacarne, 2023), il rifiuto, la marginalizzazione, l'incomprensione, l'indifferenza. Così, la combinazione tra *framework* decoloniale e *framework* trasformativo può fornire una traiettoria metodologica che indica cosa andare a intercettare quando si vuole lavorare sulla messa in discussione di prospettive di significato distorte, categorizzazioni sociali etnocentriche e sistemi di potere.

Tra i costrutti fondativi delle due prospettive quello di *coscientizzazione* (Freire, 1970) è comunemente individuato come uno dei dispositivi utili per accedere a forme di pensiero capaci di interrogare, comprendere e smascherare le strutture di potere, gli aspetti egemonici incorporati nelle ideologie sociali, i privilegi che deteniamo e le azioni di discriminazione che inconsapevolmente esercitiamo (Mezirow, 2003; Brookfield, 2020; Borghi, 2020). La presa di coscienza può avvenire attraverso l'esposizione a nuove informazioni, conoscenze, intuizioni o valori, soprattutto quelli che sono in contrasto con i punti di vista attuali e che si distaccano dalla familiarità della propria esperienza (Mezirow, 2003; Cranton, 2006).

In linea con questo orientamento, il costrutto di *pensiero pluriversale* (Grosfo-

guel in Borghi, 2020, p. 39), elaborato dalla letteratura decoloniale, offre un'opportunità per immettere, all'interno della traiettoria di azione delineata, alcuni elementi originali. Analizzare le esperienze a partire da uno sguardo pluriversale non significa unicamente richiamare prospettive, linee di pensiero e fonti multiple ed eterogenee. Piuttosto, si evidenzia la necessità di accedere a forme di sapere differenziate – a volte contraddittorie – che hanno origine da varie parti del mondo e che rimandano a processi di costruzione della conoscenza costruiti attraverso una rete di "punti di enunciazione che non ha né centri né periferie" (Borghi, 2020, p. 39). Può anche equivalere a una forma di decentramento del pensiero unidimensionale (Mezirow, 2003) che agisce sulla base del riconoscimento e dell'accettazione delle differenze tra le proprie modalità di significazione e quelle di altre persone (Fabbri, Romano, 2017).

Utilizzando il linguaggio trasformativo si può parlare di riflessione critica pluriversale quando, seguendo procedure multifocali, apprendiamo a disidentificarsi dai modelli dominanti (Bracci, 2024; Fabbri et al., 2023) acquisendo una visione del mondo in cui altre visioni del mondo sono possibili e co-esistono tra loro. Lo sforzo che viene sollecitato è quello di lasciarsi alle spalle strutture riflessive basate su processi di categorizzazione e di ragionamento binario (Bracci, 2024; Fabbri, 2024) tipiche di visioni etnocentriche e coloniali.

4. Riflessioni conclusive

Quelle riportate sono state due esemplificazioni attraverso le quali si è cercato di esplorare le possibili funzioni di due costrutti decoloniali (Borghi, 2020; Muraca, 2017) – coscientizzazione e pensiero pluriversale – attraverso la lente offerta dalla famiglia di studi sull'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003; Cranton, 2006; Taylor, 2007).

Ciò che sembra offrire una lettura di questo tipo sono orientamenti teorico-metodologici che hanno il potenziale di puntare i riflettori sul carattere emancipativo delle due prospettive. Così, le figure che a vario titolo sono impegnate in setting educativi e di apprendimento (ricercatrici, ricercatori e *practitioner* di varia natura) possono essere impegnate in azioni volte a trasformare gli impliciti legati a quel patrimonio coloniale che ha le sue radici nella storia dell'occidente e che tutt'oggi può agire inconsapevolmente nelle nostre pratiche educative e formative (Bracci, 2024; Fabbri et al., 2023). Facilitare una rilettura dei diversi posizionamenti di potere che caratterizzano e influenzano l'esperienza può aprire a scenari in cui apprendere a transitare dall'essere portatori inconsapevoli di privilegio e potere a essere agenti consapevoli della nostra colonialità e delle nostre distorsioni.

Bibliografia

Ascione G. (Ed.). (2014). *America Latina e modernità. L'opzione decoloniale: saggi scelti*. Salerno: Arcoiris.

Baumann G. (2003). *L'enigma multiculturale. Stati, etnie, religioni.* Bologna: Il Mulino.

Bhopal K. (2018). *White Privilege. The myth of a post-racial society*. Bristol: Policy Press.

Bonilla-Silva E. (2014). *Racism without racists. Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America* (4th ed.). Lanham: Rowman & Littlefield.

Borghi R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.

Bracci F. (2024). Epistemologia postumana della pratica trasformativa. In V. Boffo, G. Del Gobbo, P. Malavasi (Eds.), *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani. Junior Conference* (pp. 544-550). Lecce: Pensa MultiMedia.

Brookfield S.D. (2020). Whiteness and Privilege. In T.S. Rocco, M.C. Smith, R.C. Mizzi, L.R. Merriweather, J.D. Hawley (Eds.), *The Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 428-435). New York-London: Routledge.

Brookfield S.D., Hess M.E. (2021). *Becoming a White Antiracist. A Practical Guide for Educators, Leaders and Activists*. Sterling: Stylus.

Burgio G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: Franco Angeli.

Cranton P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Essed P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. London: SAGE.

Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.

Fabbri L. (2024), Gli artefatti sociomateriali come paradigmi educativi. In J. Magrini e M. Parente (Eds.), *Educazione zerosei: sistema integrato e poli per l'infanzia. Riflessioni e confronti a partire dall'esperienza formativa toscana* (pp. 108-115). Firenze: Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza.

Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.

Fabbri L., Melacarne C. (2020). Apprendere e disapprendere nei contesti di vita quotidiana. Il caso di un quartiere multietnico. *Educational Reflective Practices*, 1, 18-54.

Fabbri L., Melacarne C. (Eds.). (2023). *Understanding Radicalization in Everyday Life*. Milano: McGraw-Hill Education.

Fabbri L., Bracci F., Bosco N., & Capaccioli M. (2023). Divenire ricercatrici bianche antirazziste e femministe. Sviluppare competenze di pensiero critico-riflessivo, decoloniale e sovversivo. *Pedagogia & Vita*, 81(2), 25-34.

Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (Eds.). (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.

Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

Muraca M. (2017). Generare sapere dalla differenza coloniale. Orizzonti pedagogici decoloniali. *Civitas Educationis*, 7(1), 133-150.
Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
Zoletto D. (2023). Riflessività postcoloniale e ricerca pedagogica nei contesti ad alta complessità socioculturale. *Educational Reflective Practices*, 1, 139-150.

Il ruolo del corpo nell'inclusione: una prospettiva dai *Disability Studies* e dai *DisCrit*

Capaci Claudia
Phd Students – Università degli Studi di Palermo
claudia.capaci@unipa.it

Scolaro Ilaria
Phd Students – Università degli Studi di Palermo
ilaria.scolaro@community.unipa.it

1. Introduzione

Negli ultimi anni, c'è stata una crescente accettazione del potenziale educativo del corpo (Carlomagno, Sibilio, Palumbo, 2014) e una rivalutazione dell'importanza di un'istruzione che miri a integrare diverse dimensioni umane. Questo ha gradualmente condotto alla definizione di nuovi percorsi di ricerca e studio basati su una varietà di modelli teorici, che possono guidare e arricchire le pratiche didattiche, aprendo nuove prospettive di conoscenza (Sgambelluri, Vinci, 2020).

Nel presente contributo si evidenzia l'importanza dell'analisi delle dinamiche educative, compresa l'esplorazione della corporeità, all'interno delle pratiche culturali dove il corpo assume un ruolo centrale, con il movimento e la rappresentazione corporea che vengono plasmati all'interno di contesti di potere. Come i *Cultural Studies*, anche gli Studi sulla Corporeità, i *Disability Studies* e i *Disability Critical Race Studies* si concentrano sul contesto, considerando le complesse interazioni con le loro implicazioni sociali, pedagogiche, culturali, politiche ed economiche, che possono influenzare e perpetuare processi di esclusione e marginalizzazione sociale (Donato, 2023).

2. Coordinate teoriche: i *Disability Studies* e i *Disability Critical Race Studies*

Tra gli anni Settanta e Ottanta del Novecento, nasce nei Paesi anglosassoni dall'attivismo delle persone con disabilità una prospettiva di ricerca inter-trans-multi disciplinare, i *Disability Studies (DS)*, poi diffusasi negli anni successivi in Europa.

Ad essi si accompagna l'introduzione dei *Dis/ability Critical Race Studies in Education* (DisCrit) che nascono come coalizione teorica dalla connotazione politica e, partendo dall'osservazione dell'istruzione negli Stati Uniti, ha permesso di evidenziare come razza e abilità permeano interazioni, discorsi, procedure e pratiche all'interno delle istituzioni educative, nonché le vite e i percorsi formativi degli alunni appartenenti a comunità marginalizzate.

La prospettiva *DisCrit* enfatizza gli aspetti più critici delle politiche sui BES, sottolineando come queste si fondino storicamente e globalmente su concezioni della disabilità elaborate esclusivamente in campo scientifico, psicologico e medico.

Questo approccio mette in luce la persistenza di una percezione medica della disabilità, rintracciabile facilmente attraverso il linguaggio utilizzato che richiama espressioni quali "comorbilità", "difficoltà di apprendimento", "disturbi" ecc., a loro volta basati su un concetto di normalità ed omogeneità educativa.

Inoltre, argomenta su come l'integrazione scolastica punti al mantenimento dello status quo educativo, operando sui singoli alunni piuttosto che sui processi sociali e culturali basati sull'interazione di sistemi interconnessi (alunno/insegnante; alunno/classe/ambiente scolastico; scuola/territorio) (Goodley et al., 2018).

3. La corporeità negli approcci metodologici inclusivi

La scuola riflette la cultura normativa legata ad una tradizione che relega al banco il corpo dell'alunno-persona. Oltre alle caratteristiche fisiche dell'aula e alla disposizione di banchi e arredi, giocano un ruolo significativo anche le posizioni che vengono a occupare gli insegnanti. La didattica moderna, finalizzata a promuovere contesti sempre più inclusivi, richiede un atteggiamento diverso da quello tradizionale, che vede i docenti seduti per la maggior parte del tempo alla cattedra, collocata nella parte anteriore della classe.

Mitchell (2008) indaga come l'ambiente scolastico possa incidere sulla qualità dei processi di apprendimento citando una nota frase di Winston Churchill: «Noi diamo forma ai nostri edifici, poi sono loro che modellano noi». Questo per enfatizzare che anche l'ambiente, inteso come contesto fisico, può contribuire al piacere di viverci o, al contrario, creare condizioni sfavorevoli per lo stabilirsi di un buon clima, per l'apprendimento e per le interazioni.

La scuola deve interrogarsi sulle pratiche e metodologie applicate per identificare quelle che più rispondono ai criteri delle recenti scoperte scientifiche e risultano più idonee al raggiungimento del maggiore successo formativo possibile. Una didattica nuova, generativa e trasformativa, deve farsi carico delle scoperte scientifiche, riconoscere al corpo il suo ruolo centrale, adottare le trasformazioni necessarie e oltrepassare la visione delle Scienze cognitive classiche che ritengono la rappresentazione mentale indipendente dalle attività sensomotorie.

La Psicologia dell'età evolutiva ha dimostrato che la mente nasce come una mente condivisa in uno spazio altrettanto condiviso con altri esseri. Il bambino, sin dalle prime fasi della sua vita, pensa con il corpo all'interno di uno spazio, usa le mani, la vista e gli altri sensi per incontrare il mondo; nello stesso tempo il suo corpo è una parte di mondo che va incontro al bambino: ne deriva che il corpo vive non solo di materia, ma di relazioni con tutto ciò che lo circonda (Gomez Paloma, 2009). Sollecita attivamente l'attenzione di chi li accudisce e sin da subito

le attività corporee mostrano una struttura molto simile alle conversazioni degli adulti e all'alternanza di ruolo (Beebe et alii, 2005).

Merleau Ponty (2003) sosteneva che l'essenza del sé risiede nell'identificarsi come un corpo, implicando che il corpo non è un oggetto posseduto, ma piuttosto una modalità o un modo di esistere. Ogni corpo è sia un ente fisico oggettivo sia un'espressione delle intenzioni ed emozioni della persona, manifestando il proprio essere nel mondo attraverso esperienze vissute. Nella società contemporanea, il corpo diversamente abile è spesso ridotto a un oggetto di osservazione e giudizio estetico, privandolo della sua soggettività intrinseca. Il corpo, quale fondamentale mezzo di esperienza e relazione, rappresenta un'importante risorsa educativa in grado di narrare la propria storia e contribuire alla costruzione dell'identità individuale, indipendentemente dalla presenza o assenza di disabilità.

Le arti performative aiutano a collocare nello spazio il proprio corpo, a prenderne coscienza ad allacciare relazioni, favoriscono un naturale processo di crescita grazie al passaggio da uno spazio primitivo in cui le relazioni interpersonali sono esclusivamente condivise con il caregiver alla conquista di uno spazio altro (Gallese, 2010).

L'introduzione nella prassi didattica di attività mutuate dal mondo delle arti performative o più in generale delle esperienze estetiche consente di creare un ambiente naturale di apprendimento, uno spazio performativo di crescita, di relazione e di inclusione.

In particolare, l'uso dinamico e inclusivo del teatro, in ambito didattico, promuove un apprendimento che favorisce la partecipazione attiva degli studenti, sottolineando il potere trasformativo del movimento scenico, quale strumento efficace per stimolare l'inclusione e la tesaurizzazione della diversità nel contesto educativo (Compagno, 2019).

La letteratura evidenzia inoltre come il successo formativo sia tanto più raggiungibile quanto più il processo cognitivo viene ancorato alla corporeità e alla dimensione esperienziale della realtà durante lo svolgimento pratica didattica (Cottini, 2017).

Verso la fine degli anni Sessanta cominciò a diffondersi in America settentrionale un nuovo approccio pedagogico fondato sul pensiero di John Dewey e di Paulo Freire che si è arricchito nel tempo dell'apporto di una pluralità di fonti teoriche e di contributi empirici provenienti da diversi contesti internazionali: il *Service Learning*.

La suddetta proposta pedagogica integra in un unico progetto ben articolato i processi di insegnamento/apprendimento (*Learning*) e l'intervento nella realtà inteso come impegno per il bene comune (*Service*), con un doppio scopo: dare risposta a bisogni e ai problemi presenti nella comunità e permettere agli studenti di imparare mettendo in pratica conoscenze e competenze curricolari (Fiorin, 2016).

Attraverso il *Service Learning* gli studenti hanno l'opportunità di muoversi all'interno dei curricula disciplinari ma orientarli alla ricerca di utili soluzioni, riconoscere le proprie inclinazioni e capacità e abilità mettendole al servizio della

comunità, misurandosi con problemi autentici, sviluppando competenze e facendo crescere il senso di identità e di appartenenza ad un territorio.

Il *Service-learning,* basato su una visione condivisa e democratica del sapere, estende il campo dell'azione didattica ad un ecosistema più ampio rispetto all'azione didattica tradizionale favorendo l'interazione tra la dimensione corporea e l'ambiente esterno in cui il soggetto è immerso e legato una relazione di imprescindibile interdipendenza.

Nell'attuale complesso contesto storico e culturale risponde all'urgenza di trovare le soluzioni più adeguate a promuovere apprendimenti significativi per gli studenti e le studentesse, di recuperare la dimensione sociale dell'apprendimento e di sviluppare competenze relazionali e di cittadinanza al pari di quelle disciplinari. Tale approccio metodologico favorisce inoltre il potenziamento dell'autonomia, del pensiero critico e della responsabilità civica attraverso la trasformazione della realtà e lo sviluppo di reti di collaborazioni con il territorio

Il centro dell'interesse rimane l'apprendere, ma in una dinamica di servizio alla comunità, di partecipazione e di reciprocità, in una dimensione interdisciplinare, in coerenza con il documento dell'ONU, Agenda 2030, che affida alla scuola il delicato compito di prevedere percorsi di educazione, istruzione e formazione di qualità, equi ed inclusivi.

4. Conclusione

La corporeità emerge nei *DisCrit* come bersaglio delle innumerevoli etichette socialmente e storicamente costruite. Il coinvolgimento del corpo nella pratica didattica oltre ad assumere una forte valenza politica riveste un ruolo generativo cardine per un nuovo modo di pensare l'inclusione e il processo di insegnamento-apprendimento.

Le scoperte scientifiche di matrice neurobiologica hanno portato alla luce il ruolo di dispositivo cognitivo del corpo, richiamando ad un radicale cambio di paradigma che miri al superamento della visione dicotomica cartesiana mente-corpo e alla valorizzazione della corporeità piuttosto che alla sua stigmatizzazione e strumentalizzazione.

La didattica è chiamata a decostruire gli stereotipi sulla dimensione corporea del pensiero occidentale dominante, ad accogliere il contemporaneo mutamento di paradigma, che mette in evidenza l'ineludibile dimensione incarnata dell'intelligenza e delle creatività umane e a sperimentare sempre nuovi approcci metodologici che consentano di attraversare e oltrepassare i confini e gli steccati disciplinari, per aprirsi al dialogo con gli ambiti più disparati dallo sport alle arti estetico-performative. Una didattica trasformativa e generativa con un duplice fulcro, uno nella realtà e l'altro nella corporeità.

Bibliografia

Beebe B., Knoblauch S., Rustin J., Sorter D., Jacobs T. J., Pally R. (2005). *Forms of intersubjectivity in infant research and adult treatment.* New York City: Other Press.

Carlomagno N., Palumbo C., Sibilio M. (2014). Traiettorie non lineari della ricerca didattica: le potenzialità metaforiche ed inclusive delle corporeità didattiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *2*(1), 129-143.

Compagno G. (2019). DRAMA TEACHING DESIGN Presupposti e metodologie didattiche inclusive. *Professionalità docente*, *12*.

Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica* (pp. 1-435). Roma: Carocci.

Donato A. (2023). La prospettiva del corpo. Note sul laboratorio di Metodi e didattiche delle attività motorie e sportive nel Corso di Specializzazione per il Sostegno. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *15*(25), 576-585.

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

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

Gallese V. (2010). Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica. *Morelli, Ugo, Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione* (pp. 245-62). Torino: Allemandi.

Gallese V. (2013). Corpo non mente: le neuroscienze cognitive e la genesi di soggettività ed intersoggettività. *Educazione sentimentale: 20, 2, 2013*, 8-24.

Goodley D., D'Alessio S., Ferri B., Monceri F., Titchkosky T., Vadalà G., ... Medeghini,R. (2018). Disability Studies e inclusione. *Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative.* Trento: Erickson.

Mitchell D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.

Paloma F. G. (2013). *Embodied cognitive science: atti incarnati della didattica* (Vol. 1). Roma: Nuova Cultura.

Ponty M. (2003). Fenomenologia della percezione (tr. it). Milano: Bompiani

Puig J. M., Batlle R., Bosch C., Palos J. (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Sgambelluri R., Vinci V. *Corporeità e inclusione. Una ricerca con i futuri insegnanti specializzati Corporeity and inclusion. A research with future specialized teachers*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.

Musica e Appreciative Inquiry: quali prospettive per una progettazione didattica inclusiva?

Flavia Capodanno
Dottoranda di ricerca – Università degli Studi di Salerno
fcapodanno@unisa.it

Alessio Di Paolo
Dottorando di ricerca – Università degli Studi di Salerno
adipaolo@unisa.it

1. Introduzione

La società odierna, la cui cifra distintiva può essere considerata la complessità, che implica nelle diverse situazioni e contesti di vita esiguo margine di previsione, portando con sé molteplici sfaccettature e poliedrici aspetti (Morin, 2000), lancia una sfida a quanti si occupano di formazione, nell'immaginare e progettare percorsi formativi equi e inclusivi (EADSNE, 2009, 2012, 2014; EASNIE, 2022). Tale quadro, infatti, è coerentemente connesso con l'altrettanto crescente varietà dei bisogni e delle esigenze formative di tutti gli alunni e di tutte le alunne che richiedono un sistema d'istruzione e di formazione, la scuola, attento e pronto ad agire efficacemente. Quanto detto inerisce un *modus interpretandi* il paradigma inclusivo che intende l'inclusione come *principium* da cui partire, come elemento ineludibile alla base dell'agire didattico di tutti i docenti.

Da tali riflessioni scaturisce, dunque, l'opportunità di riflettere su un'immagine di docente inclusivo fornito di una postura professionale che lo renda pronto a tracciare, in termini progettuali, didattici e organizzativi "*traiettorie non lineari*" (Sibilio, 2015), senza perdere di vista la bussola verso prospettive migliorative in ottica inclusiva (Aiello et al., 2023).

Alla luce di quanto detto, appare interessante nel tentativo di individuare potenziali piste di ricerca in ottica trasformativa e innovativa, cercare un'eventuale possibile di connubio tra la musica, e l'Appreciative Inquiry (IA) in contesti educativi, focalizzandosi sulla creazione di ambienti di apprendimento inclusivi.

Tale intenzione muove dal fatto che tra i due approcci il *trait d'union* potrebbe essere individuato nella *narrazione*. Infatti, da un lato, l'Appreciative Inquiry è un approccio metodologico nato nell'alveo della ricerca azione all'interno di setting organizzativi, che, concentrandosi sui punti di forza favorisce, come evidenziato in letteratura (Cooperrider, Whitney, 2001), il coinvolgimento, la partecipazione e la motivazione, progettando azioni in prospettiva migliorativa e generativa (Cooperrider, Srivastva, 1987; Mohr, 2002; Cooperrider, Whitney, Stravos, 2008). Dall'altro lato, la musica, costituisce un linguaggio universale capace di cogliere

diverse sfumature dell'esperienza umana (Nissley, 2004). Da ciò, dunque, si potrebbe ipotizzare che, nei contesti scolastici e formativi, la narrazione in ottica positiva mediate dall'arte e, nello specifico, dalla musica, potrebbe promuovere traiettorie di progettazione inclusiva, proiettata alla valorizzazione delle differenze di tutti e di ciascuno. Alla luce di quanto detto, il presente lavoro intende rilevare eventuali tracce già esistenti in campo scientifico relativamente all'oggetto di studio: a tale scopo ci si propone di indagare la letteratura nazionale e internazionale riguardante la relazione tra l'Appreciative Inquiry e l'arte, nello specifico la musica, nel campo dell'educazione inclusiva. Saranno presentati, pertanto, i risultati di un'indagine esplorativa preliminare condotta secondo la metodologia della Scoping Review e seguendo il protocollo PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018).

2. Appreciative inquiry e musica: una possibile *contaminatio*

Alla luce di quanto detto, si è tentato di evidenziare il terreno condiviso tra l'*Appreciative inquiry* e la musica, al fine di rilevare la potenziale coerenza e l'opportunità di una proposta formativa per i docenti ispirata a tali framework. L'*Appreciative inquiry,* come sottolineato precedentemente, è un approccio metodologico nato nell'ambito di ricerche in campo organizzativo (Cooperrider, Srivastva, 1987), ma che si è rivelato efficace anche in contesti educativi e formativi, in particolare nel settore dell'*Higher education* (Chinoperekweyi, 2023), anche in chiave inclusiva (Calabrese, 2006; Calabrese et al., 2008).

Esso presenta alcune specificità, sintetizzabili in un *modus interpretandi* della realtà in chiave positiva (Cooperider, Whitney, 2005).

Il sostrato teorico dell'*Appreciative inquiry,* ancorandosi ad alcuni elementi della psicologia positiva (Seligman, 1996) e delle teorie socio-costruttiviste della conoscenza generativa (Cockell, McArthur Blair, 2020) si fonda su alcuni principi teorici, di seguito riportati (Cooperrider, Srivastva, 1987; Dunlap, 2009):

- Il *principio costruzionista,*
- il *principio di simultaneità,*
- il *principio poetico*,
- il *principio anticipatorio,*
- *Il principio positivo,*
- Il *principio di unità* (o integrazione)
- il *principio di rappresentazione*.

Da quanto evidenziato, il rintracciare attraverso la narrazione il positivo, sarebbe utile a tracciare percorsi progettuali proiettati al cambiamento e alla generatività, anche in prospettiva inclusiva. D'altro canto, la musica si configura quale *medium* in grado di favorire processi di trasposizione (Bourg, 2014), nonché di interazione didattica (Cuervo, 2018; Stefanova et al., 2021; Sibilio, 2020). Inoltre, il linguaggio musicale può essere inteso come sintesi di ulteriori linguaggi (Stra-

maglia, 2022) e, contestualmente, la musica stessa può essere trasposta in ulteriori sotto-linguaggi (*narrazione, ascolto, comunicazione*). Inoltre, come evidenziato in letteratura, la dimensione musico-comunicativa ha una sua efficacia *nella* e per la formazione (Feld, 1984; Cross, 2014). Infatti, nell'ambito formativo il suono nella sua funzione comunicativa è propedeutico al riconoscimento dell'alterità (Chiappetta Cajola, Rizzo, 2016). Inoltre, richiamando la dimensione comunicativa *vicariante* (Berthoz, 2015; Sibilio, 2017) della narrazione, favorirebbe l'apprezzamento del Sé e dell'altro da Sé nella condivisione e *co*-costruzione dell'azione tramite la mediazione della percezione individuale e interindividuale. Infine, la musica si configurerebbe come mezzo dotato di una forte potenzialità nel far emergere il portato emotivo come riflesso del pensiero del singolo- espressione storica e formativa (Bruni, 2008; Stige, 2017).

Alla luce di quanto sovraesposto, considerata la centralità della narrazione come elemento condiviso nei due approcci, appare coerente tentare di rintracciarne esempi applicativi nella letteratura scientifica nazionale e internazionale.

3. Metodologia

3.1 Obiettivi

Questa revisione mira ad esaminare le diverse ricerche di carattere internazionale che ha utilizzato i due approcci teorici in modo congiunto, in contesti scolastici e formativi, puntando sulla narrazione in ottica positiva. Alla luce di quanto detto, ci si propone di indagare la letteratura nazionale e internazionale riguardante la relazione tra l'Appreciative Inquiry e l'arte, nello specifico la musica, intesa quale modalità narrativa, nel campo dell'educazione inclusiva.

3.2 Indagine preliminare

Data la natura esplorativa degli obiettivi, l'indagine preliminare è condotta adottando la metodologia della Scoping Review (Arksey & O'Malley, 2005; Ghirotto, 2020; Heyvaert , Hannes, & Onghena , 2016). Consiste in una revisione della letteratura volta a rilevare lo stato dell'arte in termini di ampiezza e profondità di un fenomeno o di una tematica all'interno di uno specifico ambito disciplinare (Arksey & O'Malley, 2005; Ghirotto, 2020; Heyvaert, Hannes, & Onghena , 2016). La revisione è stata effettuata seguendo il protocollo PRISMA- ScR (Tricco et al., 2018) con l'obiettivo di mappare concetti chiave, tipologie di evidenze e lacune nell'area dell'IA, ricercando, selezionando e sintetizzando sistematicamente ciò che esiste come suggerito da Colquhoun et al. (2014).

3.3 Strategia di ricerca e criteri di inclusione/esclusione

È stata condotta una ricerca sistematica utilizzando quattro database e motori di ricerca internazionali che sono i più rappresentativi: Google Scholar, Scopus, ReaserchGate, Elsevier, Jstor. La ricerca è limitata agli studi pubblicati dal 2020 al 2023. Inoltre, è condotta utilizzando l'operatore booleano "&" per i seguenti termini di ricerca: "Appreciative inquiry" e "Music".

In aggiunta, gli studi presi in considerazione hanno dovuto soddisfare i seguenti criteri di inclusione (Tab. 1):

– adozione dell' Appreciative Inquire per progettazione didattica attraverso il medium musicale
– disegno della ricerca: ricerca empirica condotta in gruppo, caso singolo, utilizzo di metodi qualitativi e/o quantitativi.

Infine, non sono stati inclusi in questa ricerca preliminare tutti i contributi riferibili alla letteratura grigia (atti, tesi, dissertazioni di dottorato), libri o studi pubblicati in lingue diverse dall'italiano e dall'inglese.

Categoria	**Criteri di inclusione**	**Criteri di esclusione**
Letteratura	ArticolI pubblicatI su riviste *peer-reviewed*	Letteratura grigia (tesi o tesi di dottorato, atti, ...)
Lingua	Inglese e italiano	Altre lingue
Disegno di ricerca	Studi sperimentali di gruppi e casi singoli.	Revisioni della letteratura, Metanalisi
Ambito di applicazione	Ambito educativo	Ambiti diversi da quello educativo
Intervento (I)	Pratica basata sull'evidenza che prevede l'uso interconnesso di *Appreciative inquiry* e musica.	Interventi medici o psicofarmacologici, interventi nel settore economico
Risultati (O)	Miglioramento dei processi educativi attraverso *Appreciative inquiry* e musica.	Altre forme di miglioramento riferite ad ambiti disciplinari differenti.

Tab. 1: Criteri di inclusione ed esclusione selezionati per la ricerca e sistematizzati

3.4 Processo di selezione, graficizzazione ed estrazione dei dati

I revisori, utilizzano i criteri di inclusione per valutare l'ammissibilità degli studi selezionati e identificati, hanno condotto uno screening degli articoli, partendo dall'analisi dei titoli e degli abstract, dopo i quali si è passati all'analisi del testo completo di tutti i contributi rispondenti ai criteri, dunque idonei (Prahladh , &

van Wyk , 2020). Questa ricerca iniziale è stata preceduta da un'analisi, *in primis,* degli articoli trovati e, in secundis, degli abstract che dei titoli degli articoli. È stata riscontrata, a volte, un'incongruenza tra il titolo, le parole chiave e poi il contenuto specifico del contributo. Come Badger et al. (2000) sottolineano, è importante andare oltre leggendo il testo completo degli articoli selezionati poiché l'abstract e il titolo potrebbero non essere rappresentativi.

Ciò ha condotto alla fase successiva: l'estrazione dei dati degli studi inclusi. Questo processo è stato supportato utilizzando una strategia grafica basata sulla compilazione di una tabella in cui i ricercatori hanno annotato:

- informazioni bibliografiche (autore/i, anno di pubblicazione);
- origine/paese di origine (dove lo studio è stato pubblicato o condotto),
- breve sintesi dei contributi
- per ogni criterio selezionato, l'indicazione della corrispondenza o no del contributo attenzionato;
- metodologia/metodi;
- chiave relativi alla/e domanda/e della revisione di scoping.

Questa procedura grafica è utile per sintetizzare e interpretare i dati qualitativi catalogando e ordinando le informazioni in modo analitico secondo temi chiave (Arksey, O'Malley, 2005). In seguito, come indicato nella procedura PRISMA, si è proceduto alla compilazione del PRISMA flow chart, con una sintesi dei contributi scelti e scartati durante le fasi di ricerca, screening, dati estrazione e creazione dei grafici, analisi (Fig.1)

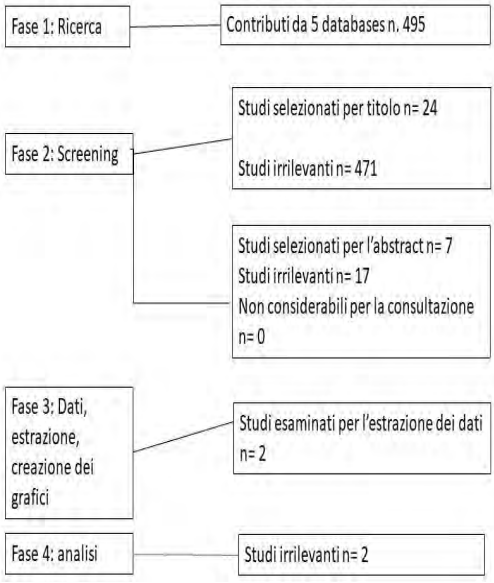


Fig. 1: Prisma Flow Chart redatto in fase di analisi

4. Risultati e discussione

Da quanto analizzato, sono risultati significativi soltanto due studi tra 495 presi in analisi, peraltro del medesimo autore, Treacy, uno nel 2019 e uno del 2022. Nello studio di Treacy e Westerlund (2019) si affronta la necessità globale di riconsiderare l'educazione musicale per plasmare comunità in un contesto di crescente complessità sociale. Si evidenzia, altresì, che le canzoni, adattate alle visioni e missioni delle singole scuole, insegnano valori etici positivi, proprio a partire dai contesti socioculturali specifici. Inoltre, sono state discusse cinque prospettive emerse dall' *Appreciative Inquiry,* tra cui il diritto universale all'aspirazione e il paradosso pedagogico dei rituali.

Gli studi hanno evidenziato come l"etnografia educativa e *l'Appreciative Inquiry* identificano nel canto un elemento positivo per l'appartenenza e la rappresentazione delle culture, in grado altresì di rinsaldare l'interazione tra riflessione in azione e tradizioni culturali e promuovendo, di conseguenza, una visione positiva dei luoghi e delle persone condivise nella quotidianità.

Il lavoro di Tracy del 2022, invece, presenta un'indagine concentra sull'intercultura musicale e sull'uso dell'Intelligenza Artificiale (IA) per facilitare il storytelling e la riflessione in azione. In tal senso *l'Appreciative Inquiry* è stato un approccio fondamentale per potenziare il dialogo interculturale e inclusivo. Lo storytelling è stato un mezzo cruciale per riflettere criticamente sul processo di ricerca musicale, in cui è rientrato come ulteriore mezzo di supporto, l'AI, utilizzata per predisporre sessioni di lavoro durante le lezioni, promuovendo la parità di genere e l'ascolto dell'altro. I partecipanti alla ricerca hanno evidenziato gli aspetti positivi del proprio operato, dimostrando l'efficacia dell'intreccio tra *Appreciative Inquiry,* musica e IA nella formazione.

5. Conclusioni

Si può concludere che l'applicazione dell'*Appreciative inquiry* con la musica in ricerche in campo educativo è poco frequente, sebbene da alcuni studi di revisione siano emersi dei punti di convergenza tra i due framework, soprattutto per quanto concerne la centralità dei processi narrativi. Nello specifico, la relazione tra i due approcci, presente negli studi analizzati che hanno rispettato i criteri di esclusione e di inclusione, ha favorito un miglioramento in ottica generativa e trasformativa. Per tali ragioni, considerate le riflessioni in premessa, si prospetta di approfondire tale tematica, soprattutto per quanto concerne al fine di indagare il reale potenziale dell'unione tra *Appreciative Inquiry* e musica in chiave trasformativa nell'ambito di percorsi formativi dei futuri docenti.

Bibliografia

Aiello P., Pace E. M., Sharma U., Rangarajan R., Sokal L., May F., Schwab S. (2023). Identifying teachers' strengths to face COVID-19: narratives from across the globe. *Cambridge Journal of Education*, *53*(3), 357-374.

Arksey & O'Malley (2005). Scoping Studies: Towards a Methodological Framework. In *International Journal of Social Research Methodology: Theory & Practice*, 8 (1), pp. 19 32.

Badger D., Nursten J., Williams P., Woodward M. (2000). Should all literature reviews be systematic? *Evaluation & Research in Education*, *14*(3-4), 220-230.

Berthoz A. (2015). La vicarianza. *Il nostro cervello creatore di mondi.* Torino: Codice.

Bourg A. (2014). De l'utilisation de la transposition didactique dans les travaux concernant les sciences de l'éducation musicale. *Recherches en didactiques*, *18*(2), 25-43.

Bruni E. (2008). Per una prospettiva interculturale dell'educazione musicale. In *Musica, ricerca, didattica. Profili culturali e competenza musicale* (pp. 157-201). Pensa Multi-Media Editore Srl.

Calabrese R. L. (2006). Building social capital through the use of an appreciative inquiry theoretical perspective in a school and university partnership. *International journal of educational management*, *20*(3), 173-182.

Calabrese R., Patterson J., Liu F., Goodvin S., Hummel C., Nance E. (2008). An appreciative inquiry into the Circle of Friends Program: The benefts of social inclusion of learners with disabilities. *International Journal of Whole Schooling*, 4(2), 20.

Chiappetta Cajola L., Rizzo A. L. (2016). *Musica e inclusione. Teorie e strumenti*. Roma: Carocci.

Chinoperekweyi J. (2023). Engaged Scholarship: Maximizing Student Learning through Action Research and Appreciative Inquiry. *Organization Leadership and Development Quarterly (OLDQ).* https://ssrn.com/abstract=4316095.

Cockell J., McArthur-Blair J., Schiller M. (2020). *Appreciative inquiry in higher education: A transformative force*. Canada: FriesenPress

Colquhoun H. L., Levac D., O'Brien K. K., Straus S., Tricco A. C., Perrier L., Moher D. (2014). Scoping reviews: time for clarity in definition, methods, and reporting. *Journal of clinical epidemiology*, *67*(12), 1291-1294.

Cooperrider D.L., Whitney D. (2001). *A positive revolution in change: Appreciative inquiry*. In Cooperrider D.L. Sorenson P.F. Whitney D.T. Yeager F., *Appreciative inquiry*. Champaign: Stipes Publishing.

Cooperrider D. L., Srivastva S. (1987). Appreciative Inquiry in organizational life. In W. A. Pasmore & W. Woodman (Eds.), *Research in organizational change and development* (Vol. 1, pp. 129-169). Stamford: JAI Press.

Cooperrider D. L., Whitney D., & Stavros J. M. (2008). *Appreciative inquiry handbook for leaders of change (2nd ed.).* New York: Crown Custom.

Cross I. (2014). Music and communication in music psychology. *Psychology of music*, *42*(6), 809-819.

Cuervo L. (2018). Study of an interdisciplinary didactic model in a secondary education music class. *Music Education Research*, *20*(4), 463-479.

Dunlap C. (2008) Effective Evaluation through Appreciative Inquiry. *Performance Improvement*, 47, 2, 23-29.

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2009). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education. Recommendations for Policy Makers*. https://www.european-agency.org.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. https://www.european-agency.org.

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2014). *Five key messages for inclusive education. Putting theory into practice, Odense, Denmark, European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. https://www.european-agency.org.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning*. https://www.european-agency.org.

Filleul M., Rowland B. (2006). U*sing appreciative inquiry in the Vancouver School District: A positive approach to enhance learning.* BC Educational Leadership Research. Retrieved 30 October 2020 from: http://www.aceconsulting.ca/ai/Using_Appreciative_-Inquiry.pdf.

Feld S. (1984). Communication, music, and speech about music. *Yearbook for traditional music*, *16*, 1-18.

Ghirotto L. (2020). *La revisione sistematica nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Roma: Carocci.

Heyvaert M., Hannes K., Onghena P. (2016). *Using mixed methods research synthesis for literature reviews: the mixed methods research synthesis approach* (Vol. 4). California: Sage Publications.

Morin E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.

Nissley N. (2004). *The 'artful creation'of positive anticipatory imagery in appreciative inquiry: Understanding the 'art of'appreciative inquiry as aesthetic discourse*. In *Constructive discourse and human organization* (Vol. 1, pp. 283-307). UK: Emerald Group Publishing Limited.

Prahladh S., van Wyk J. (2020). Protocol for a scoping review of the current data practices in forensic medicine. *Systematic Reviews*, *9*, 1-8.

Sibilio M. (2015). La didattica semplessa: Una traiettoria non lineare della ricerca educativa. *Revue de Synthèse*, *136*, 477-493.

Sibilio M. (2017). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento.* Brescia: La Scuola.

Stramaglia M. (2022). *Compendio di pedagogia dello spettacolo. Educare nell'epoca del neodivismo*. Roma: Anicia.

Stige B. (2017). *Where music helps: Community music therapy in action and reflection*. Londra: Routledge.

Treacy D. S., Westerlund H. (2019). Shaping imagined communities through music: Lessons from the School Song practice in Nepal. *International Journal of Music Education*, *37*(4), 512-523.

Treacy D. (2022). Appreciating situations of breakdown for researcher reflexivity. *Action Research*, 20(3), 278-294.

Tricco A. C., Lillie E., Zarin W., O'Brien K. K., Colquhoun H., Levac D., Straus S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of internal medicine*, *169*(7), 467-473.

Pratiche Formative nei Movimenti LGBTQ+: un'indagine sulle Strategie e Impatti delle Comunità di Pratica

Davide Ciofi
Dottorando – Università degli Studi di Siena
davide.ciofi@student.unisi.it

1. Introduzione

Gli studi sull'apprendimento trasformativo rappresentano un importante campo di ricerca nell'ambito dell'educazione e dello sviluppo personale. Questi studi hanno avuto origine con il lavoro di Jack Mezirow nel 1991. Nel corso degli anni tali studi sono stati oggetto di dibattito e ampliamento, coinvolgendo molteplici prospettive e ricercatori che hanno apportato contributi differenti.

La teoria trasformativa (Mezirow, 1991) si concentra sul processo attraverso il quale le persone sono in grado di cambiare profondamente le loro prospettive, le loro credenze e i loro atteggiamenti. Mezirow ha sviluppato analiticamente il processo attraverso il quale si genera la riflessione critica, l'esplorazione di nuove idee e la volontà di abbracciare il cambiamento come elementi fondamentali dell'apprendimento trasformativo (2003). Per esemplificare come il dibattito si sia ampliato, possiamo citare Fabbri e Melacarne (2014), che hanno contribuito all'estensione del dibattito sull'apprendimento trasformativo enfatizzando l'importanza della pratica mettendo in evidenza che l'azione concreta e l'esperienza pratica rivestono un ruolo cruciale nel processo di trasformazione personale. Ciò significa che non basta solo riflettere su nuove idee, ma è necessario anche mettere in pratica ciò che si è appreso attraverso azioni concrete. Galeotti (2020) attraverso i suoi studi ha ampliato il dibattito portando i suoi contributi sulla formazione continua in età adulta e sull'innovazione, sottolineando la potenzialità dell'apprendimento trasformativo nei contesti sociali.

In generale, la ricerca sull'apprendimento trasformativo continua a evolversi e ad abbracciare una vasta gamma di contesti e prospettive. Questo campo di studio è importante perché mette in luce come le persone possano crescere, cambiare e adattarsi alle sfide della vita attraverso l'apprendimento e la riflessione critica. Inoltre, dimostra che l'apprendimento non è solo acquisizione di conoscenza, ma può anche comportare profonde trasformazioni personali e sociali.

2. Proposta

Da vari decenni sono stati svolti numerosi studi sui movimenti sociali, soprattutto ponendo l'attenzione sugli aspetti politici, emancipativi e/o sull'impatto che hanno nella società (Melucci, 1985; Tilly, Castañeda, Wood, 2019; Della Porta, Diani, 2020). La letteratura esistente ha evidenziato la necessità di approfondire e sviluppare nuove ricerche ponendo attenzione sulle pratiche e, più in particolare, le pratiche formative.

Il primo costrutto su cui si basa la proposta è quello di Comunità di Pratica (Wenger, 2006; Fabbri, 2007). Le Comunità di pratica possono essere definite come:

> "un insieme di relazioni durature tra persone, attività e mondo e come aggregazioni informali che condividono i modi in cui si fanno le cose e interpretano gli eventi – sono elette come i luoghi sociali e fisici in cui si compie l'apprendimento e il lavoro" (Fabbri, 2007)

L'apprendimento non è un evento a sé e individuale ma avviene attraverso la partecipazione alle pratiche, la negoziazione e gli scambi tra persone. Secondo Fabbri (2007), la pratica:

> "è riconosciuta come contesto epistemologico e storico in cui si trasmettono e al contempo si generano conoscenze, luogo sociale e fisico in cui si compie l'apprendimento e il lavoro, costrutto analitico che contribuisce a chiarire come si apprende e si sviluppa la conoscenza professionale. [...] Il costrutto di azione situata e quello di activity theory contribuiscono a tematizzare la pratica come un sistema di attività in cui il sapere non è separato dal fare e l'apprendimento si tematizza come un'attività sociale e non soltanto come attività cognitiva" (Fabbri, 2007, pp. 10-11)

Traslando questi costrutti nei movimenti sociali, la proposta mira a esaminare le pratiche formative – cioè le pratiche dedicate alla trasmissione di conoscenza - formali e informali, all'interno del movimento LGBTIQ+*. Quest'ultimo può essere considerato come una comunità di pratica in quanto "gruppi di individui [...] che condividono esperienze e, attraverso questo processo di interazione, apprendono sia come soggetti sia come parte di gruppi sociali" (Alessandrini, 2007; Wenger, 2006) e che, quindi, ha una propria cultura organizzativa e delle proprie pratiche. Utilizzando il concetto di pratica di Fabbri (2007), indagare le pratiche formative è utile non solo per comprendere come queste vengono organizzate, ma per poter indagare il potenziale trasformativo di tali pratiche e la loro potere innovativo nei contesti sociali. L'indagine verrà stata svolta attraverso la raccolta di interviste a persone facenti parte della comunità LGBTIQ+ e attive all'interno dei comitati territoriali di Arcigay e prese a campione in base alla loro importanza storica, numero di persone tesserate, pratiche innovative e/o zona territoriale. I dati che emergeranno saranno ottenuti attraverso un'analisi delle interviste a seguito

di una trascrizione verbale, questo permette di ottenere una comprensione approfondita delle esperienze e delle opinioni dei partecipanti. Esaminare le pratiche formative all'interno di questa comunità può mettere in luce l'importanza dell'inclusione e della diversità nelle attività formative.

3. Riflessioni conclusive

Il contributo di questa ricerca si muove su due piani. Attraverso il costrutto di comunità di pratica (1) possiamo rileggere il modo in cui innovare i movimenti sociali attraverso la valorizzazione delle pratiche formative formali e informali, influenzando il processo di apprendimento e sviluppo delle persone coinvolte. Inoltre, potrebbe arricchire il dibattito accademico (2) promuovendo una comprensione maggiore di come le strategie formative possono generare al contempo inclusione, ma anche processi di esclusione, mettendo in luce le contraddizioni delle pratiche.

Bibliografia

Alessandrini G. (Ed.). (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Carocci.

Creswell J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Inc.

Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*.

Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali: Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.

Galeotti G. (2020). *Educazione ed innovazione sociale: l'apprendimento trasformativo nella formazione continua* (p. 142). Firenze: Firenze University Press.

Lucisano P., Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione.* Roma: Carocci.

Melucci A. (1985). Movimenti sociali negli anni'80: alla ricerca di un oggetto perduto? *Stato e mercato,* 229-251.

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

Porta D. D., Diani M. (2020). Social Movements: An Introduction, (Vol. 3).

Tilly C., Castaneda E., Wood L. J. (2019). *Social Movements, 1768-2018*. London: Routledge.

Wenger E. (2006). Comunità di pratica. *Apprendimento, significato e identità*, 72.

Pedagogia interculturale e pratiche partecipative al museo: analisi di due casi studio nel contesto anglosassone

Luca Contardi
Dottorando - Università di Roma 'La Sapienza' & Università di Modena e Reggio Emilia
luca.contardi@uniroma1.it

1. Introduzione

Nel contesto globalizzato attuale, la pratica pedagogica si trova ad affrontare con sempre maggiore urgenza il tema dell'interculturalità. In tal senso, la pedagogia interculturale si prefigge di ampliare gli obiettivi posti dalla pedagogia generale – vale a dire, la realizzazione delle potenzialità dell'individuo – attraverso una riflessione sulla pluralità e sulla complessità. Il superamento di pregiudizi e precognizioni comporta la promozione di una pedagogia capace di osservare e interpretare i contesti e le azioni educative, orientandosi in un'ottica intersoggettiva e interculturale per la formazione di un pensiero aperto e relazionale. Dunque per promuovere confronto, integrazione e coesione sociale tra persone con appartenenze socio-culturali differenti (Bolognesi, Lorenzini, 2017).

In una prospettiva ampiamente interculturale, già da tempo nel settore museale – e nelle pratiche educative che ivi hanno luogo – sono diffuse dinamiche ed esperienze di co-progettazione con le comunità migranti, che sfruttano il concetto di museo come scrigno per eccellenza di una pluralità di storie, tra loro interrelate. La narrazione – in chiave autobiografica – nei musei si presenta come risorsa per la cittadinanza culturale, creando uno spazio polifonico di partecipazione, attraverso l'ascolto dei pubblici intesi quali comunità interpretative del patrimonio culturale. Lo status di testimonianza patrimoniale non deriva solo dalla legittimità scientifica, ma anche dalla capacità di attivazione di una relazione esperienziale con ciascuno, attraverso la narrazione come metodo-linguaggio per la co-costruzione delle conoscenze, arricchite e moltiplicate (Bodo, Mascheroni, Panigada, 2016).

L'ambito museale, dunque, può porsi come utile strumento di riflessione delle dinamiche di partecipazione, per considerare come la pratica pedagogica interculturale possa interfacciarsi e collaborare con le necessità di sviluppo secondo un modello partecipativo, che vede i reperti come 'oggetti sociali' e le persone come 'agenti creativi' (Simon, 2010). Si propone dunque di analizzare due casi studio di ambito anglosassone, che permettono di considerare la questione da due punti di vista diversi: il caso della South Asia Gallery del Manchester Museum, protagonista in tempi recenti di un importante riallestimento che ha comportato un profondo ripensamento delle modalità di mediazione culturale, e che permette di

considerare il contributo delle testimonianze materiali delle culture d'origine; il Migration Museum di Londra, che esplora le migrazioni da e verso il Regno Unito, riflettendo sulle dinamiche di costruzione identitaria – sia individuale che nazionale –, sul senso di appartenenza e sul tema delle identità multiple, attraverso esposizioni temporanee e un solido e strutturato approccio educativo.

2. La pedagogia interculturale

Se la multiculturalita definisce un dato di fatto, una situazione sociale verificabile, ossia la compresenza di culture diverse entro una societa o un medesimo territorio, in una situazione connotata da complessità, ma anche da staticità, di converso l'interculturalità è dinamica, caratterizzata dall'interazione tra culture diverse. La prima è una categoria descrittiva, mentre la seconda è prescrittiva e pragmatica. Ciò attribuisce alla pedagogia interculturale un compito educativo che apra nuovi orizzonti relazionali (Perucca, 1997).

Come detto, dunque, la pedagogia interculturale si basa su di una riflessione sulla pluralità e sulla complessità, e agisce per il superamento del monoculturalismo e dell'etnocentrismo, riflettendo sui modelli di trasmissione del sapere e sulla decostruzione delle narrazioni dominanti, orientandosi in un'ottica intersoggettiva (Bolognesi, Lorenzini, 2017).

Essa opera, dunque, attraverso un processo che agisce simultaneamente in tre direzioni: dal singolare al plurale, nell'ordine dell'esperienza sociale e relazionale nella pluralità delle appartenenze; dal locale al globale, dando una lettura educativa del fenomeno della globalizzazione in senso diacronico, in un intreccio tra le istanze di sviluppo individuale e le istanze sociali di crescita e cambiamento; dall'io al noi, attraverso il riconoscimento dell'"altro da me" non come minaccia, ma come fonte di arricchimento culturale, valoriale ed esperienziale (Perucca, 1997).

È attraverso tali tre direttive che si svilupperà l'analisi dei casi studio proposti.

3. Musei e intercultura

Nel settore museale, sono diverse le riflessioni che – in maniera più o meno diretta – hanno inaugurato una possibile prospettiva interculturale. Già a partire dagli anni 80' del XX secolo si impongono la riflessioni delle cosiddette 'Nouvelle Muséologie' e 'New Museology', che propongono un nuovo museo di e per le comunità, sottolineandone il ruolo sociale e la prospettiva interdisciplinare. Questo si traduce nell'adozione dell'approccio costruttivista da parte dei Servizi Educativi del museo, che giocano un ruolo chiave nella creazione di un ambiente partecipativo attraverso l'apprendimento attivo basato su esperienze concrete (Hooper-Greenhill, 1999).

I musei possono dunque divenire 'spazi terzi' (Bodo, 2008), dove gruppi differenti vivono esperienze di scoperta condivise, generando nuove inter-connessioni

e inter-azioni con e grazie al patrimonio culturale, offrendo uno spazio di dialogo e conoscenza reciproca. I musei sono zone di contatto per le comunità – non solo con il museo, ma anche tra di esse, superando una distanza che è spesso non tanto geografica, quanto prodotta socio-culturalmente (Clifford, 1997).

Questo può realizzarsi grazie ai processi partecipativi ben delineati dal paradigma del Participatory Museum, elaborato da Simon (2010) nell'omonimo testo, che vede i reperti come 'oggetti sociali' e le persone come 'agenti creativi'. In una prospettiva interculturale, rientrano in tale paradigma le dinamiche ed esperienze di co-progettazione con le comunità con background migratorio, che attraverso il patrimonio museale permettono la definizione, la creazione e il disvelamento di una pluralità di narrazioni.

4. Due casi studio: la South Asia Gallery e il Migration Museum

Al fine di considerare come l'approccio pedagogico interculturale possa operare nel contesto museale, verranno considerati due casi studio di ambito anglosassone.

Da una parte, il caso della South Asia Gallery del Manchester Museum, recentemente inaugurata dopo un lungo processo di riallestimento durato più di 5 anni, che ha comportato un profondo ripensamento delle modalità di mediazione culturale. Si tratta di un progetto di co-curatela tra il British Museum, il Manchester Museum e il cosiddetto South Asia Gallery Collective, ossia un gruppo di 30 curatori non professionisti identificati attraverso una open call rivolta a coloro che si identificassero come appartenenti alla comunità sud-asiatica. La galleria espone manufatti provenienti dalle collezioni del British Museum e del Manchester Museum, nonché oggetti personali di membri del Collettivo. Scopo dichiarato è quello di esplorare la cultura sud-asiatica e il legame con il Regno Unito, attraverso diversi media storico-artistici.

Dall'altra, il Migration Museum di Londra, fondato nel 2011 e attivo nell'organizzazione di mostre temporanee e varie attività dal 2013, che solo nel 2017 ha ottenuto una prima sede temporanea a Lewisham, quartiere multi-etnico del sud-est di Londra. Il museo si propone di esplorare le migrazioni da e verso il Regno Unito, riflettendo sulle dinamiche di costruzione identitaria – sia individuale che nazionale –, sul senso di appartenenza e sul tema delle identità multiple, attraverso esposizioni temporanee e un solido approccio educativo.

Il Museo di Manchester dichiara come sua missione educativa quella di costruire empatia e comprensione, nell'ottica dello sviluppo della società nei termini di un futuro collettivo desiderato, aprendosi al confronto con ciò che accade nel suo territorio di riferimento e considerando l'impatto del suo operato sulle diverse comunità. Esso situa l'apprendimento al centro della sua missione: per la dimensione educativa, è fondamentale l'avvicinamento alle 'culture', e il museo può farlo attraverso gli oggetti, che offrono nuove prospettive e un nuovo senso di connessione diretta con il passato (Roaa, 2023). A solo titolo esemplificativo, per motivi di necessaria sintesi, uno dei progetti sostenuti dal museo è quello chiamato "Our

Shared Cultural Heritage" (OSCH), un programma rivolto ai giovani di età compresa tra i 18 e i 25 anni provenienti dalla diaspora dell'Asia meridionale, che esplora il concetto di identità, crea occasioni di contatto in chiave interculturale, e sviluppa progetti critici. Nello specifico prevede: una serie di attività ed eventi al museo che esplorano il patrimonio, l'identità e l'appartenenza; regolari incontri sociali e gruppi di discussione e lettura; le celebrazioni del South Asian Heritage Month.

Anche per il Migration Museum, d'altro canto, quello educativo è uno degli ambiti di maggiore attività, attraverso non solo un programma rivolto ai diversi ordini di istruzione e alla popolazione adulta, ma anche attraverso attività rivolte ai docenti (corsi di formazione) e consultazioni e contributi al programma di studi nazionale grazie a numerose collaborazioni. A ciò si aggiunge la creazione e costante aggiornamento di una *source bank* online disponibile a tutti, con decine tra proposte di attività e strumenti didattici relativamente ai temi della migrazione, del multiculturalismo e della diversità culturale.

In sintesi, l'intera costruzione della South Asia Gallery si basa sull'intercultura come processo dinamico e trasformativo: essa è co-curata con l'apporto di collettivi e istituzioni locali (dal singolare al plurale); mette in discussione le narrazioni tradizionali, in quanto le storie globali vengono raccontare attraverso una lente regionale non eurocentrica (dal locale al globale); si apre alla co-produzione e alla collaborazione, portando l'esperienza vissuta al centro del museo ed esponendo oggetti che appartengono agli stessi co-curatori (dall'io al noi).

D'altra parte, il Migration Museum: esplora la costruzione identitaria (individuale, comunitaria, nazionale) attraverso la movimentazione delle persone da e verso il Regno Unito (dal singolare al plurale); inserisce il tema della migrazione in una prospettiva diacronica di lungo periodo (dal locale al globale); fa tutto ciò attraverso esposizioni temporanee incentrate sulle storie delle persone, come l'apporto dei lavoratori migranti al NHS (il Sistema Sanitario Nazionale Inglese) o 'imprenditoria nelle comunità della diaspora (dall'io al noi).

5. Conclusioni

Come visto, si può affermare che la pedagogia interculturale operi in tre direzioni: dal singolare al plurale; dal locale al globale; dall'io al noi. In questo senso, la pratica pedagogica – nei due esempi appena descritti – si rispecchia in una visione che propone due concetti molto chiari di patrimonio e di relazione con il pubblico. In primis, un patrimonio che non è un insieme dato di di beni statici dal valore universale, unicamente da conservare, secondo una visione sostanzialistica e lineare; bensì, un insieme in divenire, dai significati da co-costruire ricollocandoli in uno spazio sociale di scambio, secondo una visione processuale, dialogica e circolare. Inoltre, una relazione con il pubblico non da intendersi come un senso unico di trasferimento di contenuti e nozioni da una fonte autorevole ad un recipiente passivo; bensì, una relazione generativa e, in quanto tale, basata sulla ri-ne-

goziazione, secondo una visione dialogica e circolare (Bodo, Mascheroni, 2012). E' chiaro, dunque, come il processo di interculturalità – che abbiamo visto essere intrinsecamente legato al movimento – si attiva grazie alla dimensione dinamica e processionale propria della visione che sottende l'operato dei due musei di cui si è parlato.

In entrambi i casi, il fulcro della dinamica di mediazione e trasmissione del contenuto passa attraverso la narrazione – in chiave autobiografica – che nei musei si presenta come risorsa per la cittadinanza culturale, creando uno spazio polifonico di partecipazione, attraverso l'ascolto dei pubblici intesi quali comunità interpretative del patrimonio culturale, come nel caso della South Asia Gallery.

Lo status di testimonianza patrimoniale non deriva solo dalla legittimità scientifica, ma anche dalla capacità di attivazione di una relazione esperienziale con ciascuno, attraverso la co-costruzione delle conoscenze, arricchite e moltiplicate (Bodo, Mascheroni, Panigada, 2016). E questo è ancora più vero in caso di musei in cui non esista una collezione materiale di partenza, come nel caso del Migration Museum.

L'ambito museale, dunque, si presenta come vetrina fondamentale e illumina le modalità in cui la pratica pedagogica interculturale si esplica attraverso dinamiche di partecipazione.

Bibliografia

Bodo S. (2008). From heritage education with intercultural goals to intercultural heritage education: policy approaches in museums across Europe. *ERICarts. Sharing Diversity. National approaches to intercultural dialogue in Europe*. European Commission, DG Education and Culture.

Bodo S., Mascheroni S. (2012). *Educare al patrimonio in chiave interculturale. Guida per educatori e mediatori museali.* Milano: Fondazione ISMU.

Bodo S., Mascheroni S., Panigada M.G. (2016). *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale.* Sesto San Giovanni: Mimesis.

Bolognesi I., Lorenzini S. (2017). *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo.* Bologna: Bononia University Press.

Clifford J. (1988). *I frutti puri impazziscono.* Torino: Bollati Boringhieri.

Clifford J. (1997). Museums as contact zones. *Routes: travel and translation in the late 20th century*, Harvard University Press.

Hooper-Grennhill E. (1999). *The Educational Role of the Museum*. Londra: Routledge.

Perucca A. (1997). *Educazione, sviluppo, intercultura.* Lecce: Pensa Multimedia.

Portera A. (2013). *Manuale di Pedagogia Interculturale*. Roma-Bari: Laterza.

Roaa A. (2023). Esme Ward (Manchester Museum): in conversation. *Cultural Trends*, 32, 4, 429-442. Londra: Routledge.

Sandell R., Nightingale E. (Eds.) (2012). *Museums, equality and social justice*. Londra: Routledge.

Simon N. (2010). *The Participatory Museum.* Museum 2.0.

Whitehead C., Lloyd K., Eckersley S., Mason R. (2015). *Museums, Migration and Identity in Europe. Peoples, Places and Identities.* Londra: Routledge.

I movimenti ecologisti come ambiente educativo e trasformativo: il caso di Extinction Rebellion

Pietro Corazza
Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Bologna
pietro.corazza2@unibo.it

1. Introduzione

La crisi eco-climatica e l'incapacità dei governi mondiali di affrontarla in modo efficace prospettano un futuro drammatico per le nostre società (IPCC, 2023; IPBES, 2019). La prospettiva concreta di un collasso eco-climatico e sociale rappresenta una chiamata imprescindibile a ripensare radicalmente le nostre categorie di pensiero e i nostri modi di vivere (Servigne & Stevens, 2020). Si tratta di una sfida cruciale, nella quale anche il mondo dell'educazione è chiamato in causa (Malavasi, 2018; Mortari, 2020; Dozza, Gola 2022; D'Aprile, 2023). Confrontarsi con questo orizzonte suscita numerosi interrogativi. Questo intervento vuole provare ad affrontarne due: come evitare di cadere nella disperazione e nel fatalismo, coltivando invece una speranza attiva? Come creare e alimentare spazi di riflessione e di azione collettiva, orientati al cambiamento?

Per inquadrare la prospettiva entro cui si colloca la riflessione qui sviluppata, è possibile riprendere la classificazione di Ferrante (2022), possiamo individuare diversi modi di intendere l'ecologia e diversi approcci educativi che ne derivano:

- Ecologia intesa come scienza, da cui deriva un'idea di educazione ecologica come eco-alfabetizzazione
- Ecologia intesa come ambientalismo da cui deriva un'idea di educazione ecologica come eco-politica
- Paradigma ecologico, da cui deriva un'idea di educazione ecologica come critica affermativa
- Ecologia intesa specificamente come approccio per le pratiche educative

Partendo dall'idea che tutti questi approcci siano importanti e necessari per affrontare l'enorme sfida che ci si pone davanti, questo intervento intende focalizzarsi in particolare sulla seconda accezione, ovvero quella che intende l'ecologia come ambientalismo e l'educazione ecologica come una forma di eco-politica. Si tratta quindi di un approccio che guarda con grande interesse ai movimenti politici ecologisti, al fine di metterne in luce le potenzialità trasformative ed emancipative.

Un esempio interessante in questo senso è rappresentato dal movimento ecologista internazionale Extinction Rebellion, nato nel Regno Unito nel 2018.

L'obiettivo del movimento è realizzare azioni di disobbedienza civile non violenta di massa per spingere i decisori politici ad adottare politiche radicali e immediate per contrastare la crisi eco-climatica (Extinction Rebellion, 2020). Spesso nella rappresentazione dei movimenti molta attenzione è posta sulla dimensione di critica del sistema socio-economico attuale, ma non meno importante è la parte di immaginazione e creazione di un'alternativa, di un diverso modo di stare al mondo: è quindi su questa dimensione costruttiva che verrà posta l'attenzione.

Il presente intervento intende mostrare come Extinction Rebellion costituisca un movimento degno di interesse non soltanto da un punto di vista politico, ma anche in prospettiva educativa, perché il modo in cui è organizzato permette a chi ne fa parte di esperire, allenare e interiorizzare alcuni atteggiamenti e pratiche che presentano un significativo valore pedagogico. A tal proposito, è possibile individuare quattro dimensioni chiave di Extinction Rebellion in quanto ambiente educativo e trasformativo. In primo luogo, è un ambiente nel quale vengono praticati percorsi comunitari di riflessione ed elaborazione emotiva dell'eco-ansia, che tendono al rafforzamento degli atteggiamenti di speranza attiva. In secondo luogo, si tratta di un contesto caratterizzato da una forte attenzione alle pratiche di cura personale, interpersonale e comunitaria. In terzo luogo, è un movimento che promuove pratiche di democratizzazione delle decisioni collettive, dal momento che si fonda su un modello organizzativo decentralizzato che permette di distribuire le responsabilità ed evitare le concentrazioni di potere, salvaguardando al tempo stesso l'efficacia dei processi decisionali. Infine, si tratta di un contesto che allena all'utilizzo dell'azione diretta nonviolenta come modalità di azione politica.

2. Uno spazio di educazione alla cura

Uno degli obiettivi di Extinction Rebellion è costruire una "cultura rigenerativa", espressione che fa riferimento a cinque dimensioni di cura (Extinction Rebellion Italia, n.d.). La prima è la cura di sé, che consiste nel rispettare i bisogni personali di ogni attivista, cercando di offrire momenti di espressione dei propri vissuti emotivi, supporto nella gestione di eventuali problematiche e strategie per evitare i sovraccarichi di lavoro. La seconda è la cura durante le azioni di disobbedienza civile: durante le azioni è probabile che attivisti e attiviste vivano situazioni difficili o stressanti, per questo in tali situazioni ci sono persone del movimento dedicate a prendersi cura del benessere fisico ed emotivo di chi partecipa all'azione. La terza è la cura interpersonale: è un'attenzione trasversale che si esprime sia in pratiche informali che attraverso metodologie formalizzate durante riunioni ed azioni. La quarta è la cura della comunità: si tratta di un invito a prendersi cura del movimento stesso, prestando attenzione ai suoi equilibri interni e all'integrazione di nuovi membri. La quinta è la cura delle persone e del pianeta, che costituisce lo scopo più ampio del movimento, ovvero difendere la vita sulla Terra e sostenere le comunità di umani e non umani che la abitano.

Queste dimensioni della cura vengono messe in pratica attraverso una serie di prassi condivise sulle quali il movimento si fonda:

a) Applicazione trasversale dei principi della Comunicazione Nonviolenta (Rosenberg, 2017) durante le riunioni, le azioni e le interazioni con persone o gruppi esterni al movimento
b) Momenti di check-in e check-out emotivi all'inizio e alla fine di ogni riunione, durante i quali ogni persona del gruppo a turno condivide il proprio stato emotivo.
c) Pratiche di cura del benessere durante le azioni di disobbedienza civile: oltre alle persone specificamente dedicate a svolgere questo ruolo, che sono già state menzionate, tutte le persone che partecipano ad un'azione sono invitate a formare coppie per prendersi cura l'una dell'altra per tutta la durata dell'azione. Inoltre, subito dopo la conclusione di ogni azione viene svolto un «debriefing emotivo», per condividere ed elaborare collettivamente le emozioni potenzialmente intense che sono state appena vissute.
d) Momenti specificamente dedicati alla cura:
   – Giornate Rigenerative: giornate dedicate a condividere momenti di svago e di celebrazione, rivolte sia a membri del movimento che a persone esterne.
   – Cerchi empatici: piccoli gruppi in cui i partecipanti a turno condividono i propri vissuti, mentre le altre persone praticano l'ascolto attivo.
   – Laboratori di eco-psicologia "The work that reconnects" (Macy, 2014): pratiche dedicate all'elaborazione delle emozioni dolorose legate alla crisi ecoclimatico, alla riconnessione con la rete della vita e alla promozione di una speranza attiva orientata all'azione.

3. Uno spazio di educazione alla decentralizzazione efficace

La struttura organizzativa di Extinction Rebellion si basa sui principi di autonomia e decentralizzazione, ciò significa che non esiste un organo centrale che prende decisioni per tutto il movimento, al contrario ogni gruppo locale in cui il movimento è suddiviso può decidere come organizzarsi, a patto che rispetti i dieci valori fondativi di Extinction Rebellion (Extinction Rebellion Italia, n.d.).

Per garantire l'unità e la coordinazione del movimento, viene usato un sistema organizzativo definito Sistema Auto-Organizzante (SAO), che si fonda in buona parte sui principi della sociocrazia (Rau, Koch-Gonzalez, 2018). Lo scopo principale è quello di mantenere un buon equilibrio tra l'equità nel dare voce a tutte le persone e l'efficacia del processo decisionale, così come tra autonomia delle parti e la coesione dell'insieme.

Extinction Rebellion si è dotata di diversi tipi di prassi per cercare di attuare questi principi:

1) Pratiche finalizzate a «ridurre attivamente gli effetti del potere ed abbattere le gerarchie»(Extinction Rebellion Italia, n.d.):

- Rotazione periodica e frequente (3-6 mesi) dei ruoli di responsabilità
- Distribuzione dei carichi di lavoro e condivisione di informazioni, conoscenze e competenze con i nuovi membri
- «Mettere al centro le voci che normalmente sono più emarginate e oppresse, lasciando loro spazio di parola, valutando il loro punto di vista sul mondo e incoraggiandole ad assumere posizioni di leadership/coordinamento».

2) Pratiche di facilitazione dei processi decisionali:
   - Ogni incontro è guidato da un persona che svolge il ruolo di facilitatrice della discussione
   - Utilizzo di gesti che facilitano i turni di parola e l'espressione di consenso
   - Metodo dell'assenso e altre strategie di facilitazione

3) Pratiche di riflessione e apprendimento

Extinction Rebellion si basa su un ciclo che prevede azione, riflessione, apprendimento e pianificazione di ulteriori azioni. Perciò dopo ogni azione vengono svolti due diversi debriefing, per rielaborare quanto è stato fatto e trarne insegnamenti per il futuro:

- debriefing emotivo: si concentra sulle dimensioni emotive esperite da coloro che hanno partecipato all'azione. Viene svolto "a caldo", cioè poco dopo la conclusione dell'azione, in modo che il ricordo dei vissuti personali sia ancora ben presente.
- debriefing organizzativo: si concentra sulle dimensioni organizzative e strategiche. Viene svolto "a freddo", cioè lasciando passare diversi giorni dalla conclusione dell'azione, per permettere una rielaborazione più ponderata.

4. Uno spazio di educazione all'azione nonviolenta

Extinction Rebellion è un movimento nonviolento, le cui strategie si ispirano a diversi movimenti di disobbedienza civile del Novecento, tra cui il movimento delle suffragette, quello per l'indipendenza dell'India e quello per i diritti civili negli USA. I principali teorici della nonviolenza sono concordi nel sostenere che questa non sia semplicemente una teoria, ma una prassi che necessita di essere praticata con continuità per poter essere interiorizzata (King, 1964; Capitini, 1967-68; Gandhi, 1973). Da questo punto di vista, Extinction Rebellion rappresenta uno spazio in cui è possibile fare esperienza dell'azione politica nonviolenta, in due modalità principali.

In primo luogo, prima di entrare in azione i partecipanti svolgono una "Formazione all'azione diretta non violenta", che include sia una riflessione teorica e uno spazio di dibatto rispetto a quali atti e atteggiamenti possano essere considerati violenti, che una dimensione esperienziale in cui vengono simulate situazione di tensione e vengono sperimentate strategie di de-escalation volte a ridurre i livelli di violenza e sviluppare strategie di lotta nonviolenta.

In secondo luogo, durante lo svolgimento delle azioni di disobbedienza civile, alcune persone del movimento, debitamente formate, che ricoprono specifici ruoli di mediazione, finalizzati ad allentare la tensione sia con le forze dell'ordine che con eventuali altre persone coinvolte nell'azione.

5. Conclusioni

In conclusione, è possibile avanzare alcune considerazioni riguardo ad alcuni modi attraverso cui il mondo dell'educazione può interagire con le pratiche messe in atto da movimenti politici ecologisti come Extinction Rebellion. In primo luogo, la riflessione pedagogica può confrontarsi con i presupporti e le metodologie dei movimenti, per metterne in luce i punti di forza così come i limiti e i possibili margini di miglioramento, in modo da offrire un contribuito alla crescita di tali pratiche e al tempo stesso cogliendo l'occasione per trarre da essere stimoli e suggestioni per rinnovarsi. In secondo luogo, la realizzazione di ricerche empiriche e studi sul campo potrebbe permette di approfondire la comprensione delle pratiche dei movimenti non solo dal punto di vista dei principi e dei modelli teorici, ma anche di come queste vengono effettivamente messe in atto, nonché dei diversi modi in cui tali pratiche si declinano a seconda dei contesti. Esistono già alcuni studi che si sono mossi in questa direzione a livello italiano, concentrandosi su Extinction Rebellion (Vita, 2021) e Ultima Generazione (Bastianello, 2022). Infine, un campo che apre moltissime possibilità è quello della sperimentazione di pratiche analoghe a quelle presentate in ambito educativo. Diverse tra queste sono già conosciute, ma altre forse lo sono meno e possono rivelarsi una risorsa di grande valore per navigare l'epoca di incertezza in cui ci troviamo. In particolare, i laboratori "The Work that Reconnects" creati da Joanna Macy offrono un impianto teorico solido e un ampio insieme di proposte laboratoriali che possono essere adattate per essere svolte con gruppi di adulti, adolescenti o bambini e bambine.

Bibliografia

Bastianello F. (2022). *'Vorrei che tutto questo non fosse necessario': Responsabilità personale e azioni collettive per la giustizia climatica ed ecologica nel progetto di Ultima Generazione* [Master's Thesis, Università Ca' Foscari di Venezia]. http://dspace.unive.it-/handle/10579/21330

Capitini A. (1967-68). *Educazione aperta*, 2 voll. Firenze: La Nuova Italia.

D'Aprile D. (2023). Custodi di avvenire. Educare al pensiero ecologico. *Pedagogia e Vita*, 81, 1, 67-78.

Dozza L., Gola G. (2022). *Trasformare l'educazione*. Bergamo: Zeroseiup.

Extinction Rebellion (2020). *Questa non è un'esercitazione. Una guida*. Milano: Mondadori.

Extinction Rebellion Italia (n.d.). *Cos'è Extinction Rebellion: chi siamo*. https://extinction-rebellion.it/chi-siamo/extinction-rebellion/

Ferrante A. (2022). Ecologie del divenire inclusivo. In A. Ferrante, A. Galimberti, M.B. Gambacorti-Passerini, *Ecologie della formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Gandhi M. K. (1973). *Teoria e pratica della non-violenza*. Torino: Einaudi.

King M. L. (1964). Perché non possiamo aspettare. Prato: Piano B 2016.

Macy J. (2014). *Coming back to life: the updated guide to the Work that Reconnects*. Gabriola Island: New Society.

Malavasi P. (2018). Educazione e cura della casa comune. Prospettive per la ricerca educativa e formativa. *Formazione & Insegnamento*, XVI, 2, 81-92.

Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma: Laterza.

Rau T. J., Koch-Gonzalez J. (2018). *Many Voices One Song: Shared Power with Sociocracy*. Amherst (MA): Institute for Peaceable Communities.

Rosenberg M. B. (2017). *Le parole sono finestre (oppure muri): introduzione alla comunicazione nonviolenta*. Reggio Emilia: Esserci.

Vita M. (2021). *Abitare le rovine. Antropologia e storie di resistenza in movimento nella crisi ecoclimatica*. [Tesi Triennale, Università di Bologna].

Relazione educativa e tras-formazione umana. Note di riflessione

Gabriella D'Aprile
Professore Ordinario – Università degli Studi di Catania
gabriella.daprile@unict.it

1. Premessa

Scrivere una prolusione per la sessione dei lavori *Junior conference*, dedicata al tema *Relazione educativa, formazione umana. Teorie, storie e pratiche culturali trasformative*, non è impresa agevole e immediata.

Relazione educativa e formazione umana sono due *monuments incontournables*, talmente fondativi, e allo stesso tempo generativi in ambito pedagogico, da suscitare un certo indugio epistemologico per una tematizzazione efficace, stringente, sistematica. Dal punto di vista scientifico, si avverte il peso delle innumerevoli questioni chiamate in causa, delle tante eredità, dei tanti magisteri, dei molteplici paradigmi e modelli di riferimento. Una trama tematica molto fitta e ampia si offre alla nostra attenzione, con il rischio di incorrere in certi riduzionismi e/o *clichès* interpretativi, dal carattere ridondante e risaputo.

Per provare a restituire una possibile cornice interpretativa, si potrebbe partire da una parola chiave: *trasformativo.* Si tratta di un termine ricorrente nei titoli dei contributi presentati nelle sessioni parallele, termine che si potrebbe risemantizzare interponendo un trattino ed evidenziando il prefisso latino *trans,* così da analizzarlo come *trans-formativo*, indicando, così, la matrice semantica di un passaggio, dell' oltre, dell'attraversamento, del mutamento da una condizione a un'altra.

Il rimando più immediato che ne consegue è al termine *trasformazione*, che etimologicamente, implica il processo del dare una forma nuova.

Siamo *promessi a una* forma (Fadda, 2016): ecco l'incanto pedagogico della trasformazione umana, in tutte le sue espressioni. Forma è una parola polisemica, non di derivazione pedagogica, ma interdisciplinare, che richiama l'aspetto esteriore delle cose, quasi in contrapposizione alla materia, al contenuto, se pensiamo al lascito della filosofia antica greca, a μορφή (morphé), intesa come forma sensibile e intellegibile. In questa sede si intende richiamare l'attenzione su una lettura più squisitamente pedagogica legata alla soggettività e al *βίος* di derivazione biologica (Piaget, 1983), ovvero al progetto evolutivo del *prender forma* del soggetto. In questa prospettiva teorica, il costrutto potrebbe facilmente correlarsi alla nozione di sviluppo, richiamando il contributo dell' *Altro Piaget* (Bocchi, Ceruti, Fabbri-Montesano, Munari, 1983), ovvero Jean Piaget biologo ed epistemologo, in cui il concetto di formazione è legato a un processo *morfogenetico*, inteso come "condi-

zione formatrice" necessaria allo sviluppo naturale stesso. Questa lettura interpretativa pone l'accento su un concetto di formazione inteso come processo autopoietico (Maturana, Varela, 1988; 1992) e come "genesi di forma" "emergenza di forma" e non di "messa in forma".

Ogni vissuto umano è suggellato dalla forma; siamo obbligati alla trasformazione. Non c'è trasformazione senza erranza, intesa nel suo doppio significato: se non c'è errore, in senso dialettico, se non c'è antitesi non c'è sintesi, non c'è movimento evolutivo.

Ecco perché accogliendo questa dinamicità, che è sempre spiraliforme, si potrebbe adottare il termine *formatività*, poiché la forma non è data una volta per tutte, ma si realizza nel processo del suo *farsi/darsi*. È sempre forma formante, mai matrice già formata. La cifra dell'umano è costitutivamente, non provvisoriamente, la sua incompiutezza; l'opportunità dell'umano non sta nella sua pienezza, ma nella sua mancanza.

Non vi è forma possibile che possa essere data una volta per tutte, poiché l'esperienza umana si configura come un complesso e continuo lavoro di "intaglio" che avviene nel corso del tempo, processo che esige *cura*, senza la quale l'educazione e la formazione, nel senso più tensionale e utopico, non potrebbero avere motivo di essere pensate.

Esiste uno stretto rapporto tra il concetto di cura educativa e quello di formatività. È il cuore etico della pratica di cura (Mortari, 2006) che mostra la postura relazionale del soggetto che si dà forma. La formatività intesa come processo, piuttosto che come canone, struttura/modello, sollecita a pensare il formarsi come ricerca continua di forma; in tal senso è legata indissolubilmente alla relazione educativa, a un processo esclusivo, mai standardizzabile, protocollabile, anonimo, ma sempre connesso a un Soggetto con una propria storia.

2. Relazione educativa come tras-formazione umana

Chi lavora in ambito educativo dovrebbe avere un'intima confidenza con i sogni e le aspirazioni dei soggetti da educare, perché essi coincidono con i destini umani. Destino: termine molto forte, parola insidiosa e densa, poco usata in ambito pedagogico.

Quando si parla di destino si fa spesso riferimento a un termine impregnato di significati culturali diversi. Sicuramente la connotazione più condivisa è quella di evento e di fatto inevitabile, inesorabile: la vita "accade" e non è possibile sottrarsi a pagine di esistenza già scritte. Siamo abituati alla visione classica di destino inteso come fato, come entità soprannaturale, forza cieca e misteriosa, alla quale niente può resistere, così onnipotente da lasciare l'individuo annichilito, senza libertà di scelta o di azione. Non abbiamo, ne potremo avere contezza cognitiva delle "cose destinali", di tutti quei fenomeni invisibili e inconoscibili che, appunto, vengono appellati all'imponderabile. Il destino soggiace alla necessità, possiamo provare a sottrarci, ma sempre saprà trovarci: "Ducunt volentem fata, nolentem

trahunt" ("il fato guida chi si lascia guidare e trascina chi non vuole!") recita Seneca, riprendendo i versi dello stoico Cleante. È questa un'idea di destino che lascia annichiliti, impotenti.

Chi si occupa di processi educativi ha qualche difficoltà ad accogliere questa idea dura di destino che toglie senso all'agire, alla progettualità, alla volontà, alle scelte individuali. Chi crede nell'educazione come motore di modificabilità, di trasformazione umana e di cambiamento, del prender e darsi forma, sempre nuova, sa che deve affrancarsi da questa idea ineluttabile di destino.

Chi crede nel potere trasformativo dell'educazione, crede sempre in un *possibile* che abbia valore e fattibilità. Ogni processo educativo dovrebbe far crescere destini umani (Amietta et al., 2011). È questa l'idea di "destino cresciuto", presa a prestito dalla bellissima poesia, dal titolo *Eros*, dello scrittore austriaco Rainer Maria Rilke che si conclude con queste parole: "Breve il bacio degli dei ci sfiora "Altro è il tempo, il destino è cresciuto". È proprio questa immagine che metaforicamente richiama l'apertura al possibile: la forza del destino è possente, ma lascia all'individuo margini di libertà e di crescita in senso evolutivo e tras-formativo.

Ecco la forza degli educatori, generatori di cambiamento e "custodi" di avvenire. L'educazione non può essere semplificata e ridotta in verbosità moralistica e precettistica rivolta a un soggetto sotto "protocollo educativo", standardizzato, ma deve andare in profondità e toccare la realtà umana (Derrida, 2007), nella sua radicalità e integralità. In questo *toucher* (Auge, 2017) sono sottese le questioni che riguardano l'*humana conditio*: l'incompiutezza, come gemmazione della vita nell'infanzia e nella fanciullezza, o come metamorfosi perturbante nell'adolescenza; la vulnerabilità, nei vissuti di sofferenza e di disagio individuale e sociale, la liminarita, ombra nei margini esistenziali e nelle periferie umane, nei meccanismi di esclusione delle diversità. La cura è condizione insostituibile per attraversare la *circum-stantia* del vivere (Ortega y Gasset, 1986), non in funzione di un mero appiattimento alla realtà esistente, ma di un costruttivo accomodamento (di piagetiana memoria) in previsione di un processo dialettico di costruzione e decostruzione dell'esperienza, dispiegamento strutturale, tra privazioni e opportunità, di una liberta che si realizza attraverso l'azione del progettarsi, dimensione peculiare del destino dell'uomo, autentica cifra dell'umano. La relazione di cura è archetipica, nasce con l'umanità e nel suo complesso e con ciascun essere umano, ci mantiene in vita, a partire da quella diade dialogica nucleo originario madre-figlio. La cura fa parte dell'essere umano e lo rende tale: come respirare, fa esistere. Il primo gesto della cura è distinguere, separare il nome proprio dal numero (Recalcati, 2019). C'è cura quando noi non dimentichiamo che dietro un numero c'è il nome della persona, c'è un volto e questo umanizza la cura che è intraducibile nel numero. La cura educativa non può essere mai impersonale. Chi si occupa di educazione sa bene che dietro a ogni processo educativo non c'è semplicisticamente un esercizio del pensiero o dell'azione, ma c'è una pratica etica di cura che chiama, ontologicamente, l'essere in relazione, che apre all'alterità e all'unicità umana come attenzione alla singolarità irriducibile. Il lavoro di cura educativa chiama sempre in causa tutta la complessità e tutta la ricchezza del pensare pedagogico e dell'agire

educativo e non si risolve in soluzioni definitorie, né in mera presa in carico, né in modalità meramente funzionalistiche di protocolli strumentali o funzionalità di sistema. È impossibile pensare all'idea che vi sia un "modello" educativo universale di per sé funzionante e applicabile in modo meccanico e tipizzato. Non si tratta di un paradigma di tipo razionale newtoniano deterministico, c'è in gioco tutta quella vulnerabilità e fragilità che bisogna saper attraversare, che tocca autenticamente le storia di vita, le biografie (che sono ancora da scrivere).

Chi si occupa di formazione, educazione e di cura deve imparare ad aver confidenza con la liminarità e, conseguenzialmente, con la vulnerabilità. Nessuna pratica educativa è efficace in senso assoluto, ha un valore in sé universale, valevole per tutte le soggettività e per tutti i contesti. È sempre in situazione, è sempre situata, attuazione del "particulare". In questa ottica è necessario creare un accordo armonico tra l'*e-ducere* e l'*in-struere*.

La Scuola, ad esempio, non può essere considerata dispositivo burocratico, conformata al modello efficientista e istruzionista, lontano dalla vita reale, luogo freddo e asettico, istituzionalizzato, sancito da norme "grigie" (calendari, riunioni, programmi, valutazioni, ecc.), cadenzato dalla ripetizione, dalla standardizzazione dei processi di apprendimento/insegnamento, dell'omologazione e della depersonalizzazione, dalla routine senza sorpresa, senza stupore, senza desiderio. Per dare un nuovo impulso vitale all'istituzione scolastica bisogna educare "in contrattempo" (Beccaria, 2023), bisogna coltivare l'esercizio dell'*indugio* per esplorare il tempo che sostanzia la vita e può dar forma.

L'idea di un destino cresciuto richiama proprio quel prefisso latino *trans* (evidenziato in questa sede ad avvio di riflessione) quell'oltre che contiene l'idea di un passare ad altro, che restituisce l'idea di un' ulteriorità o meglio di un trasformare che porta a guadagnare qualcosa: quell' *essere di più,* di freireriana memoria. Il tempo del nostro vivere e del nostro esperire, se nutrito, può diventare altro, può saper crescere, per attraversare la *"*circostanza*"* di cui parlava José Ortega y Gasset (io sono io e la mia circostanza) e fare di essa un destino cresciuto in senso emancipativo.

3. Essere *custodi* della natura umana

La nostra responsabilità etica ed educativa è quella di essere custodi della natura umana in tutte le sue innumerevoli *forme*, sempre inedite, per un contatto generativo con la dimensione umana, per "prendere a cuore la vita" (Mortari, 2021).

La relazione educativa è sempre palpitante di nessi, non grida, non declama, ma sussurra il ri-guardo per il cuore etico della cura educativa (Mortari, 2006) che e sempre un appello al Tu.

Nell'etica e nell'est-etica della cura educativa c'e sempre, platonicamente, un "mutuo sfregamento di anime": un essere *con*, un essere *tra.* E qui che risiede la forza dell'educativo in termini di azione tras-formativa. E qui che si posa lo sguardo pedagogico che implica il con-tatto con il volto dell'altro (Levinas, 1990),

in un contesto di reciprocità accogliente, che si fa dono gratuito (Cambi, 2017).La relazione educativa implica sempre uno spazio mediano, un interstizio in cui si può aprire la possibilità di un incontro autentico, in grado di svelare nuovi orizzonti.

Ogni azione educativa è sempre legata a una poetica dell'inizio, del *cominciamento.* Tutta la nostra esistenza è punteggiata da "inizi". L'inizio implica sempre un'avventura nell'altrove, sottintende l'idea di dare "una nuova forma".

Non possiamo parlare di cura educativa solo attraverso il "cogito", ma attraverso la *sapienza del cuore* (Mortari, 2017); solo così possiamo entrare in connessione con la vita affettiva e relazionale a cui dobbiamo dedicare attenzioni, per non vivere per inerzia, direbbe Seneca, per promuovere un'estetica dell'esistere, una "poetica del sentire umano" (D'Aprile, 2022).

Parlare di poetica del sentire umano sembra oggi richiamare qualcosa di inattuale; invece, in senso hegeliano, è "sete del sostanziale". Le emozioni sono sempre matrici di poesia. Non si può fare educazione se non ci si confronta con gli arcipelaghi delle emozioni, sorgenti di conoscenza e di vita. Il pericolo più insidioso, per chi si occupa di educazione, e perdere di vista il "fanciullino" che alberga in noi, che spesso è messo a tacere dall'abitudine e dalla routine mortifera e ottusa che logora ogni contatto umano, originando distacco emotivo senza lo stupore per la natura umana.

La sapienza di nietzschiana memoria, la "Gaia scienza", ci ricorda:

> – non siamo ranocchi pensanti – apparecchi per obiettivare e registrare, dai visceri congelati – abbiamo in noi sangue, cuore, fuoco, appetiti, passione, tormento, coscienza, destino, fatalità. Vivere – vuol dire per noi trasformare costantemente in luce e fiamma tutto quel che siamo, nonché tutto quel che ci riguarda: non possiamo affatto agire diversamente (Nietzsche, 1977, p. 17).

Dietro una relazione educativa c'è sempre una visione utopica: abbiamo bisogno di utopie per educare al possibile, che può diventare rilkeanamente destino cresciuto: "questo si chiama destino: essere di fronte. E nient'altro che sempre essere di fronte" (Rilke, 1923).

Molto suggestiva è una notazione di Giuseppe Lombardo Radice: chi si occupa di educazione deve muoversi tra scienza e poesia.

«Poeta e scienziato, se sono accomunati dallo stupore di fronte alle cose della natura, si mettono nella disponibilità di diventare poietes, cioè "creatori" del nuovo» (Lombardo Radice, 1925, p. 6).

Gli educatori diventano, tra scienza e poesia, *militanti dell'ideale* primi motori immobili di destini umani, generatori di divenire e dunque di futuro, custodi taciti dell'incompiutezza, attraverso quel *labor limae* che non ricerca la pienezza e la compiutezza, ma valorizza l'assenza e/o la mancanza, cifre costitutive dell'umano.

In questa prospettiva, chi si occupa di relazione educativa e formazione umana è ontologicamente custode di utopie. È vero che ci si orienta verso "non luoghi",

ma questi non luoghi entrano in noi, ancor prima che siano stati raggiunti (Augè 2016).

Se si eliminano le utopie, si elimina il futuro, ma soprattutto si elimina il senso più profondo dell'*educere*.

Bibliografia

Augè M. (2016).*Prendere tempo. Un'utopia dell'educazione*, Roma: Castelvecchi.

Amietta P.L., Fabbri D., Munari A., Trupia P. (2011). *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto.* Milano: FrancoAngeli.

Augé, M. (2017). *Saper toccare*. Milano-Udine: Mimesis.

Beccaria G. L. (2023). *In contrattempo. Un elogio della lentezza*. Torino: Einaudi.

Bocchi G., Ceruti M., Fabbri-Montesano D., Munari A. (1983) (eds.). *L'altro Piaget. Strategie delle genesi*. Milano: Emme.

Cambi F. (2017). Del dono... in educazione. *Studi sulla Formazione*, 20, 1, 9-13.

D'Aprile G. (2022). Prologo. Per una poetica del sentire educativo. In G. Savia (Ed.), *Empatia inclusa. La comunicazione empatica in ottica inclusiva* (pp. 13-15). Trento: Erickson.

Derrida J. (2007). *Toccare*, *Jean-Luc Nancy.* Genova-Milano: Marietti.

Fadda R. (2016). *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione.* Milano: FrancoAngeli.

Maturana H., Varela F. J. (1985). *Autopoiesi e cognizione.* Venezia: Marsilio.

Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.

Mortari L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri.* Milano: Raffaello Cortina.

Mortari L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita.* Milano: Raffaello Cortina.

Nietzsche F. (Giammetta S. trad.), (1977). *La nascita della tragedia*. Milano: Adelphi.

Lévinas E. (1990). *Totalità e infinito saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca book.

Lombardo Radice G. (1925). *Athena fanciulla: scienza e poesia della scuola serena*. Firenze: Bemporad.

Ortega y Gasset J. (1986). *Vitalità anima e spirito*. Rimini: il Cerchio.

Piaget J. (1983). *Biologia e conoscenza*. Torino: Einaudi.

Recalcati M. (2019). La cura torni a essere madre. *Repubblica,* 2 novembre.

Rilke R. M. (1923) (2006). *Elegie duinesi*. Milano: Feltrinelli.

Rilke R. M. (1983). *Poesie* (tradotte da Giaime Pintor). Torino: Einaudi.

Radici e traiettorie identitarie interculturali: una prospettiva sistemica

Sara Damiola
PhD – Università Cattolica del Sacro Cuore
sara.damiola1@unicatt.it

1. Alla ricerca di sé: la sfida dell'elaborazione identitaria

Il percorso di crescita di ogni persona si confronta con il compito di elaborare un'identità plurale, che sappia intenzionalmente intrecciare molteplici appartenenze. Gli interrogativi identitari, infatti, sollecitano tutte le soggettività a interfacciarsi con le sfaccettate dimensioni di sé che derivano dall'essere parte di altrettanto plurali collettività. La complessità della persona (Morin, 2002), che ne delinea al contempo l'unicità (Maalouf, 1998/2021), può essere dunque compresa solo considerando l'intreccio tra tutte le componenti identitarie: quelle ascrivibili alla dimensione personale, ma anche quelle riferibili ad un *Noi* composito. Nel caso specifico di ragazze e ragazzi con background di migrazione, la sfida della costruzione di un'identità complessa acquisisce ulteriori tratti di peculiarità proprio in relazione all'esperienza migratoria familiare.

Parlare dell'elaborazione identitaria come di una sfida, un compito che le persone affrontano lungo tutto il percorso di crescita, richiama alla mente i diversi modelli che hanno sistematizzato le fasi caratterizzanti tale processo di sviluppo. Un primo riferimento va sicuramente a Erikson (1950, 1968), che vede nell'adolescenza un momento nodale in cui il soggetto si confronta in modo significativo con le questioni identitarie. Tuttavia, la maggior parte dei modelli di sviluppo cui tendenzialmente si fa riferimento, nascono in un contesto specifico e culturalmente connotato: quello occidentale (Hendry, Kloep, 2002/2003). Le rappresentazioni delle diverse età della vita e dei momenti che segnano il passaggio tra esse sono però, a loro volta, caratterizzate in termini storici, sociali e culturali (Mead, 1928; Giddens, 2000; Fabietti, 1992). Conseguenza di ciò è il rischio di fare ricorso a modelli interpretativi che non sono neutri né universali, per comprendere indistintamente traiettorie di crescita che si confrontano con riferimenti culturali altri e/o molteplici.

Alla luce di queste considerazioni, Hendry e Kloep (2002/2003) hanno elaborato il *Modello di sfida dello sviluppo nel ciclo di vita*, che intende superare i limiti e i rischi interpretativi dettati da sguardi orientati dal solo punto di vista occidentale. Gli autori muovono dall'individuazione di un elemento trasversale a tutte le rappresentazioni dei processi di sviluppo: il concetto di *sfida*, che viene individuato come elemento centrale attorno a cui si costruisce il divenire del soggetto. Secondo

questa prospettiva, ogni persona dispone di risorse potenziali di diverso tipo, che possono diventare effettive nel momento in cui ci si confronta con le sfide del proprio percorso: se queste risorse si rivelano adeguate al compito da affrontare e permettono di superarlo in modo funzionale, il processo di sviluppo personale procede; in caso contrario, possono darsi condizioni di rischio, che potrebbero comportare un'interruzione di tale percorso e, nel lungo periodo, un deterioramento delle risorse stesse a disposizione. L'assenza di sfide stimolanti comporterebbe invece, secondo gli autori, una stagnazione dello sviluppo, condizione nella quale non si registrano cambiamenti significativi[1]. Le risorse potenziali cui gli autori fanno riferimento possono connotarsi come proprie del soggetto, nel caso di *disposizioni biologiche* e *abilità*; oppure nascere dall'interazione tra questi e il contesto esterno; o ancora, il soggetto può disporre di risorse *sociali* (riferite alla rete di relazioni) e *strutturali*. Queste ultime sono così identificate: genere, nazionalità, etnia, famiglia di appartenenza, classe sociale, reddito e risorse materiali, status personale o pubblico.

Infine, Hendry e Kloep richiamano l'attenzione sulla stretta e reciproca interazione tra lo sviluppo della persona e le relazioni e i contesti in cui essa si muove. Il superamento delle sfide mostra infatti da un lato l'influsso delle condizioni contestuali sul soggetto, dall'altro comporta un cambiamento nella persona che si riverbera, al contempo, anche sul contesto stesso.

Alla luce di ciò, il *Modello di sfida dello sviluppo nel ciclo di vita* appare rilevante per comprendere la complessità e la pluralità che connotano i percorsi di crescita in generale e, nello specifico, la dinamica di definizione e ridefinizione dell'identità lungo tutto il ciclo di vita. Questa rappresentazione mette in luce, infatti, come le risorse a cui la persona attinge non possano essere considerate esclusivamente in termini individuali, ma si articolino anche in una molteplicità di dimensioni connotate in senso sociale e culturale. Infine, la rilevanza attribuita a fattori contestuali e relazionali, porta a ritenere questo modello in linea con l'assunzione di una prospettiva sistemica, capace di cogliere la complessità delle relazioni che accompagnano i processi di sviluppo e le sfide connesse all'elaborazione identitaria.

2. Uno sguardo sistemico sui processi identitari nelle esperienze di migrazione

La ricerca di dottorato *Nutrire le radici: memoria e responsabilità intergenerazionale in prospettiva interculturale*[2], di cui si andranno qui brevemente a discutere alcuni

1 Tale ricostruzione risulta necessariamente essenziale. Gli autori, descrivendo il modello elaborato, delineano minuziosamente le diverse situazioni con cui la persona può confrontarsi e i fattori che possono intervenire in tale processo, sia in termini personali che contestuali. Per approfondimenti: Cfr. L. Hendry, M. Kloep (2003), *Lo sviluppo nel ciclo di vita*, Il Mulino, Bologna (Original work published 2002).

2 Corso di Dottorato in Scienze della Persona e della Formazione, indirizzo *Education*, XXXVI Ciclo.

risultati, si pone in linea con il quadro teorico precedentemente descritto. In particolare, lo studio ha inteso approfondire i nuclei semantici della memoria e delle radici (familiari e collettive), nonché la rilevanza che i processi di radicamento possono assumere nei percorsi di elaborazione identitaria di ragazze e ragazzi con background di migrazione familiare. Specifica attenzione è stata posta alle relazioni intergenerazionali e alla funzione che esse possono svolgere in questi percorsi di crescita, aprendo ad interrogativi circa il ruolo di "risorse potenziali" che esse potrebbero assumere.

La ricerca, di tipo qualitativo, ha fatto propria una prospettiva fenomenologico-ermeneutica (Van Manen, 1990) e un approccio il più possibile partecipativo, collocandosi entro la cornice della *Research with Children* (Christensen, James, 2000; Mortari, Mazzoni, 2010). Nello specifico, è stato assunto a riferimento il *Mosaich Approach* (Clark, Moss, 2001), contestualizzato e rimodulato in relazione al target d'età[3] e all'oggetto di studio. L'approccio a mosaico ha permesso di raccogliere i dati attraverso una molteplicità di strumenti, facendo ricorso anche all'uso di linguaggi espressivi non verbali: sono stati in tal modo messi a fuoco tanto i significati che i partecipanti attribuiscono ai temi in oggetto quanto il ruolo che le relazioni (intergenerazionali e non) che essi vivono assumono nei loro percorsi di crescita, radicamento ed elaborazione di senso di appartenenza.

Dalle voci dei partecipanti è emerso come nonne e nonni rappresentino ed incarnino le radici di biografie personali che trovano nutrimento proprio nei legami familiari, in una storia più ampia, per potersi poi dispiegare verso orizzonti che si articolano tra diversi contesti e comunità. La generazione anziana, infatti, appare come un "ponte" che tiene allacciati al Paese di provenienza e che nutre l'appartenenza a tali origini, familiari e culturali. Al contempo, nonne e nonni sembrano assumere anche una funzione di ancoraggio, divenendo una sorta di "base sicura": soprattutto nei vissuti dei figli di immigrati, le cosiddette "seconde generazioni", emerge come la possibilità di vivere in prima persona legami intergenerazionali solidi e radicanti, favorisca poi l'apertura ad altre appartenenze, che si consolidano nelle relazioni sperimentate nel contesto di vita. Tratti di specificità emergono invece in relazione all'esperienza di chi ha vissuto in prima persona la migrazione: in questi percorsi, il rapporto con nonne e nonni sembra assumere un significativo ruolo di radicamento rispetto all'appartenenza alle origini, mentre la possibilità di riconoscersi in altre appartenenze, nel *qui*, sembra intrecciarsi soprattutto alle relazioni vissute proprio nel contesto di immigrazione familiare.

Alla luce di ciò, è possibile richiamare l'attenzione sul ruolo rilevante che il rapporto intergenerazionale e l'accesso alle radici possono svolgere nell'elaborazione di appartenenze plurali. Un ruolo non assunto in modo univoco, ma al quale concorrono una molteplicità di relazioni e fattori: la funzione radicante di tali legami, infatti, può essere compresa autenticamente nel momento in cui si pone in

3 I partecipanti alla ricerca sono ragazzi e ragazze preadolescenti con diverso background migratorio, che vivono nelle città di Brescia e Bergamo.

dialogo con il contributo apportato da altre dinamiche relazionali. In altre parole, un'interpretazione lineare e monodimensionale del ruolo di tali legami si rivelerebbe erronea: uno sguardo sistemico, complesso, appare invece decisivo poiché capace di dare rilievo ai molteplici e sfaccettati sistemi di relazione di cui la persona è parte, nonché di restituire ed esplicitare le interazioni tra essi. Nelle parole dei partecipanti emerge proprio come le relazioni che risultano significative per il loro divenire, per dire di sé e delle proprie appartenenze, siano diverse e articolate, spesso intrecciate tra loro come nodi di una rete: esemplificativa è in tal senso la funzione di mediazione dei genitori, il cui ruolo viene colto come centrale rispetto alla possibilità dei figli di accedere o meno alle memorie e ai rapporti con le generazioni precedenti, siano esse interne alla famiglia o collocate nel contesto di immigrazione; rilevanti appaiono poi le relazioni con altri membri della famiglia allargata, con i pari e con le figure educative incontrate dentro e fuori la scuola e nella comunità.

La ricerca ha portato infine a delineare alcune traiettorie pedagogiche che intendono riconoscere la complessità dei processi di costruzione di senso di appartenenza e la connotazione sistemica delle relazioni che li accompagnano. Tali prospettive si muovono nell'orizzonte della promozione di pratiche educative trasformative e di processi emancipativi: l'approccio di ricerca *con* ragazze e ragazzi acquisisce in questo senso anche una connotazione *per*, trasformativa appunto, a partire da quanto emerso dalle loro stesse voci. Tali prospettive interpellano non solo i professionisti dell'educazione, ma anche le famiglie e la comunità locale, riconoscendo il ruolo educante che anch'essa può assumere. Si vengono in tal modo a delineare percorsi di accompagnamento educativo che, a vari livelli ed entro diversi sistemi relazionali, si prendono cura delle radici da cui il cammino delle nuove generazioni della migrazione scaturisce e procede. Tanto delle radici del *là* quanto di quelle del *qui*.

Le traiettorie individuate si articolano secondo tre direttrici:

1. *Accompagnare percorsi personali*: i contesti educativi possono connotarsi come luoghi entro cui accogliere e dare spazio alla narrazione e risignificazione di biografie ed esperienze, anche di quelle più sfidanti, come nel caso dei *boundary events* che portano ragazzi e ragazze a confrontarsi con la propria e altrui diversità (Granata, 2012). Non si tratta dunque di progettare proposte estemporanee, ma piuttosto di fare propria una postura educativa che valorizzi le pratiche quotidiane che permettono di dare voce e accompagnare la risignificazione dei vissuti. Possono così trovare spazio pratiche composite e variamente articolate, che permettono di coltivare tutte le appartenenze della persona. I contesti educativi possono inoltre connotarsi come luoghi capaci di offrire diversi modelli adulti, non caratterizzati esclusivamente ed in modo univoco da un punto di vista culturale (Pozzebon, 2020), con cui ragazze e ragazzi possono confrontarsi e nei quali possono trovare occasione di rispecchiamento.
2. *Dialogare e costruire pratiche condivise con le famiglie*: la funzione di cura delle radici e di mediazione tra diversi riferimenti culturali riconosciuta alle famiglie

con storia migratoria richiama, al contempo, all'impegno che altre figure educative possono svolgere nel supportare tale compito. In tal senso, i contesti educativi possono diventare spazi «*soglia*» accoglienti (Deluigi, 2012) per le famiglie stesse, dove la netta distinzione tra il *dentro* e il *fuori* dei servizi viene superata a favore di una permeabilità che nutre incontri e relazioni.

3. *Accompagnare le comunità locali*: se la co-esistenza di diversità è un tratto innegabile dei contesti multiculturali, la sfida che si pone in termini di inclusione è quella di trasformare questa esistenza comune in una co-appartenenza. Un sentirsi parte di comunità variegate e meticce, che può essere supportato riconoscendo le specifiche appartenenze di ogni persona, ma anche rafforzando quelle più trasversali, le dimensioni identitarie condivise (Ben-Ner, Hill, 2008). Strategici risultano allora tutti quegli spazi «*inter-*»: interculturali e intergenerazionali, ma più in generale non aperti ad un solo segmento della popolazione bensì alle comunità nella loro complessità.

In conclusione, accompagnare il divenire delle nuove generazioni con storia di migrazione e i processi di inclusione significa riconoscere e coltivare le appartenenze plurali che li connotano, così come i molteplici sistemi di relazione entro cui tali percorsi si costruiscono: non recidendo o negando i legami, bensì moltiplicandoli.

Bibliografia

Ben-Ner A., Hill C.A. (2008). Reducing the negative consequences of identity: a potential role for the non-profit sector in the era of globalization. *Annals of Public and Cooperative Economics*, *79* (3-4), 579-600.

Christensen P., James A. (2000). *Research With Children. Perspectives and Practices*. London: Routledge.

Clark A., Moss P. (2014). *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*. Bergamo: Junior – Spaggiari.

Deluigi R. (2012). *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Erikson E. H. (1950). *Childhood and society*. Norton.

Erikson E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.

Fabietti U. (1992). *La costruzione della giovinezza e altri saggi di antropologia*. Guerini e associati.

Giddens A. (2000). *Fondamenti di sociologia*. Bologna: Il Mulino.

Granata A. (2012). Nuovi italiani, generatori di intercultura. *Studium Educationis*, XIII(1), 51-61.

Hendry L., Kloep M. (2003). *Lo sviluppo nel ciclo di vita*. Bologna: Il Mulino (Original work published 2002)

Maalouf A. (2021). *Identità assassine. La violenza e il bisogno di appartenenza*. La Nave di Teseo (Original work published 1998).

Mead M. (2007). *L'adolescenza in Samoa*. Firenze: Giunti (Original work published 1928).

Morin E. (2002). *L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari L., Mazzoni V. (2010). La ricerca con i bambini. Percorso tematico. *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza*, 4, 3-27.
Pozzebon G. (2020). *Figlie dell'immigrazione. Prospettive educative per le giovani con background migratorio.* Roma: Carocci.
Van Manen M. (1990). *Researching lived experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. State University of New York Press.

Pensare e nutrire la relazione educativa nel XXI secolo

Cosimo Di Bari
Professore Associato – Università degli Studi di Firenze
cosimo.dibari@unifi.it

1. Alle radici della relazione educativa

La relazione educativa è uno dei temi intorno ai quali nell'epoca contemporanea la pedagogia è chiamata a riflettere con costanza, offrendo spunti teorico-pratici capaci di analizzare in profondità i modi in cui i soggetti si istruiscono, si educano e si formano. L'etimologia della parola "relazione" è latina e rimanda a *relatio* e in modo specifico a *relatus*, come participio passato del verbo *referre*, che significa riferire, riportare, stabilire un legame, un rapporto e un collegamento.

Il significato etimologico di "relazione" richiama proprio alla progettazione o alla realizzazione di un legame tra due parti. Quando tali "parti" sono due soggetti umani, la pedagogia è chiamata ad offrire un contributo rilevante per interpretare questo "legame" e per nutrirlo attraverso strumenti metodologici e per orientarlo in una direzione formativa. Una prima riflessione può risultare utile per interrogarsi sul concetto di relazione educativa: quando è legittimo aggiungere l'aggettivo "educativo" a una relazione? Ogni relazione che riguarda due esseri umani può dirsi tale? Se sì, a quale definizione di educazione stiamo pensando? Se no, quali sono i requisiti affinché una relazione possa diventare realmente educativa?

Varie scienze umane durante il XX secolo hanno posto proprio il tema della relazione al centro del proprio dibattito: si pensi all'antropologia, alla psicologia, alla sociologia, alla linguistica, alla filosofia. In particolare, è nell'ambito filosofico che la relazione è stata riconosciuta come una condizione fondamentale per definire l'uomo, che diventa tale proprio nella misura in cui riesce ad incontrare l'Altro da sé e si pone in relazione con Tu: è lo scambio reciproco che dà forma ai soggetti che stanno all'interno di un rapporto (Buber, 1991). La relazione non è solo un modo di essere, ma è un a-priori, una struttura originaria che dà senso all'esistenza dell'essere umano. In particolare, in ambito pedagogico, la relazione educativa si è svincolata dall'essere considerata solo come una procedura che consente l'acquisizione di saperi e competenze, per essere considerata come una dinamica che nasce dalle interazioni che un soggetto stabilisce con l'ambiente e/o con altri soggetti, che permette o interdice un avvio del processo educativo e formativo (Mariani, 2021).

Rispetto alla domanda anticipata – se ogni relazione tra due esseri umani – è educativa, la risposta è tutt'altro che scontata. Una relazione "tossica" – contrasse-

gnata, ad esempio, da violenza o da forme di prevaricazione – può essere definita "educativa"? Questo ci invita a riflettere sul significato del termine "educazione", un concetto ampio che, dal lessico quotidiano a quello specifico della pedagogia, assume spesso sfumature diverse. Inserito all'interno del trinomio educazione-istruzione-formazione, il termine "educazione" sta a significare una trasmissione di abitudini, modelli, comportamenti, modi di pensare e richiama a all'immersione del soggetto all'interno di una cultura, in modo da assorbirne i tratti. Questa definizione di "educazione" può essere ricondotta a una trasformazione connotata da omologazione e da adeguamento a norme definite culturalmente e socialmente: in questo senso, almeno potenzialmente, ogni relazione è effettivamente educativa. Ogni relazione con l'altro, ora in modo più consapevole, ora in modo più inconscio, ora in modo più effimero e superficiale, ora in modo più duraturo e profondo, contribuisce a modellare il nostro modo di essere. Parlando di relazione si fa proprio riferimento a un rapporto trasformativo, dinamico, che è potenzialmente generativo di nuove possibilità e di nuovi orizzonti.

Una sfida "pedagogica" che, nell'epoca contemporanea, sta diventando sempre rilevante è rendere la relazione non soltanto "educativa", ma anche "formativa". Rimandando a una definizione di formazione che è erede dei concetti di *paideia* e di *Bildung*, si può notare come la relazione con un altro essere umano è sempre, sempre in potenza, formativa (Boffo, 2007). Se però le possibilità di promuovere educazione possono passare anche da processi non intenzionali o indipendenti dalla nostra volontà, la formazione in realtà – essendo un processo personale, interiore, riflessivo – avviene principalmente attraverso l'acquisizione da parte del soggetto di un ruolo attivo, attraverso una rielaborazione libera e critica delle forme della cultura in cui si è immersi. Una sfida centrale per l'epoca attuale – così contrassegnata da liquidità, precarietà, incertezze, fragilità (Lyotard, 1979; Bauman 2009) – è quella di rendere il soggetto in grado di rendere non solo educative (e, quindi, conformanti) le proprie relazioni con altri esseri umani, ma di metterlo nelle condizioni di cogliere dimensioni formative dai propri legami con l'Altro. Per consentire, quindi, di diventare un cittadino attivo, responsabile, democratico, laico: un "uomo planetario", per citare l'espressione utilizzata da Ernesto Balducci (1994) ed Edgar Morin (1994).

2. Tre livelli della relazione educativa

Oltre a chiarire cosa si intende per "educativa" e oltre a riflettere sulla necessità di contemplare anche la dimensione "formativa", un compito la pedagogia è quello di riflettere sulle differenti tipologie di relazioni educative. Senza la pretesa di individuare una catalogazione univoca, di seguito si formula un'ipotesi di tre livelli in cui essa si può declinare.

Un primo livello riguarda la relazione che ciascun soggetto instaura con sé stesso. Questo allargamento di prospettiva amplia la stessa definizione etimologica citata nel paragrafo precedente: si può parlare di relazione educativa anche rispetto

al "legame" che ciascuno riesce a stabilire con il proprio Io. Questo dovrebbe indurre a riflettere sul fatto che un primo livello presupponga una forma di introspezione, necessaria per predisporsi all'incontro, al dialogo (e, quindi, alla relazione) con l'Altro (Lévinas, 1985). Stabilire un legame con sé stessi significa aver cura di sé, tanto del proprio corpo quanto della propria anima. Considerare la *cura sui* come una forma di relazione educativa aiuta a riflettere sul compito della pedagogia di lavorare sulla dimensione personale del soggetto, per poter poi aver "cura" dell'Altro. Nella consapevolezza che la cura di sé ha come prerequisito il "conoscere sé stessi" – citando Mortari (2015), sarebbe preferibile parlare di "pensare sé stessi" – attraverso azioni introspettive costanti, che aprano a un ascolto interiore e una "inquieta" ricerca di sé, con atteggiamenti metacognitivi, metariflessivi e metacomunicativi.

Un secondo livello rimanda all'incontro con l'altro: un Altro che può prendere forme molto differenti tra loro. Per esempio, la relazione di amicizia, che è educativa e trasformativa. La relazione didattica, che, oltre a prevedere dimensioni istruttive, contempla anche quella educativa (nella misura in cui riesce a promuovere l'inserimento di un soggetto all'interno di una cultura) e formativa. La stessa relazione familiare è, ovviamente, educativa ed è solitamente la prima a promuovere, fin dalla nascita, l'acquisizione di abitudini, di saperi, di linguaggi non verbali e verbali, di procedure. Risulta una specifica forma di relazione con l'altro anche la lettura, attraverso la quale il lettore avvia un "gioco" di cooperazione interpretativa, in dialogo con l'autore, tanto con quello empirico, quanto con quello modello (Eco, 1979). L'elenco potrebbe continuare con la relazione d'amore, la relazione di aiuto, la relazione professionale, ecc.: tutte situazioni in cui, per poter nutrire quel legame e renderlo formativo e non solo educativo, è auspicabile aver cura della relazione con sé stessi, poi servirsi di dispositivi quali l'empatia, l'ascolto, il sostegno e il dialogo per accogliere l'altro.

Un terzo livello può essere preso in considerazione oltre ai due citati: si tratta della relazione col mondo, un livello del quale, soprattutto negli ultimi decenni, si è presa sempre maggiore consapevolezza. La relazione con l'altro può esplicitarsi con legami diadici, triadici o di piccoli gruppi come quello familiare o, pensando alla scuola, come quello di una classe: in questi esempi ci si concentra su contesti fisici, in cui le relazioni avvengono all'interno di scambi interpersonali tra soggetti direttamente in contatto tra loro. Tanto la globalizzazione quanto la rivoluzione industriale e la rivoluzione digitale hanno generato un ambiente "planetario", all'interno del quale diventa urgente relazionarsi anche con il mondo, disponendosi verso la collettività e prendendo consapevolezza di essere "cittadini del mondo" e dell'esigenza di "coltivare l'umanità" (Nussbaum, 1999). Questa consapevolezza comporta l'esigenza di aprirsi al dialogo e all'ascolto di tutti gli esseri umani, di tutte le altre forme di vita (animali non umani e altre forme di vita come quelle vegetali), ma anche delle altre componenti inanimate che fanno parte dell'ecosistema. Componenti che, nell'epoca dell'antropocene, necessitano di essere considerate in un'ottica complessa e sistemica. Come gli altri livelli citati, anche questo ha uno stretto legame con la categoria della cura: aver cura del mondo è, appunto,

un compito fondamentale per il cittadino del XXI secolo. Questa relazione col mondo significa abbracciare i livelli precedenti, occuparsi di loro come prerequisiti per poter vivere il proprio legame col pianeta (e con i suoi vari abitanti) in modo attivo, critico, responsabile e creativo.

3. Attori e contesti della relazione educativa, oggi

Rispetto a questi tre livelli della relazione educativa – con sé stessi, con l'altro, col mondo – è auspicabile promuovere, dalla nascita fino alla terza età, riflessioni pedagogiche per costruire legami – ora duraturi, ora effimeri – contrassegnati da autenticità, da riflessività, da attenzione nei confronti dell'Altro. Stare nella relazione educativa significa avere a che fare con la differenza: una differenza che è inevitabilmente rispetto al "mondo", ma anche rispetto all'altro – da riconoscere come assolutamente Altro da me (Levinas, 1985) – e perfino rispetto a me stesso, cercando di prendere consapevolezza di quanto la dimensione emotiva interagisca con quella razionale e di dar voce anche alla dimensioni inconsce che ciascuno ospita dentro di sé.

La relazione educativa, come nota Alessandro Mariani (2021), è al contempo un obiettivo è un'azione. È un obiettivo in quanto costituisce un modello ideale di riferimento che contribuisce a costruire e affinare l'identità. Ed è un'azione che interviene sul soggetto attraverso dinamiche complesse, aiutandolo a orientarsi meglio (mentre li persegue) verso i propri obiettivi.

Essendo sia obiettivo che azione, la relazione educativa dovrebbe essere costantemente studiata e nutrita, a ogni livello. A livello personale, attraverso una dimensione riflessiva che si nutra di esercizi spirituali, di indagini autobiografiche, di indagini introspettive; a livello familiare, con un'attenzione e un ascolto costante verso gli altri membri. A livello educativo-scolastico, tra insegnanti/educatori e allievi/educandi; tra pari, sia nell'infanzia che nell'adolescenza; tra relazioni veicolate dai media; tra pediatri e pazienti. È molto interessante come nel Junior Panel, dal titolo "Relazione educativa, formazione umana. Teorie, storie e pratiche culturali trasformative", del Convegno Nazionale Siped "Pratiche educative trasformativi e processi emancipativi", svoltosi a Siena nel febbraio 2024, si ritrovi questa eterogeneità di "attori" impegnati nelle relazioni educative, proprio a rimarcare quanto la pedagogia oggi abbia il compito di stare nelle situazioni in cui il soggetto si "lega" ad altri soggetti. E di starci con uno sguardo filosofico che sappia alimentare costantemente il dialogo le teorie con le pratiche, con un atteggiamento scientifico.

Accanto alla varietà degli attori della relazione educativa, i vari interventi presentati da giovani ricercatori testimoniano anche l'importanza di prendere in considerazione un'eterogeneità di contesti: a partire dalle riflessioni sui servizi educativi 0-6 (quindi, nidi e scuole dell'infanzia, in un'ottica di continuità ormai tracciata ma in molti contesti ancora tutta da edificare), nella scuola di vari ordini e gradi,

ma anche nei contesti ospedalieri, nei musei e in tutti i luoghi in cui viene conservata, prodotta e rinnovata la cultura.

Le varie relazioni presentate e i contributi qui ospitati inquadrare le riflessioni sulla relazione educativa a partire dalla formazione umana dell'uomo. Risulta sempre più impellente la necessità di interrogarsi su cosa renda "umano" l'essere umano, per preservarlo, coltivarlo e nutrirlo. Riflettere, come detto, da punti di vista teorico-pratici sulla relazione educativa significa prendere consapevolezza che la pedagogia è una scienza chiamata ad assumere un ruolo-guida, pur nella sua "subalternità scientifica" (Gennari, Sola, 2016). I vari contributi riescono a dar conto della complessità costitutiva della pedagogia, ma anche della sua organicità nel mettere in "relazione" – appunto – vari ambiti: da quello storico a quello filosofico-educativo; da indagini più focalizzate sulla pedagogia critica ad altre orientate ad esplorare la dimensione epistemologica e axiologica; da indagini che presentano un taglio empirico, nutrendosi non solo di metodologie quantitative, ma anche – e sempre più – di strumenti qualitativi che valorizzino la narrazione e la pluralità di linguaggi a disposizione dell'essere umano.

4. Compiti pedagogici per nutrire la relazione educativa

Quanto esposto nei paragrafi precedenti fa emergere l'urgenza che la pedagogia tematizzi le relazioni educative, riflettendo sui modi in cui la comunicazione nutre e innerva la vita dell'essere umano. Si rende necessario in particolare preservare forme di comunicazione autentica, trasparente, intersoggettiva (Contini, 2002), in cui la dimensione etica venga tematizzata per inquadrare il nostro agire (Apel, 1992).

Da un lato, è importante prendere consapevolezza che la relazione educativa è per sua natura "asimmetrica", visto che si instaura fra un soggetto che ha raccolto un numero maggiore di esperienze nella propria vita in un determinato ambito (e che quindi ha un numero maggiore di conoscenze) e un altro che ha un numero minore di esperienze (Caroni, Iori, 1989). Questa asimmetria non deve essere però far venir meno la consapevolezza della reciprocità che nutre questa relazione e della possibilità dell'alternanza di ruoli: nella relazione educativa entra in gioco una trasformazione reciproca che prescinde dal numero di esperienze e che produce soggetti nuovi. Come notano gli autori della scuola di Palo Alto, ogni relazione comunicativa (ed educativa) si connota per essere simmetrica o complementare e in molti casi questi ruoli possono variare da situazione a situazione (Watzlawick et al., 1971).

Gli attori della relazione educativa dovrebbero essere incardinati su un "principio di affidabilità". La naturale asimmetria tra educatore e educando non dovrebbe essere connotata come un principio di forza o come la replica di un meccanismo tra oppresso ed oppressore (Freire, 1971), né tantomeno come un approccio che ambisce a colmare le mancanze dell'educando: piuttosto, chi educa dovrebbe rendere possibile la "fuga" all'educando, evitando forme di conduzione

ed emancipazione ed evitando derive autoritarie (Lumbelli, 1972). Come nota Mariani, "rendere possibile la separazione significa creare delle evasioni, degli spazi di erranza e di libertà da cui l'individuo possa uscire dalla sua prigionia e, in un certo senso, 'salvarsi'" (Mariani 2021, p. 19).

Risulta centrale interrogarsi sulla categoria dell'intenzionalità, che è presente nella relazione educativa secondo due prospettive: da un lato come traguardo trascendente, dall'altro come metodo presente e necessario per raggiungere un *telos*. L'intenzionalità rappresenta una categoria che porta verso il compimento di un soggetto autonomo, libero e responsabile, in una dimensione utopica orientata verso l'inattuale, cioè verso ciò che ancora non c'è ma verso cui sarebbe auspicabile tendere e occorre adoperarsi per tendere (Bertin, 1977).

Si rende poi necessario, per pensare la relazione in chiave non solo educativa ma anche formativa, portare la riflessione pedagogica a tematizzare intorno all'umanità, chiedendosi cosa renda umano l'umano e adoperandosi per preservarlo. Per garantire forme di cittadinanza attiva, contrassegnate da responsabilità (verso di sé, verso l'altro, verso il mondo), ma anche di partecipazione (da parte di tutti, senza esclusioni e senza marginalizzazioni). Questi compiti risultano particolarmente complessi in un'epoca così contrassegnata da forme di cronofagia, di narcisismo, di fondamentalismo, di determinismo, di oppressione, di emergenti povertà educative, di "insostenibilità". La pedagogia, rispetto a ciascuna di queste potenziali derive, ha compiti specifici: per aiutare il soggetto a prendersi cura del proprio benessere senza lasciarsi travolgere da dimensioni frenetiche. Per evitare il prevalere del "culto del sé" sulla "cura di sé". Per incoraggiare un punto di vista laico e, quindi, rispettoso e plurale verso le differenze, tutte (Cambi, 2006). Per favorire un'adeguata problematizzazione rispetto alla realtà, senza accontentarsi di visioni parziali e ideologiche. Per favorire forme di sviluppo sostenibile, sia in direzione ambientale che umana (Sen, 2001; Malavasi, 2020). In questo contesto, la pedagogia ha il compito di portare l'essere umano a padroneggiare la Tecnica (senza negarla, senza incensarla, senza demonizzarla) senza farsi usare da essa. In un'epoca in cui la relazione con la Tecnica rischia di farsi totalizzante e di ridurre l'umanità dell'uomo (come alcuni usi dell'intelligenza artificiale sembrano orientati a fare), occorre pensare a strategie che rendano protagonista l'essere umano e lo portino a orientarsi intorno ai vari contesti che abita in modo attivo. Tanto rispetto ai contesti tradizionali, quanto rispetto a quelli digitali, occorre mettere l'essere umano nelle condizioni di essere (di rimanere, ma anche di ritornare ad essere) protagonista delle relazioni che viene a intessere con chi (e con ciò) che lo circonda. E, quindi, nutrendo costantemente le relazioni educative attraverso un'intenzionalità formative e coltivandole nel dialogo tra sé, Altro e mondo.

Bibliografia

Apel K.O. (1992). *Etica della comunicazione*. Milano: Jaca Book.
Balducci E. (1994). *L'uomo planetario*. Fiesole: ECP.

Bauman Z. (2009). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
Bertagna G. (ed.)(2018). *Educazione e formazione*. Roma: Studium.
Bertin G.M. (1977). *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
Boffo V. (2007). *Comunicare a scuola*. Milano: Apogeo.
Buber M. (1991). *L'io e il tu*. Pavia: IRSeF.
Cambi F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto*. Torino: Utet.
Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
Cambi F., Pinto F. (2023). *Governare l'età della tecnica*. Milano-Udine: Mimesis.
Caroni V., Iori V. (1989). *Asimmetria nel rapporto educativo*. Armando: Roma.
Contini M. (2002). *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*. Firenze: La Nuova Italia.
Dewey J. (1954). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
Eco U. (1979). *Lector in fabula*. Milano: Bompiani.
Fabbri M. (2022). *Essere insegnanti, essere genitori*. Milano: Franco Angeli.
Fadda R. (1997). *La cura, la forma, il rischio*. Milano: Unicopli.
Felini D., Di Bari C. (ed.)(2019). *Il valore delle differenze*. Parma: Junior.
Freire P. (1971). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
Gennari M., Sola G. (2016). *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*. Genova: il melangolo.
Horkheimer M., Adorno Th.W., *Dialettica dell'illuminismo*. Torino: Einaudi.
Lévinas E. (1985). *Umanesimo dell'altro uomo*. Genova: il melangolo.
Lopez A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze*. Pisa: ETS.
Lyotard F. (1979). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.
Lumbelli L. (1972). *Comunicazione non autoritaria*. Milano: Franco Angeli.
Mariani A. (ed.)(2021). *La relazione educativa*. Roma. Carocci.
Malavasi (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
Morin E., Kern A.B. (1994). *Terra-patria*. Milano: Raffaello Cortina.
Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
Nussbaum M. (1999). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci.
Sen A. (2001). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana.* Roma: Astrolabio.

Nuove sfide per la cura educativa: alcune riflessioni pedagogiche tra teorie e pratiche trasformative

Lucia Dinacci
Dottoranda – Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
dinacci.lucia@gmail.com

1. Alcune riflessioni sulla categoria della cura nelle pratiche educative

Quella della cura è una categoria che abbraccia molti ambiti differenti, e che in ragione della polisemia dei suoi significati rappresenta una dimensione complessa da indagare ed interrogare. Si parla di cura secondo prospettive diverse, che sottolineano maggiormente aspetti relativi alla salute del corpo inteso come organismo biologico, piuttosto che come sistema complesso che necessita di una serie di azioni e buone pratiche perché si possa raggiungere e mantenere un buon equilibrio psicofisico, e viceversa; di cura sociale, nei confronti delle minoranze e dei gruppi più fragili e marginali; di cura dell'ambiente, dei suoi aspetti organizzativi e relativi al versante delle pratiche; di cura spirituale e religiosa, e di altro ancora. Lo stesso atto del venire al mondo chiama in causa la dimensione della cura poiché è qualcosa di incompiuto, che necessita di un continuo bisogno di ricevere e poi dare cura per riuscire a far fronte alla mutevolezza della realtà e a tutte le condizioni che l'esistenza ci pone dinanzi (Mortari, 2021). Potremmo definire la dimensione della cura come "core" della pedagogia intesa come sapere di cura dell'educazione e della formazione, sapere che trova la sua definizione operazionale nella progettazione e realizzazione di un insieme di pratiche ed azioni orientative rivolte verso la creazione di condizioni di autoformazione dei soggetti e di nuovi sviluppi identitari.

Dal punto di vista pedagogico, è interessante riprendere la riflessione heideggeriana (Heidegger, 1927) che pone la categoria della cura come qualità esistenziale fondamentale, intendendo la cura come continuo e necessario movimento che l'uomo compie nell'atto vitale, facendosi in questo modo sempre più "umano" e dando forma al suo essere possibile e alle sue possibilità nello stare-al-mondo.

Cosa significa esercitare una "giusta" cura? Tale quesito epistemologico sembra essere quanto mai attuale perché il confronto con la complessità (Morin, 1994), che caratterizza anche il mandato educativo contemporaneo, sia foriero di pratiche tese ad una cura autentica dei soggetti, intesa come capacità di essere presso l'altro senza sostituirsi ad esso, orientandolo verso nuove aperture esistenziali in un'ottica trasformativa.

Nell'analitica esistenziale heideggeriana vengono distinti due modi di interpretare la pratica della cura. Un primo modo, definito come inautentico e legato

all'ordine della necessità, intende la cura come "occuparsi e preoccuparsi di", secondo cui il soggetto viene appiattito alla sfera del bisogno e privato della possibilità di costruire un proprio progetto esistenziale autentico. Secondo tale modello dell'aver-cura il focus non è sul soggetto della formazione né sullo sviluppo di una sua progressiva autonomia, ma è la figura del maestro ad essere centrale che, nel tentativo di fornire soluzioni ed evitare errori e battute d'arresto, si sostituisce al "curando" privandolo, di fatto, della possibilità di sperimentarsi e mettersi alla prova generando una dinamica relazionale di dipendenza.

Il secondo modo, autentico ed emancipativo, intende la pratica della cura come "premura e devozione", aprendo alla dimensione del desiderio e della possibilità che il soggetto possa divenire pienamente ciò può o potrebbe essere, dando forma al proprio originale essere-nel-mondo. Questo modello considera il soggetto come protagonista del percorso di formazione, intendendo il lavoro della cura educativa come processo di accompagnamento nello sviluppo di un'attitudine cognitiva ed emotiva con cui poter sperimentare nuove modalità di esplorazione di sé e della realtà all'interno di processi riflessivi, in direzione della costruzione di un progetto esistenziale autentico. Con queste premesse, interrogarci su come agisce la cura nell'ambito della relazione educativa appare come una sfida ed una responsabilità educativa di cui non dobbiamo dimenticare di occuparci, rispetto alle quali potrebbero essere poste in essere alcune domande-stimolo come ad esempio: quali sono i modi di essere di cui l'educatore deve aver cura ed è chiamato a mettere in atto al fine di realizzare un progetto educativo inteso come autentica cura dell'altro? Come si relaziona chi viene curato alla pratica della cura? Quali sono gli effetti dell'esercizio della cura sul vissuto di chi cura? La dimensione della riflessività (Shön, 1993), intesa sia negli aspetti relazionali sia di contenuto, è la cornice epistemologica fondamentale perché possano essere generate nuove conoscenze a partire da quei "dilemmi disorientanti" (Mezirow, 2003) che sfidano prospettive già consolidate in un'ottica trasformativa.

2. Sull'importanza di una "giusta cura"

Quali sono gli elementi con cui provare a delineare il profilo di una "giusta" cura, secondo una prospettiva trasformativa e generativa? È nel lavoro educativo che possiamo identificare la matrice fondativa perché possano essere posti in essere e sostenuti processi di emancipazione dei soggetti e di trasformazione dei contesti di vita (Habermas, 1984; Freire, 1970). L'educazione ha il potere di orientare i soggetti verso l'acquisizione di nuove consapevolezze e capacità trasformative grazie allo sviluppo di conoscenze e specifiche competenze, per mezzo delle quali poter agire come protagonisti del proprio percorso di formazione. È attraverso la pratica di cura insita nella relazione educativa che possono generarsi le occasioni di trasformazione dei soggetti e le liberazioni da quei "destini" familiari già tracciati (Cunti, Priore, 2020), ri-aprendo alla possibilità di poter immaginare e progettare il proprio futuro in orizzonti di scelta inediti e non ancora sperimentati. Sul ver-

sante delle pratiche, si tratta di comprendere quali siano le azioni del fare-cura-pedagogica (Cambi, 2009) rivolte a creare condizioni che facilitino nei soggetti l'emersione della dimensione della fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità agentive, determinanti perché possano essere sviluppati atteggiamenti orientati ad un benessere globale a livello sia soggettivo sia sociale (Mc Dowell, Newell, 1987). La dimensione della fiducia risulta come determinante per la costituzione di un'attitudine alla progettualità e alla costruzione di futuri possibili, nonostante il disorientamento provocato dall'incertezza e dalla precarietà che accompagna l'affacciarsi a ciò che non è ancora conosciuto. La pratica della cura educativa sembra configurarsi come rapporto dialettico tra ciò che è effettivo ciò che può diventare possibile (Palmieri, 2000), laddove la funzione dell'educazione dovrebbe essere quella di promuovere le possibilità evolutive per permettere a ognuno di farsi-progetto unico ed irripetibile. Ciò significa accompagnare il soggetto educativo nel processo della cura di sé, aiutandolo nel costruire gli strumenti cognitivi ed emotivi fondamentali nel processo di donazione di senso dell'esistenza (Mortari, 2006).

La presenza di un sistema-che-cura con una pratica di cura "autentica", senza cedere alla tentazione di evitare incidenti di percorso o "cadute", dovrebbe sostenere i soggetti di cura nell'assumersi la responsabilità di aver-cura del proprio progetto esistenziale senza paura di sbagliare, aiutandoli a "divenire consapevoli e liberi per la propria cura" (Heidegger, 1976, p.157). In quest'ottica, il dis-orientamento potrebbe diventare un'occasione generativa di nuovi apprendimenti ed orientamenti trasformativi proprio a partire dall'esperienza dell'incertezza (Formenti, Luraschi, Galimberti, Rossi, 2017), laddove invece, come riportato anche in letteratura (Bazzanella, 2010), la percezione di una rete sociale poco supportiva ed incerta sembra avere un'incidenza negativa sull'idea di potercela fare, favorendo l'adozione di atteggiamenti di disimpegno, paura e scarsa motivazione.

La pratica di una cura educativa autentica dovrebbe porre gli individui al centro dei processi formativi, creando nell'oggi le condizioni attraverso cui ciascun soggetto possa costruire i percorsi che lo orienteranno in direzione della realizzazione di desideri di sviluppo e creazione dei possibili futuri del domani, venendosi a configurare come un processo di presa di coscienza di sé e come un'educazione al pro-gettarsi e al saper-scegliere (Margottini, 2017).

Bibliografia

Bazzanella A. (2010). *Investire nelle nuove generazioni: Modelli di politiche giovanili in Italia e in Europa. Uno studio comparativo*. Trento: IPRASE del Trentino.

Cambi F. (2008-2009). *La cura in pedagogia: note critiche*. Università di Firenze – Facoltà di Scienze della Formazione Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e Formativi- Curricolo verticale e nuova professionalità docente nella scuola primaria e secondaria, Corso di Perfezionamento 2008-09.

Cunti A., Priore A. (2020). *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, Milano: FrancoAngeli.

Formenti L., Luraschi S., Galimberti A., Rossi M. (2017). Orientamento cooperativo: dalle storie di vita al sistema orientante. In F. Batini, S. Giusti (Ed.), *Empowerment delle persone e delle comunita* (pp. 72-79). Quaderno di lavoro VI Convegno biennale sull'orientamento narrativo.

Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Habermas J. (1984). *Theory of communicative action, Volume 1: Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.

Heidegger M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Loganesi.

Margottini M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti delle indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.

McDowell I., Newell C. (1987). *Measuring health: a guide to rating scales and questionnaires*. New York: Oxford 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. (1994). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.

Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.

Mortari L. (2021). I modi della cura educativa. In A. Mariani (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 29-49). Roma: Carocci.

Palmieri C. (2000). *La cura educativa*, Milano: FrancoAngeli.

Schön D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Bari: Edizioni Dedalo.

Il ricevimento degli studenti tirocinanti futuri maestri: Un momento personalizzato per la costruzione del proprio sé professionale

Gaetana Katia Fiandaca
Dottore di ricerca in Pedagogia e Didattica - Cultore di Tecnologie didattiche per la scuola primaria e dell'infanzia-Tutor organizzatore – Università degli Studi di Palermo
gaetanakatia.fiandaca@unipa.it

1. Il tirocinio degli studenti futuri maestri: momento di riflessione per la costruzione del proprio sé professionale

ll Tirocinio rappresenta un passaggio cruciale della formazione dei futuri maestri di scuola dell'infanzia e primaria in questo particolare momento storico.

Esso costituisce attualmente lo spazio elettivo dell'apprendere dalla pratica ed il mediatore didattico indispensabile per il farsi insegnante: il tirocinio curriculare è difatti nel palinsesto di tutte le professionalità educative, così come degli insegnanti, dotato di campo didattico, oggetto, repertori e metodo (Perla, 2019).

L'inserimento degli studenti tirocinanti presso un'istituzione scolastica fa sì che il tirocinio costituisca un caso di apprendimento situato in quanto offre la possibilità di uscire sul campo e di affrontare problemi reali che si vivono nei diversi contesti di lavoro e di cercare di individuare ipotesi risolutive (Bartolini, 2006, p. 25). Si tratta, allo stesso tempo, di un'esperienza controllata che consente di sperimentare la professione, pur se in situazioni protette, con meno pressioni e rischi rispetto al contesto reale.

La cornice entro cui si inserisce l'esperienza di tirocinio del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria è allora caratterizzata dalla formazione attiva, ossia una formazione sul campo, di immersione nella pratica che fa vivere pienamente l'esperienza della formazione ma che necessità, per diventare pienamente formativa,di essere. essere accompagnata da un pensare e da un riflettere.

Riflettere su ciò che succede in sezione/classe significa prendere in esame le proprie azioni e le convinzioni che sono alla base delle proprie scelte. La pura partecipazione ad un contesto esperienziale non è sufficiente per costruire sapere. Per diventare un buon insegnante occorre imparare a costruire sapere a partire dall'esperienza. Affinché dall'esperienza si costruisca sapere bisogna formare un habitus riflessivo che faccia fronte alla complessità delle situazioni. La pratica riflessiva offre la possibilità di ricostruire l'esperienza vissuta rendendo il tirocinante consapevole di se stesso e delle proprie competenze e conferisce al tirocinante un ruolo attivo nella costruzione del proprio sé professionale. Quando lo studente si approccia alla classe avvia un percorso che lo porrà costantemente a confrontare e armonizzare la rappresentazione che ha di sé come persona e quella che ha rispetto

agli insegnanti e alla professione insegnante. Le conoscenze, le credenze, i valori, i comportamenti, le abilità, gli scopi, i progetti e le aspirazioni dovranno trovare un'integrazione che lo condurrà ad elaborare un "sé" particolare in rapporto ad un "noi" presente nella comunità lavorativa.

Tutto ciò avviene, in modo mediato e condiviso grazie a figure di insegnanti esperti (istituiti dalla normativa), che fungono da modelli di competenza, che li accompagnano nella gestione delle attività di tirocinio, tra cui emerge il tutor organizzatore, un professionista dell'insegnamento che interagisce, co-costruisce e co-valuta con il tutor coordinatore e gli studenti.

2. Il ricevimento degli studenti futuri maestri ad opera del tutor organizzatore

La funzione del tirocinio quale possibile strumento di sviluppo e conoscenza del proprio sé professionale implica una premessa di primaria importanza: cosa si intende per sé professionale?

Questo tema è emerso spontaneamente durante i ricevimenti che in qualità di tutor organizzatore ho vissuto con i tirocinanti futuri maestri. Ricevimento considerato non come uno sportello che in maniera unidirezionale fornisce informazioni procedurali e burocratiche, bensì come uno strumento pedagogico attraverso il quale trovare risposte a bisogni diversi e complessi, raccordare soggetti e risorse eterogenei tra loro, personalizzare i percorsi. Mai come in questo momento postpandemico, gli studenti manifestano la necessità di essere accompagnati durante la loro esperienza di tirocinio nella costruzione della loro identità professionale.

Il seguente schema esplica la trasformazione del ricevimento in fase prepandemica, pandemica e post pandemica.

Fase prepandemica	**Fase pandemica**	**Fase postpandemica**
Ricevimento svolto in giorni e orari prestabiliti.	Richiesta continua di ricevimento.	Ricevimento oltre che in giorni prestabiliti, a richiesta dello studente. Ricevimento anche nel tardo pomeriggio e sera (studenti lavoratori).
Fretta di concludere il ricevimento.	Durata del ricevimento indefinita.	Durata del ricevimento indefinita.
Necessità di chiarimenti rispetto alla compilazione dei documenti.	Paura di non poter svolgere e completare il tirocinio. Nessuna richiesta relativa alla compilazione dei documenti.	Compilazione dei documenti vissuta come problema. Percezione dell'ordinarietà come problema. Incapacità di trovare soluzioni. Proposta dii soluzioni individualistiche a problemi comuni.
Ricevimento occasionale.	Ricevimento frequente.	Ricevimento frequente.

Emozioni emergenti: serenità, gioia nel pensare di diventare un bravo maestro.	Emozioni emergenti: Paura, ansia, agitazione nel pensare alla futura professione.	Emozioni emergenti: ansia, agitazione, paura di non "diventare" un bravo maestro.
Strumenti utilizzati: colloquio.	Strumenti utilizzanti: intervista semistrutturata.	Strumenti utilizzanti: intervista semistrutturata.

Attraverso l'utilizzo dell'intervista semistruttrata gli studenti hanno rilevato che la costruzione del proprio sé professionale è un lavoro che necessita:

- del dialogo fra saperi teorici e pratici,
- dell'analisi della pratica didattica e dello sviluppo dei processi riflessivi,
- dello sviluppo di un habitus di ricerca e di auto-progettazione professionale

e

- richiede di saper gestire situazioni complesse anche a livello emotivo, guardando al positivo,
- implica buone competenze disciplinari,
- richiede la capacità di regolare in situazione.

È un percorso che necessita del supporto dei tutor (dei tirocinanti, coordinatore, organizzatore) per:

- orientare (nella costruzione dell'identità professionale in rapporto alle attività e all'organizzazione)
- accompagnare (sostenere nelle difficoltà, aiutare a comprendere, restituire feedback)
- monitorare (controllo dello svolgimento del tirocinio, osservazione e analisi della pratica di insegnamento, del processo di professionalizzazione).

Alla luce di ciò ho rivisto l'assetto e l'impostazione del ricevimento, riflettendo sulla responsabilità che connota il mio ruolo di tutor organizzatore, riconoscendo nel ricevimento degli studenti tirocinanti del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo anche un momento personalizzato per la costruzione del proprio sé professionale.

Il tutor organizzatore, infatti, durante il ricevimento:

- Riconosce il valore della persona e con intenzionalità educativa (Bartolini, 2006) decide di prendersi cura di ogni studente si presenti.
- Aiuta a prendere consapevolezza delle proprie emozioni.

- Svolge una funzione di accompagnamento motivazionale, legato al rafforzamento della capacità di scelta, autodeterminazione e autoregolazione del tirocinante che deve rafforzare il passaggio dall'essere studente, all'apprendere ad essere professionista nell'insegnamento (scelta e decisione responsabile).
- Aiuta a rivedere le azioni in sezione/classe/scuola dove ha occasione di sperimentare la professione, verifica se la sente coerente con la propria sensibilità e con le proprie attese e se si sente in grado di affrontarla diventando così autorientamento (Massaro, 2015, p. 297).
- Sostiene, incoraggia la capacità di visione ampia di possibili soluzioni ai problemi che si presentano.
- Progetta strategie di accompagnamento formativo.
- Educa il senso di responsabilità personale, professionale e collettivo, insegnando anche a mettere da parte interessi personali di risoluzione di problemi in vista del bene comune.
- Guida a guardare alla formazione con una visione ampia, come a un processo di professionalizzazione che assume quale obiettivo, oltre alla necessaria costruzione di saperi "per e da" insegnare, lo sviluppo della sua storia/identità professionale, e quindi la possibilità di decidere quale insegnante diventare (Magnoler, 2018).
- Offre opportunità per di sondare l'effettiva motivazione ad insegnare.
- Accompagna attraverso la cura e il supporto alla continua risignificazione delle esperienze vissute e delle conoscenze apprese, a cucire la propria identità, personale professionale, la propria persona.
- Aiuta come dice Perrenoud (1996), a imparare a "decidere nell'incertezza, agire nell'urgenza, evitare l'aumento degli scarti, pensare le pratiche didattiche, acquisire saperi d'esperienza e saperi d'azione".
- Offre un prezioso sostegno emotivo e motivazionale, aiutando il tirocinante a superare eventuali difficoltà, a guardare l'aspetto costruttivo dei momenti di crisi e a raggiungere i suoi obiettivi professionali.

L'esercizio della funzione tutoriale del tutor organizzatore durante il ricevimento, si configura allora anche come una forma di assistenza educativa che, mira ad aiutare lo studente ad assumersi la responsabilità della propria formazione e al tempo stesso a risolvere i problemi ad essa connessi.

3. Riflessioni conclusive

Il ricevimento dei tirocinanti futuri maestri ad opera del tutor organizzatore si caratterizza come momento di accompagnamento privilegiato, occasione preziosa di: valorizzazione della persona, co-costruzione del sé professionale, reciproca conoscenza e scambio in merito alla visione della professionalità da acquisire. Mai come in questo periodo post-pandemico gli studenti necessitano di ascolto, soste-

gno, incoraggiamento, capacità di visione ampia di possibili soluzioni ai problemi che vivono e si presentano (personali, familiari, di gestione del tirocinio e dello studio, di raggiungimento della sede di tirocinio, ecc.).

Se è vero che il Tirocinio nella sua gradualità e crescita fortifica gli studenti, è anche vero che i tirocinanti a scuola hanno a che fare con situazioni d'urgenza e di incertezza, con l'imprevisto e l'inaspettato, con situazioni umane e familiari diversissime tra loro. Situazioni che spesso li scoraggiano e li mettono in crisi. Occorre aiutarli, come dice Perrenoud (1996), a imparare a "decidere nell'incertezza, agire nell'urgenza, evitare l'aumento degli scarti, pensare le pratiche didattiche, acquisire saperi d'esperienza e saperi d'azione".

Durante il ricevimento lo studente viene guidato a guardare alla sua formazione con una visione ampia, come a un processo di professionalizzazione che assume quale obiettivo, oltre alla necessaria costruzione di saperi "per e da" insegnare, lo sviluppo della sua storia/identità professionale, e quindi la possibilità di decidere quale insegnante diventare (Magnoler, 2012).

Supportato e guidato dal tutor organizzatore ha occasione di pensare alla valenza formativa del Tirocinio non semplicemente come esperienza nella pratica, bensì come esperienza accompagnata significativamente da riflessione sull'esperienza stessa.

Il tutor organizzatore, inoltre, offre un prezioso sostegno emotivo e motivazionale, aiutando il tirocinante a superare eventuali difficoltà, a guardare l'aspetto costruttivo dei momenti di crisi e a raggiungere i suoi obiettivi professionali.

Bibliografia

Bandini G., Calvani A. (2018). *Il tirocinio dei futuri insegnanti.* Firenze: Edizione Via Laura.

Bartolini A., Riccardini M.G. (2006). *Il tirocinio nella professionalità educativa*. S. Pietro in Cariano: Il Segno dei Gabrielli.

Bolognesi I., D'Ascenzo M. (2018). *Insegnanti si diventa.* Milano: Franco Angeli.

Magnoler P., Rossi P.G., Scagnetti F. (2012). Ricerca e professionalizzazione degli insegnanti: dai saperi per la pratica ai saperi della pratica. In M. Corsi, A. Ascenzi (eds.), *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*. Roma: Armando.

Massaro S. (2015). Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del tutor di tirocinio. *Pedagogia e vita,* 295-314.

Perla L. (2019). Per un modello Self-Study del Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria a ciclo unico: prodromi di una didattica dell'accompagnamento. *Formazione, lavoro, persona*, *15*.

Perla L. (2015). Per un modello di self-study del tirocinio di Scienze della Formazione Primaria a ciclo unico: prodromi di una didattica dell'accompagnamento. *Formazione Lavoro Persona*, 15, 33-44.

Perrenoud Ph. (1996). *Einseigner: agir dans l'urgenc, decider dans l'incertitude, Savoir et compétence dans un métier complexe.* Paris: ESF

La rubrica scientifica di Alberto Manzi sulle pagine de "Il Vittorioso" e la rivista per ragazzi come pratica educativa

Veronica Annamaria Fonte
Dottoranda – Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
veronica.fonte@unicatt.it

1. Il progetto educativo del "Vittorioso"

"Il Vittorioso", pubblicato per la prima volta il 9 gennaio del 1937, nacque nell'ambito del Movimento Aspirantistico della Società dell'Azione Cattolica e della Gioventù Italiana dell'Azione Cattolica degli anni Trenta. Fin dai suoi esordi il cuore del progetto editoriale era il legame attivo con i propri lettori: "Il Vittorioso" infatti si distinse subito dalle altre riviste proprio grazie al suo rapporto diretto con il mondo dell'associazionismo cattolico, che gli permetteva di contare sulla forza dell'aggregazione dei giovani che in futuro sarebbero entrati a far parte delle fila della GIAC. In tal senso, il giornale partì come una vera e propria attività formativa e educativa volta a creare uno spirito di appartenenza tra i giovani che facevano parte della comunità cristiana. Il periodico, inoltre, era nato con il chiaro intento di raggiungere il più vasto numero possibile di lettori, attraverso una diffusione capillare che doveva coinvolgere non solo le parrocchie e le associazioni giovanili cattoliche, rivolgendosi in questo caso a coloro che già facevano parte della GIAC, ma indirizzando il suo interesse anche a un pubblico giovanile non necessariamente legato al mondo cattolico. Per questo motivo "Il Vittorioso" non volendo dimostrarsi inferiore dal punto di vista editoriale rispetto agli altri periodici per ragazzi presenti sul mercato, pose al centro della propria missione una estrema cura dei contenuti, degli apparati visivi e degli aspetti tecnici e formali. In questo modo "Il Vittorioso" diventò uno dei progetti di stampa educativa e ricreativa più riusciti del mondo dei periodici per ragazzi. La rivista proponeva non solo fumetti e racconti, che lo resero celebre, ma anche articoli che mettevano al centro i piccoli lettori a partire dal loro mondo, dai loro interessi e dal loro ruolo nella società.

2. Il contributo di Alberto Manzi

All'indomani della Seconda guerra mondiale il periodico si inseriva nel vivace panorama della produzione delle riviste per ragazzi più diffuse all'epoca e proponeva una vasta offerta di contenuti che lo portarono ad affermarsi come una delle testate per ragazzi più apprezzate.

Nel 1956, quattro anni prima di prendere parte al programma *Non è mai troppo tardi*, Alberto Manzi cominciò una proficua collaborazione con "Il Vittorioso". A farsi promotore di questa iniziativa fu Domenico Volpi, il quale assunse la direzione del giornale a partire dal 1948 e lo condusse fino alla sua chiusura nel 1966. Sempre attento a bilanciare l'aspetto ricreativo a quello educativo, Volpi rappresentava perfettamente il modello comunicativo al quale si ispirava il mondo cattolico all'indomani della Seconda guerra mondiale. Solo qualche anno prima, nel 1946, Papa Pio XII aveva espresso apertamente la preoccupazione nei confronti della situazione dei fanciulli indigenti nell'enciclica *Quemadmodum*, nella quale il pontefice esortava le forze politiche e la comunità cristiana a prendersi carico della formazione spirituale dei bambini vittime della povertà causata dalla guerra. In linea con questo spirito, Volpi intraprese un processo di rinnovamento del periodico per ragazzi, che fino a quel momento era rimasto nel circolo più ristretto della GIAC. L'obiettivo del direttore era quello di trasformare "Il Vittorioso" in una rivista di ampio respiro, capace di attrarre giovani lettori di qualsiasi estrazione sociale e credo politico. Era necessario, infatti, fornire ai bambini dei modelli di vita che fossero conformi ai valori cattolici, come risposta a quelli proposti dalla stampa laica e comunista. Quest'ultima, dominata principalmente dal "Pioniere" diretto da Dina Rinaldi e Gianni Rodari, veniva percepita come un pericolo concreto dal mondo cattolico poiché trasmetteva ideali politici contrari a quelli della maggioranza degli elettori della Democrazia cristiana.

Non a caso Volpi desiderava esplicitamente porsi come concorrente diretto degli altri giornalini e in particolare del più celebre "Corriere dei Piccoli", all'epoca ancora considerato il giornalino dei bambini per eccellenza, ma anche di "Topolino", che proprio in quegli anni stava vivendo un periodo di forte rinascita. A tale scopo Volpi introdusse alcune modifiche di tipo formale, come l'aumento della foliazione e delle pagine a colori, e pose estrema attenzione alla qualità dei contenuti. Le pagine del periodico ospitavano rubriche di attualità, approfondimenti storici e geografici, articoli di orientamento al lavoro e alla scelta scolastica, sempre accompagnati da contenuti fotografici o illustrati, e pagine dedicate a giochi e intrattenimento. Chiara dimostrazione di questa attenzione all'aspetto visivo e ludico fu anche il coinvolgimento dei grandi nomi del fumetto italiano, come Benito Jacovitti, Guido Buzzelli, Franco Caprioli, che si legarono al nome de "Il Vittorioso" e lo aiutarono a ricavarsi uno spazio in primo piano nel settore dei fumetti per ragazzi degli anni Cinquanta e Sessanta.

È in questo clima di nuove aperture e di esperimenti narrativi che va inserito il coinvolgimento di Alberto Manzi – il cui rapporto con il direttore della rivista risaliva ai tempi della scuola, come si evince da una intervista comparsa in *Radiovitt presenta: Alberto Manzi*, ("Il Vittorioso, n. 45, 1955, p. 5). Già all'inizio degli anni Cinquanta Manzi cominciava ad avere una chiara fama come autore di libri per ragazzi, grazie al premio Collodi vinto per *Grogh, Storia di un castoro* nel 1948 e *Orzowei* pubblicato nel 1955. Nello stesso anno l'autore iniziò a collaborare con il giornale pubblicando alcune storie autoconclusive che univano l'aspetto narrativo all'intento pedagogico. Un esempio è la novella intitolata *Testa di rapa*,

pubblicata nel numero del 7 giugno 1953. Protagonista della storia è Muci, un bambino al quale è stato attribuito dal padre e dal maestro di scuola l'appellativo di "capoccione", per l'appunto una "testa di rapa", a causa dei suoi brutti voti a scuola. Scoraggiato, il bambino decide di interrompere gli studi per lavorare e proprio mentre si reca a lavoro, un giorno incontra il piccolo Roberto, un bambino di strada, che gli chiede di raccontargli una storia. Il ragazzino si rende conto di non ricordare alcuna fiaba e decide di inventarla di testa sua al momento. Quando Muci vede il piccolo Roberto commuoversi e divertirsi per le sue storie, realizza per la prima volta di avere un talento, e nasce in lui il desiderio di riprendere gli studi. Alla fine, Muci riesce a ottenere la maturità classica e quando presenta con orgoglio il diploma al padre, quest'ultimo è costretto a ricredersi rispetto al rigido giudizio iniziale.

Testa di rapa esprimeva chiaramente il modello pedagogico al quale si ispirava Manzi e il tipo di valori che "Il Vittorioso" voleva promuovere per i suoi ragazzi: l'impegno, lo studio, la perseveranza e l'onestà, qualità che potevano permettere a chiunque di perseguire i propri obiettivi. Veniva, invece, rivolto uno sguardo severo nei confronti degli adulti incapaci di cogliere le potenzialità del bambino, portandolo, anzi, a deviare strada. Manzi, infatti, aveva alle spalle anche l'esperienza di insegnamento presso l'istituto romano di rieducazione Aristide Gabelli, dove aveva insegnato e aveva toccato con mano le esperienze di vita di ragazzi che provenivano da condizioni di disagio sociale e criminalità, per i quali lo studio era diventato un vero e proprio mezzo di emancipazione.

In un'altra novella dal titolo *Prego, che ore sono?* ("Il Vittorioso", n.36, 9 settembre 1954, p. 7) si narra di un ipotetico mondo senza orologi, dove i bambini non possono essere trattenuti a scuola oltre l'orario e i treni non partono. L'innesco della storia viene utilizzato per andare a ritroso nel tempo e raccontare la nascita dell'invenzione dell'orologio. Ancora una volta, attraverso una storia dai toni leggeri e divertenti, Manzi curava l'aspetto divulgativo per parlare delle origini di un oggetto di uso quotidiano come l'orologio.

Accanto a queste sporadiche pubblicazioni che privilegiavano il genere narrativo, nel 1954 Alberto Manzi iniziò una collaborazione più continuativa con la redazione del giornale. Si trattava, questa volta, di piccoli trafiletti divulgativi dal titolo "Alla scoperta della natura", che continuarono a essere pubblicati fino alla fine del 1956. I temi trattati erano principalmente di ambito scientifico e naturalistico, in linea con la laurea in biologia di Manzi. In questi contributi l'autore spiegava ai piccoli lettori le caratteristiche degli animali, soffermandosi sulle loro abitudini, l'habitat in cui vivevano e il loro ruolo nell'ecosistema. Ogni rubrica iniziava con un riferimento all'esperienza diretta e concreta del bambino, come mostra l'esempio dell'approfondimento dedicato ai gorgoglioni, piccoli insetti parassiti di piante e frutta: "è talmente comune nella nostra terra che lo avrete veduto, poiché rare sono le piante che non ospitano qualche specie di gorgoglione. Quante volte vi sarà capitato di buttare la mora appena colta, o un fiore, solo per timore degli ospiti tanto poco simpatici?" ("Il Vittorioso", n. 31, 1° agosto 1954, p. 2).

Come si può notare da questa breve introduzione, Manzi adottava un linguag-

gio semplice e diretto. Si rivolgeva ai bambini con il "tu" per coinvolgerli e renderli protagonisti, e li spronava a riflettere a partire dalle proprie esperienze personali. Inoltre, Manzi rivolgeva ai suoi piccoli lettori domande dirette, ponendosi come interlocutore attivo e stimolante.

Nel 1956 la pubblicazione degli approfondimenti naturalistici aumentò e divenne più regolare, fino a raggiungere dodici apparizioni in un anno. Gli animali descritti potevano essere insetti, animali della foresta, animali esotici oppure Manzi trattava di piante e fiori. Talvolta lo sguardo adottato si allargava ad argomenti di cultura generale, come aneddoti sulla storia della lingua italiana e sul mestiere del geologo.

La rubrica successivamente si ampliò e iniziò a ospitare anche il "format" del box "Vitt-naturalisti". In questi box Manzi dava istruzioni pratiche e semplici per diventare dei veri e propri naturalisti, attraverso la proposta di attività concrete, come la creazione di una collezione di foglie.

Nello stesso anno iniziò a uscire la rubrica "Occhi sul mondo" dedicata, invece, ai viaggi di Manzi in Sudamerica, iniziati proprio nel 1955. Qui egli allargava lo sguardo alle culture e alle usanze dei popoli di altri paesi, senza mai perdere lo sguardo scientifico al quale aveva abituato i suoi lettori, dedicandosi, quindi, anche a piante e animali.

Infine, nel 1959 iniziarono ad apparire "Le piccole enciclopedie del Vittorioso" a cura di Manzi. Si trattava di approfondimenti dedicati ad argomenti di interesse per il bambino: il corpo umano, lo sviluppo tecnologico, i macchinari agricoli, il processo di produzione della farina. Gli inserti, sempre rigorosamente illustrati, potevano anche essere ritagliati e raccolti, al fine da ottenere un unico volume enciclopedico, utile per le ricerche a scuola e per soddisfare la curiosità dei lettori.

Conclusioni

Nel presente contributo ho esposto alcune considerazioni di carattere generale a partire da un tema ancora poco indagato, ovvero il rapporto di collaborazione tra Alberto Manzi e la rivista per ragazzi "Il Vittorioso" tra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio degli anni Sessanta, dunque antecedente all'esperienza della "televisione pedagogica" che lo avrebbe reso celebre.

Una prima analisi del rapporto intercorso tra Manzi e "Il Vittorioso" mette in evidenza principalmente due aspetti. Il primo riguarda la figura poliedrica di Alberto Manzi, in grado di parlare ai bambini di argomenti diversi, dalla scienza alla storia, mantenendo sempre la capacità di bilanciare il tono didattico e quello più confidenziale, mettendosi in relazione diretta con i piccoli lettori.

Il secondo aspetto riguarda proprio la missione pedagogica e educativa delle riviste per l'infanzia, in questo caso espressa dal progetto educativo che ispirava la rivista "Il Vittorioso". Si vede il ruolo pedagogico che "Il Vittorioso" ebbe durante i primi decenni del secondo dopoguerra, in particolare attraverso le scelte portate avanti da Domenico Volpi. Il periodico si manteneva saldo al suo progetto edu-

cativo che si rifaceva ai valori sociali e educativi cattolici, senza tuttavia rinunciare alla qualità estetica e intellettuale dei suoi contenuti. Questo fu possibile grazie all'attenzione posta nella scelta delle personalità da coinvolgere nel giornale e in tal senso il coinvolgimento di una figura come quella di Alberto Manzi evidenzia come la missione portata avanti dal giornale fosse pienamente consapevole del valore pedagogico che aveva la comunicazione rivolta al pubblico giovanile.

Bibliografia

Aglieri M. (2019). "Il maestro con la classe più grande del mondo". La rappresentazione della pedagogia di Alberto Manzi nell'intervista "TV Buona maestra" (1997) e nella fiction "Non è mai troppo tardi" (2014), In P. Alfieri (Ed.), *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia contemporanea* (pp. 129-154). Roma: Armando.

Farnè R. (2003). *Buona maestra Tv. La Rai e l'educazione. Da «Non è mai troppo tardi» a «Quark»*. Roma: Carocci.

Fava S. (2012). «Il Vittorioso»: a magazine for youth education beyond Italian fascist propaganda, *History of education and children's literature*, 1, 649-666.

Mattioni I. (2017). Fra le nuvole: breve storia del fumetto in Italia dagli esordi agli anni Settanta. In M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (Eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?* (pp. 233-250). Parma: Edizioni Junior.

Meda J. (2007). *Stelle e strips. La stampa a fumetti italiana tra americanismo e antiamericanismo (1935-1955).* Macerata: eum.

Preziosi E. (2012). *Il Vittorioso. Storia di un settimanale per ragazzi. 1937-1966.* Bologna: Il Mulino.

Vecchio G. (2011), *L'Italia del "Vittorioso"*. Roma: AVE.

Povertà educativa dei minori con background migratorio. La partecipazione a opportunità educative non formali e il ruolo del contesto territoriale

Francesca Gabrielli
Assegnista di ricerca – Università degli Studi Roma Tre
francesca.gabrielli@uniroma3.it

1. La povertà educativa e i minori con background migratorio

L'analisi della povertà, in tutte le sue forme, rappresenta spesso una sfida ardua, sia per la complessità nel definire un concetto così articolato, sia per le difficoltà nel misurarlo. L'idea di povertà in ambito educativo è entrata nel dibattito delle scienze sociali verso la fine degli anni Novanta del XX secolo, per evidenziare la natura multidimensionale del fenomeno della povertà, che non può essere ridotto esclusivamente a fattori economici (Sen, 1999/2000). In questi decenni lo studio della povertà educativa ha guadagnato crescente rilevanza scientifica e sociale, influenzando le politiche pubbliche: l'importanza di sviluppare strumenti per l'analisi della dimensione educativa della povertà è stata largamente discussa in letteratura e, negli ultimi anni, la povertà educativa è diventata sempre più centrale nel dibattito scientifico e politico, grazie a numerosi studi e a un percorso legislativo sostenuto anche dall'attività di *advocacy* del Terzo Settore (Save the Children, 2014). Questo ha portato all'inclusione del fenomeno nell'agenda delle politiche pubbliche, rendendo imprescindibile un'analisi multi-livello che ne evidenzi la complessità che la caratterizza.

Malgrado i numerosi studi condotti in merito, ad oggi manca una teorizzazione condivisa di questo costrutto (Battilocchi, 2020), che viene definito come "un oggetto di cui non è possibile dare una definizione univoca, ma per il quale esistono molteplici descrizioni" (Sottocorno, 2022, p. 22). La povertà educativa è un concetto polisemico dagli ampi confini semantici, multidimensionale e con una "caratterizzazione poli-prospettica" (Sannipoli, 2019, p. 97), che consente di declinarlo come una "realtà ogni volta diversa ogni qualvolta si rilevino delle situazioni che limitano la crescita dell'individuo, l'apertura del suo orizzonte di possibilità e il campo di esperienza al quale può accedere" (Sottocorno, 2019, p. 147). Si tratta di un fenomeno multidimensionale, un "universo materiale e immateriale di deprivazione ed esclusione" (Maia, 2018, p. 154) che si riferisce a diversi tipi di disagio educativo – quali le difficoltà scolastiche, l'abbandono, il mancato conseguimento dei livelli fondamentali di competenza, il limitato accesso alle opportunità educative non formali, ecc. – che limitano il pieno sviluppo del potenziale umano (Di Genova, 2023; Finetti, 2023; Patera, 2022; Sottocorno, 2022).

In particolare, i minori provenienti da contesti migratori sono segnatamente

esposti alla povertà educativa, a causa di sfide legate alla situazione familiare ed economica, ostacoli burocratici, disparità nell'accesso ai percorsi scolastici superiori e rischio di abbandono precoce degli studi (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023). Dunque, il contributo affronta il problema della povertà educativa dei minori con background migratorio, con particolare riferimento alla partecipazione a opportunità educative non formali e al ruolo del contesto territoriale.

2. Il disegno della ricerca

Dal punto di vista metodologico, la ricerca ha adottato un approccio quantitativo. Questa scelta è stata motivata dalla natura estensiva dell'oggetto di studio e dall'intento descrittivo ed esplicativo dell'indagine, seppur tenendo presente l'unicità dell'"angolatura visiva" (Corbetta, 1999, p. 74) con cui si è osservata la realtà, così come la limitatezza della conoscenza acquisita. In particolare, è stata utilizzata la tecnica dell'inchiesta campionaria (o *survey*): nell'ambito di una ricerca dottorale più ampia, la procedura ha previsto la somministrazione di un questionario semistrutturato autocompilato con rilevazione di gruppo a un campione statisticamente rappresentativo di 1761 alunni iscritti al terzo anno di scuola secondaria di primo grado nell'anno accademico 2021/2022 nel comune di Roma.

Con riferimento all'unità di analisi, data l'attenzione specifica dell'indagine, si è posta particolare enfasi sulla caratteristica sociografica del background migratorio: in particolare, nell'indagine si è scelto di seguire l'indirizzo delineato nel recente documento del Ministero dell'Istruzione *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti* migratori (MI, 2022), che suggerisce di superare la categorizzazione giuridica di "studente con cittadinanza non italiana", utilizzata nei documenti dell'Ufficio Statistica e Studi del Ministero dell'Istruzione, in favore di una definizione più aperta di "studente proveniente da contesto migratorio". Quest'ultima comprende tutti quegli studenti "che non rientrano nella classificazione statistica 'con cittadinanza non italiana' […] ma sono, con o senza riconoscimento formale della cittadinanza, portatori di sensibilità e provenienze che arricchiscono il tessuto multiculturale e plurilingue delle scuole italiane" (ivi, p. 10), riflettendo dunque al meglio la galassia di biografie cui si riferisce. Inoltre, l'utilizzo dell'espressione "studente proveniente da contesto migratorio" enfatizza il possesso di una caratteristica, invece di concentrarsi sulla mancanza, contribuendo così a definire l'individuo per ciò che è, anziché per ciò che non è. Seguendo questa indicazione, si è deciso quindi di utilizzare tale categoria, che comprende tutti gli alunni nati in Italia o all'estero da almeno un genitore immigrato, indipendentemente dal loro status di cittadinanza riconosciuto legalmente.

Relativamente al campionamento, dato il focus specifico dell'indagine è stato adottato un disegno probabilistico stratificato: quest'ultimo, infatti, permette di "aumentare l'efficienza […] del campione" (Corbetta, 2003, p. 29) se sono presenti "aree di maggiore omogeneità" (*ibidem*). I dati sono stati elaborati utilizzando la

versione 28.0.1 del software IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) e, in particolare, per ogni domanda è stata condotta un'analisi monovariata, per descrivere il fenomeno studiato, e un'analisi bivariata, per esaminare la relazione tra ciascuna variabile e il background migratorio.

3. La partecipazione a opportunità educative non formali: lo sport

Uno degli aspetti indagati nell'ambito dell'indagine riguarda l'utilizzo del tempo libero e, più precisamente, la partecipazione a determinate opportunità educative non formali, ad esempio lo sport: quest'ultimo può essere considerato non solo una risorsa per il benessere psicofisico sia individuale che collettivo, ma anche un preziosissimo motore di inclusione sociale (Zoletto, 2010). Dall'analisi dei dati relativi agli studenti con e senza background migratorio (tab. 1), si nota che i primi praticano meno sport rispetto ai secondi: difatti, emerge un'associazione tra le variabili 'frequenza con cui si pratica uno sport' e 'background migratorio', che, pur essendo debole (V= 0,2), è significativa per l'intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del *Chi-quadrato* (² = 51,5) e del *p-value* (p < 0,001).

	Studenti senza background migratorio	Studenti con background migratorio
Mai	25,5	37,7
Meno di 1 volta a settimana	4,7	9,4
1-2 volte a settimana	24,8	22,1
3 volte a settimana o più	45,0	30,8
Totale	100,0	100,0
(N)	(1207)	(530)
χ^2 = 51,5 p < 0,001 V = 0,2		

Tab. 1. Frequenza sport per studenti senza e con background migratorio

Indagando il motivo per cui non si pratica uno sport (tab. 2), si rileva che il sottocampione degli studenti senza background migratorio riporta frequenze maggiori nelle modalità relative a fattori endogeni, quali 'non mi piace lo sport' o 'non so quale scegliere', mentre quello degli studenti con background migratorio è caratterizzato da percentuali più alte nelle modalità collegate a fattori di tipo esogeno, come 'la mia famiglia non mi permette di praticare uno sport', 'la mia famiglia non se lo può permettere' o 'nel mio quartiere non ci sono attività sportive'. Difatti, è possibile affermare che esista un'associazione tra il motivo per cui non si pratica uno sport e il background migratorio, la quale, pur essendo debole (V= 0,2), è si-

gnificativa per l'intero campione al livello dello 0,01, dato il valore del *Chi-quadrato* (χ^2 = 19,6) e del *p-value* (p = 0,007).

	Studenti senza background migratorio	Studenti con background migratorio
Non mi piace	41,3	37,4
Non so quale scegliere	6,0	1,0
Mancanza di tempo	10,7	12,6
Covid	10,3	6,1
La mia famiglia non se lo può permettere	6,7	13,1
Nel mio quartiere non ci sono attività sportive	6,0	9,1
La mia famiglia non mi permette di praticare uno sport	2,3	4,5
Altro	16,7	16,2
Totale	100,0	100,0
(N)	(300)	(198)
χ^2 = 19,6 p = 0,007 V = 0,2		

Tab. 2 Motivo per cui non si pratica uno sport per studenti senza e con background migratorio

Dunque, dall'analisi dei dati emerge un'associazione statisticamente significativa tra il background migratorio e lo svolgimento di determinate attività educative o di socialità, perlopiù a causa di fattori esogeni, quali la mancanza di risorse economiche familiari, l'assenza di supporto all'interno della propria famiglia e la carenza di risorse nel proprio territorio. Approfondendo l'aspetto territoriale, è stata indagata la presenza di determinati presìdi educativi e di socialità – quali spazi verdi, centri di aggregazione, centri sportivi, ecc. – all'interno del territorio di residenza dei partecipanti all'indagine. Confrontando i due sottocampioni (fig. 1), emerge che gli studenti con background migratorio riportano percentuali minori in tutti gli *items* proposti, con associazioni statisticamente significative, ad eccezione della presenza di musei e siti archeologici (tab. 3). In particolare, è da notare come la percentuale di studenti con background migratorio che vivono in territori in cui siano presenti centri sportivi (64,9%) è inferiore di 10,6 punti percentuali rispetto a quella degli studenti senza background migratorio (75,5%) ed è caratterizzata da un'associazione statisticamente significativa per l'intero campione al livello dello 0,001, visto il valore del *Chi-quadrato* (χ^2 = 23,7) e del *p-value* (p <

0,001). Tale dato, dunque, conferma il peso del contesto territoriale nella partecipazione ad attività di tipo sportivo.

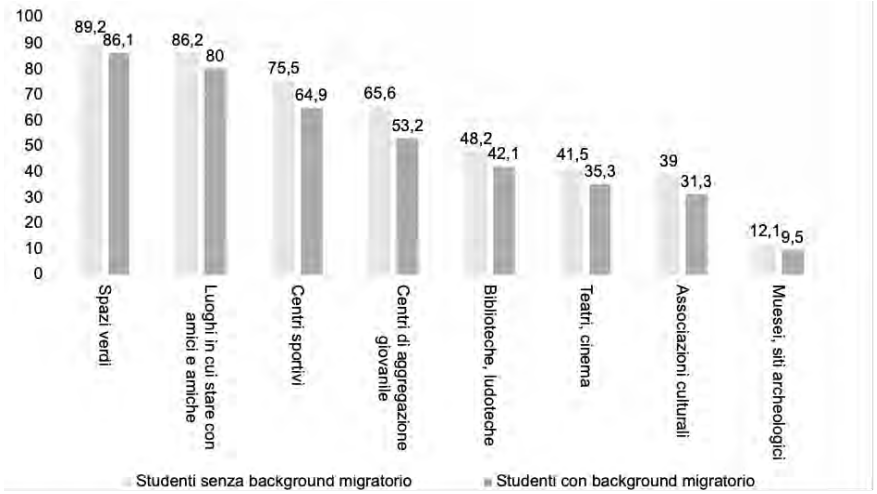


Figura 1. Presìdi educativi e di socialità presenti nel proprio territorio di residenza per studenti senza e con background migratorio (%)

	χ^2	*p*	*V*
Spazi verdi	7,4	0,006	0,1
Luoghi in cui stare con amici e amiche	14,8	<0,001	0,1
Centri sportivi	23,7	<0,001	0,1
Centri di aggregazione giovanile	62,1	<0,001	0,2
Biblioteche, ludoteche	7,2	0,007	0,1
Teatri, cinema	7,4	0,006	0,1
Associazioni culturali	11,1	<0,001	0,1
Musei, siti archeologici	3,0	0,083	0,0

Tab. 3. Associazioni presìdi educativi e di socialità presenti nel proprio territorio di residenza e background migratorio

Conclusioni

Dai dati presentati emerge la centralità dei territori "come spazi carichi a un tempo di potenzialità e ambivalenze" (Zoletto, 2022, p. 17), influenzando l'accessibilità alle varie opportunità educative e contribuendo in modo significativo alla formazione dell'identità individuale. Difatti, le esperienze educative, mediate e sostenute dal territorio, costituiscono il punto di partenza per sviluppare percorsi che pos-

sono favorire l'inclusione oppure causare l'emarginazione, influenzando in modo significativo i destini individuali. Al fine di contrastare la povertà educativa, da un lato emerge la necessità di promuovere l'ampliamento della copertura e dell'accesso ai presidi educativi e di creare opportunità altamente inclusive nei contesti caratterizzati da una complessa realtà socioculturale (Zinant, 2022). Dall'altro, risulta l'importanza della promozione della responsabilità pedagogica condivisa dall'intera comunità, richiamando l'importanza del concetto frabboniano di sistema formativo integrato (Frabboni, 1989): un progetto politico di "costruzione di una cultura condivisa dell'educazione" (Maia, 2018, p. 168), alimentata dai vari attori educativi di un dato territorio, in una prospettiva democratica e inclusiva.

Bibliografia

Battilocchi G.L. (2020). Educational Poverty in Italy: Concepts, Measures and Policies. *Central European Journal of Educational Research*, 2(1), 1-10.

Corbetta P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. II. Le tecniche quantitative*. Bologna: Il Mulino.

Di Genova N. (2023). *Povertà educativa e territori resilienti: prospettive teoriche e ricerca sul campo*. Milano: FrancoAngeli.

Finetti S. (2023). *La povertà educativa: origini, dimensioni, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Frabboni F. (1989). *Il sistema formativo integrato: una nuova frontiera dell'educazione*. Teramo: EIT.

Maia E. (2018). Povertà educativa e cultura condivisa dell'educazione: il sistema formativo integrato tra vecchie e nuove sfide. *Ricerche pedagogiche,* 52(208-209), 153-171.

MI (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale. _

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2021/2022*, Ministero dell'istruzione e del merito – Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica – Ufficio di statistica.

Patera S. (2022). *Povertà educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. Milano: FrancoAngeli.

Sannipoli M. (2019). Le povertà educative tra condizioni e situazioni: verso una possibile lettura coevolutiva. In M. Amadini, S. Ferrari, S. Polenghi (Eds.), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie* (pp. 95-106). Lecce: Pensa MultiMedia.

Save the Children (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.

Sen A.K. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press (trad. it. *Lo sviluppo è libertà: perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2000).

Sottocorno M. (2019). La Questione della Povertà Educativa. Prospettive Pedagogiche di Riflessione e Intervento. *Attualità pedagogiche*, *1*(1), 145-151.

Sottocorno M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa: criticità e sfide per la pedagogia*

contemporanea. Milano: Guerini scientifica.
Zinant L. (2022). Doposcuola e mesi estivi. Occasioni preziose nei contesti ad alta complessità. In D. Zoletto (Ed.), *Migrazioni, complessità, territori* (pp. 39-52). Roma: Carocci.
Zoletto D. (2010). *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco.* Milano: Raffaello Cortina.
Zoletto D. (2022). Introduzione. In D. Zoletto (Ed.), *Migrazioni, complessità, territori* (pp. 13-24). Roma: Carocci.

Bambini che cambiano: il lavoro di Irene Bernasconi a Palidoro (1915-1916)

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

1. La svolta del corso Montessori

Irene Bernasconi (Chiasso 1886–Mendrisio 1970) proveniva da una famiglia benestante proprietaria di una fabbrica di sigari, presso la quale collaborava preparando alcuni ingredienti. Aveva 28 anni quando si iscrisse al *Corso di preparazione al metodo Montessori* organizzato dalla Società Umanitaria di Milano (dicembre 1914–giugno 1915). Questo corso rappresentò una svolta vera e propria nella sua vita: rapita dal pensiero di Maria Montessori, andò a insegnare in una delle due prime Case dei Bambini montessoriane aperte nell'Agro romano nel dicembre 1915. Lavorò prima a Palidoro (dicembre 1915–giugno 1916), una delle località più malsane dell'Agro romano, e poi a Mezzaselva (settembre 1917–giugno 1919), dove tornò nel 1923 insieme a suo marito, il maestro Felice Socciarelli. Questo corso non fu solo l'incontro con un nuovo modo di concepire l'educazione, ma segnò una trasformazione personale profonda, al punto che Irene Bernasconi scrisse che i mesi trascorsi a Milano "mi ànno cambiata totalmente e le lezioni che addirittura mi voltarono dal ferro all'oro furono quelle *Guida all'osservazione dei fatti naturali*" (Quaderno delle osservazioni, p. 25), tenute da Maurilio Salvoni.

Questo breve contributo si inserisce nel campo dello studio delle scritture magistrali e si basa su materiali di prima mano custoditi dagli eredi di Irene Bernasconi o conservati presso il MuSEd di Roma Tre, in particolare sulla versione originale, inedita, del diario di Palidoro (1915-1916). Grazie allo studio in corso dei suoi diari proveremo a delineare quali sono gli elementi che hanno contribuito a imprimere questa svolta nella maestra Irene Bernasconi e l'hanno guidata nella sua pratica educativa. Questi diari sono molto interessanti perché sono frutto di "una scrittura privata, così profondamente autobiografica, [che] coinvolge il lettore nella suggestionante scoperta sì di un esperimento pedagogico, ma anche di un percorso individuale di formazione" (Borruso, 2011, p. 11). In effetti il doppio valore formativo e riflessivo ivi presente è uno strumento utile per intercettare i processi di trasformazione di Irene Bernasconi, confrontata a una vita quotidiana segnata da un'estrema povertà, dalla solitudine, dalla precarietà di un ente privato alla ricerca perenne di fondi, in una zona dimenticata dallo Stato. La sua testimonianza è una delle molte che sottolineano il compito significativo svolto dalle mae-

stre rurali nel processo di alfabetizzazione del popolo e di educazione alla convivenza sociale (Raicich, 2005). Un impegno di dedizione totale che è stato dimenticato. In effetti il percorso formativo e professionale di Irene Bernasconi consente il recupero della memoria di un esperimento innovativo in una realtà drammatica quale era il quotidiano delle famiglie dei guitti dell'Agro romano negli anni Dieci del secolo scorso. La grande precarietà che dovette affrontare Irene Bernasconi per il suo primo incarico professionale è molto lontana dall'ideale sognato da una giovane maestra appena diplomata. Tuttavia questa non intaccò la sua passione educativa, che si intreccia non solo con la storia della sua emancipazione personale, ma anche con il suo percorso di ricerca: ella non si limitò ad applicare il metodo Montessori, ma approfondì l'approccio educativo trasmessole da Salvoni e partecipò pure al *Cours d'été* organizzato dall'Institut Jean-Jacques Rousseau di Ginevra nell'estate 1917.

2. Bambini che cambiano

L'apertura a dicembre 1915 di una decina di Scuole dell'Infanzia, di cui due per sperimentare il metodo Montessori, era stata decisa nel 1913 dall'*Ente Scuole per i contadini*, che mirava a distribuire una refezione calda e a migliorare in modo particolare l'igiene. Era una necessità confermata dalla maestra Irene, che descrive i bambini come "nemici spietati dell'acqua". Vi fu un primo segno positivo pochi giorni dopo l'apertura: "Oggi Toto sentì il bisogno di lavarsi le mani.....!!" (Diario, p. 8), e il 12 gennaio accadde una piccola vittoria: "Prima di mettersi a tavola faccio lavare per bene mani e faccia, e è stato con grande piacere che mi sono accorta del come aspettino con impazienza il momento di potersi lavare" (Diario, p. 32). Questo processo però rappresentò una vera sfida per la maestra: "vinsi ogni ribrezzo [e] lavai loro il viso, il collo, le orecchie, le braccia" (Diario, p. 26). Di questo insegnamento le madri furono grate: "i nostri fiarelli ti vogliono bene e noi pure, tu ci ài imparato a adoperare l'acqua" (Diario, p. 153); di esso si capisce l'importanza quando si legge la lunga descrizione delle loro condizioni di vita, che la maestra conclude con una domanda significativa: "Come si può mantenersi sani in quei posti così spaventosamente sporchi?!" (Diario, p. 78).

In queste condizioni la cura dell'ambiente della scuola non solo testimonia un pensiero positivo sul bambino, ma è anche un atto educativo totale che assume un valore autenticamente pedagogico. Nel suo diario Irene Bernasconi scrive di dedicare molto tempo a preparare il materiale che propone ai bambini. A ciò essi erano estremamente sensibili, come testimonia Checchinello, quando chiede a Adriana dopo la sua assenza: " 'ma tu, non vedi cosa c'è sul muro? manco vedi questo, e questo e quest'altro così grande? ma tu, vedi niente?'. Alludeva a dei piccoli circoli con figure olandesi che lavorai in pirografia in questi passati giorni, e coi quali cercai di abbellire un poco il locale" (Diario, p. 84). Era un grande cambiamento rispetto al primo giorno, quando i bambini avevano distrutto il materiale che la maestra aveva portato da casa: "tutto mi vidi distrutto in due ore. Man

mano che stracciavano i fogli si calmavano gli strilli... era bisogno imperioso quello?" (Diario, p. 5). Con un lavoro costante Irene Bernasconi consentì ai bambini di elevare la loro personalità, convinta che "la bellezza è un richiamo e risveglia un istinto che sta ad attendere questo richiamo" (Scocchera, 2016, p. 17). I bambini iniziarono a portare mazzi di fiori alla maestra, che scrive molto soddisfatta: "Non sanno mettersi a tavola senza fiori" (Diario, p. 105).

Ma l'insegnamento di Irene non si limita a una mera educazione all'igiene: nutre pure la "fame mentale" di ogni bambino (Montessori, 2019), come rivelano le parole di Suntarella quando prende in mano le lettere smerigliate, dopo essersi dedicata esclusivamente alle attività di vita pratica: "Voglio sapere"; la maestra scrive nel diario: "imparò le vocali: - u - o - e -, le consonanti - m - r" (Diario, p. 115). Irene Bernasconi è testimone della crescita di ogni bambino, libero di scegliere la propria attività e di ripeterla quante volte desidera: "Remo oggi fece per ventitré volte il telaio delle allacciature, (non esagero, contai perfettamente) poi si slacciò le mutandine per rilegarsele" (Diario, p. 55). Non manca lo stupore di fronte alle conquiste dei suoi allievi:

> Adriana à fatto il suo nome sul disegno, con una calligrafia minuta tanto, tanto carina, tanto nitida. Checchinello compone benissimo coll'alfabeto, non so, a lui, individualmente, separatamente, proprio non feci mai imparare le lettere, stava attento magari a due banchi di distanza a quello che facevo e dicevo ai compagni e quell'attenzione gli bastò; a lui che io credevo e anche giudicavo indolente e senza iniziativa. Come sono facile a giudicare erroneamente questi miei piccoli; sarà mancanza d'osservazione da parte mia? (Diario, p. 61).

L'importanza dell'osservazione era al centro delle lezioni di Maurilio Salvoni, che colpirono Irene: "oggi, mi sembra di vedere le cose tutte che mi attorniano, con occhi che non sono miei, e, questo mi fa piacere. Sono cambiata" (Diario del corso Montessori, p. 266). Questa influenza si manifestò anche nel lavoro dell'orto preparato a Palidoro con le sementi date da Salvoni.

3. Une certa visione della maestra

Che cosa può avere motivato Irene Bernasconi a compiere la scelta radicale di andare a insegnare "laddove non voleva andare nessuno"? Grazie al diario che le partecipanti dovevano compilare quotidianamente durante il corso Montessori (Pozzi, 2023), possiamo abbozzare qualche risposta. È preoccupata di fare arrivare ovunque quella che chiama un'"opera caritatevole morale". Pensa per esempio ai numerosi paesi di montagna senza acqua corrente e inventa per loro un arredamento a partire da materiali di recupero.

Sei settimane dopo l'inizio del corso, Irene Bernasconi scrive: "Ò ricominciato per la terza volta la lettura del Metodo" (Diario del corso, p. 103). Si tratta del

volume *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicata all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* (1909). Intraprenderne per la terza volta la lettura è il segno di una grande motivazione a capire meglio quello che considera come "una palpitante verità". Significa inoltre che non è solo attratta dalla personalità carismatica di Maria Montessori, come dimostra invece l'alto tasso di assenteismo al corso[1]. È interessante soffermarsi su quanto scrive Maria Montessori a proposito del lavoro della maestra nella prima edizione, quella letta appunto da Irene Bernasconi:

> La Direttrice è sempre a disposizione delle madri e la sua vita di persona colta e civile è costante esempio agli abitanti della casa, perché essa ha l'"obbligo imprescindibile' di alloggiare nel casamento e essere quindi la coinquilina delle famiglie di tutti i suoi allievi. Fatto d'immensa importanza! tra queste persone quasi selvagge[2], in queste case tra le quali di nottetempo nessuno si aggira senza essere armato, ecco va a vivere *della loro stessa vita* una gentile donna, di elevata cultura, un'educatrice di professione, che dedica tutto il suo tempo e la sua vita a civilizzare le genti[3]! Vera missionaria, e regina morale tra il popolo: ella, se ha un sufficiente tatto e un sufficiente cuore, coglierà frutti inauditi di bene dalla sua opera sociale! (Istituto Superiore di Ricerca e Formazione, pp. 150-151).

A Palidoro, pure se la maestra non alloggia con le famiglie, i bambini sentono la sua disponibilità totale nei loro confronti: "Stamane per tempo, erano le sei e mezza, Peppinello venne in camera mia: - addio signorì, - mi disse - famme nu piacere, attaccame li bottoni a le braghe, mamma lo sai non tiene lu tempu [...] Intanto giù nel cortile, Idarella e Angelino piangevano perché non mi vedevano comparire" (Diario, p. 123). Grazie al diario che Irene Bernasconi compila quotidianamente, sappiamo quanto era vicina alle famiglie, e in particolare alle madri, mentre i padri erano al fronte. Non esita a rispondere ai loro numerosi inviti e si siede con loro la sera. Va a trovarle nonostante la scarsa igiene, e la domenica fa da segreteria per tutti. A quelli che si scandalizzano di questa sua vicinanza risponde:

> Non capisco, perché poi non andare a fare quattro chiacchiere con quella povera gente! Forse noi che abbiamo l'apparenza di essere puliti, lo siamo in certe cose meno di loro. E poi, perché guardare sempre questi poveracci dal cuore buono, dall'alto al basso? (Diario, p. 154).

1 Irene Bernasconi scrive una decina di osservazioni lamentando la scarsa presenza alle lezioni.
2 Nell'edizione del 1950 la parola "selvaggia" scompare. Il brano è estratto dal *Discorso inaugurale in occasione dell'apertura di una Casa dei Bambini nel 1907*, che nell'edizione del 1950 figura come appendice e non più all'interno del capitolo "Storia dei metodi".
3 Nell'edizione del 1950 "civilizzare le genti" è sostituito da "educare".

4. Uno "spirito lombardiano"

Nonostante i bei risultati ottenuti, quella di Irene Bernasconi è un'esperienza faticosa, come ella scrive nel diario privato: "Ricordo i primi giorni, sbalordita, fuori dal mio mondo, sbalzata qui, non sapevo raccapezzarmi; non capivo un'acca" (Di Michele, 2022, p. 125). Lo sconforto era dovuto alle numerose differenze culturali con il Ticino, alle incomprensioni legate ai dialetti diversi e al peso della solitudine. Ma la presenza dei bambini è una linfa vitale per Irene, che a sua volta ne è trasformata. Con la "rude dolcezza", "esuberanza di affetto" e "la freschezza gioconda delle vostre trovate (freschezza e senno che non riscontrai nei bambini del settentrione) mi faceste ritornare fanciulla quindicenne" (Diario, p. 155).

Convinta della fondatezza dei principi pedagogici di Maria Montessori, che non considerò mai come una mera tecnica da applicare ciecamente e che sono il fondamento della sua riflessione, Irene Bernasconi non smise tuttavia di interrogarsi di fronte alle reazioni inaspettate dei suoi alunni. L'influenza di Salvoni la convinse che "la guida più sicura [...] viene dal bambino" (Di Michele, 2022, p. 64). Ha ragione allora Cantatore ad attribuire a Irene uno "spirito lombardiano" (p. 16). In effetti Lombardo-Radice è un autore che accompagna la maestra, che lo cita a più riprese e trova nei suoi testi l'invito a uscire dal "programma generico e [a farsi] il suo programma concreto" (Diario, p. 153).

Bibliografia

Bernasconi I. (1914-1915). *Corso di preparazione all'educazione infantile secondo il Metodo Montessori indetto della Società Umanitaria*. Unpublished manuscript.

Bernasconi I. (1915-1916). *Diario delle Annotazioni*. Unpublished manuscript.

Borruso F. (Ed.) (2011). *Rina Nigrisoli. La mia scuola*. Milano: Unicopli.

Cantatore L. (Ed.) (2022). *Giuseppe Lombardo-Radice, Lezioni di Didattica e ricordi di esperienza magistrale. Secondo la prima edizione del 1913*. Roma: Edizioni Conoscenza.

Di Michele E. (Ed.) (2022). *I granci della Marana, Irene Bernasconi e la Casa dei Bambini di Palidoro*. Foligno: Il formichiere.

Istituto Superiore di Ricerca e Formazione dell'Opera Nazionale Montessori (Ed.). (2000). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini, Edizione critica*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.

Montessori M. (2019). *Tutto quello che dovresti sapere sul tuo bambino*. Milano: Garzanti.

Paciaroni L. (2023). *Il maestro di Mogliano. Vita e opera di Giovanni Lucaroni (1891-1980)*. Venezia: Marcianum Press.

Pironi T. (2018). Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell'Unione Femminile e della Società Umanitaria. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 25, 8-26.

Pozzi I. (2023). Il corso di preparazione all'educazione infantile secondo il metodo Montessori (1914-1915): un'esperienza di formazione professionale alla Società Umanitaria di Milano. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini I. (Eds.). *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 205-207). Lecce: Pensa MultiMedia.

Soldani S. (Ed.) (2005). *Marino Raicich. Storie di scuola da un'Italia lontana*. Roma: Archivio Guido Izzi.
Scocchera A. (Ed.) (2016). Maria Montessori. Lezioni di metodo Milano, 1926. [Special Issue] *Vita dell'Infanzia*. LXV, 5/6-7/8.

Embodied Theatre: una pratica teatrale incarnata nei e tra i corpi

Giovanni Gottardo
PhD student – Università degli Studi di Siena
g.gottardo@student.unisi.it

Il presente contributo vuole intercettare il sapere prodotto dal corpo (Ferri, 2022), che abita la "soglia" (Schermi, 2018), la conoscenza generativa proveniente dal contatto con l'ignoto (Nicolaides, 2023) nell'utilizzo di metodologie performativo teatrali. Saranno presentati i risultati di un'indagine condotta all'interno di un laboratorio teatrale in una scuola secondaria di I grado.

1. La conoscenza incarnata e le metodologie performativo teatrali

Gli studi sull'*Embodied Cognition* (Gallagher, Zahavi, 2008; Gomez Paloma, Ascione, Tafuri, 2016) sostengono come la cognizione umana sia plasmata dalle azioni e dai processi sensoriali, nonché dalla morfologia del nostro corpo. La dimensione corporea diventa così un aspetto imprescindibile all'interno dei contesti educativi e formativi (Schermi, 2018): il corpo da oggetto passivo, un'appendice da imbrigliare, regolare e relegare (Gamelli, 2011), diventa un soggetto attivo avente un ruolo concreto nei processi di apprendimento (Gomez Paloma, 2020). Quella del corpo diventa quindi una vera e propria emergenza, non solamente un'urgenza, ma soprattutto un "venire a galla" (Milani, 2021) che deve essere considerato e valorizzato. Come i corpi abitano lo spazio, come entrano in relazione, come comunicano, sono questioni che devono essere approfondite in quanto noi tutti abbiamo e siamo un corpo. Il corpo, da semplice strumento, ausilio alla conoscenza, si eleva a luogo dove l'esperienza avviene, un corpo «che incontra, che sente, che vibra, che si irrigidisce, che gioisce, che patisce, che guerreggia, che riposa, che si addormenta» (Schermi, 2018, p. 12), fino a diventare spazio di costruzione del sapere: un «geometrale conoscitivo» (Rivoltella, 2021, p. 43). Il corpo come luogo di passaggio, una soglia di incontro e di contaminazione del dentro e del fuori dal corpo, un luogo di compromissione e di apprendimento (Schermi, 2018).

Le metodologie performative teatrali sono metodi esperienziali *art-based* (Fabbri, Romano, 2017) in cui il soggetto è coinvolto in maniera globale, olistica: con la mente, l'anima e il corpo (Pellicoro, 2014). Questa partecipazione integrale non scompone l'uomo ma conduce a integrità la sua esperienza, riuscendo a considerare e a manifestare istanze e conoscenze diverse. Attraverso il mezzo teatrale è possibile

«dar voce alla carne, imprimersi nei nervi, rivelare il non detto, costruire una grammatica che […] metta in luce nuovi significati» (Cappa, 2016, p.128). Certamente, coinvolgendo il corpo attivamente, si sviluppa una fusione di dimensioni emotive, proiezioni simboliche e aspetti conoscitivi che sono difficilmente districabili (Rivoltella, 2021). Questa complessità non è un ostacolo alla generatività della conoscenza, ma rappresenta piuttosto una caratteristica propria del corpo: l'impossibilità, da un punto di vista educativo, a venir separato e messo a distanza (Gamelli, 2011). Lo spazio teatrale quale «luogo liminale» rappresenta quindi un valido spazio in cui esprimere la conoscenza corporea grazie alla coesistenza e alla possibilità di utilizzare codici linguistici, verbali e non verbali (Costantino, 2022, p.77).

2. L'indagine

L'indagine ha preso la forma di una ricerca etnografica (Creswell, 2012). L'attenzione al corpo e al sapere "complesso" da esso generato ha chiesto di rileggere l'intero disegno di ricerca attraverso l'approccio dell'*Embodied Inquiry* (Leigh, Brown, 2021; Thanem, Knights, 2019). Questo approccio di ricerca non lineare (Thanem, Knights, 2019), ponendo l'accento su cosa è provato a partire da esperienze incarnate, si focalizza proprio sul corpo quale strumento percettivo ed espressivo (Leigh, Brown, 2021).

Il contesto di indagine è stato un laboratorio teatrale residenziale della durata di tre giorni, svoltosi in una scuola secondaria di I grado della provincia di Bolzano. I partecipanti, 17 studenti dell'Istituto, 6 maschi e 11 femmine, iscritti su base volontaria, erano tra loro eterogenei per età (dagli 11 ai 14 anni), etnia, religione e (dis)abilità. Le attività teatrali proposte agli studenti non sono riconducibili a metodologie performative già codificate e presenti in letteratura (quali ad esempio il Teatro dell'Oppresso), ma sono caratterizzate da: il coinvolgimento di dimensioni fisiche, cognitive ed emotive; la "messa in gioco" di vissuti e narrazioni autobiografiche; la presenza di un educatore che lavora assieme, allo stesso livello, del gruppo (si veda figura 1 per il *flow* delle attività, mentre Zorzi e Gottardo, 2022, per la tipologia di esercizi proposti).

Muovendosi sul *continuum* tra approcci socio-costruttivisti/interpretativi e performativi/postmoderni (Ellingson, 2017), si sono adottati come strumenti di indagine: il diario di bordo, le interviste informali e le osservazioni delle performance teatrali. I diari di bordo, completati al termine della giornata dai partecipanti, contenevano domande stimolo attorno all'esperienza fatta e allo stato fisico ed emotivo. Le interviste informali si sono svolte durante i momenti liberi e non strutturati, quali le pause, i pasti e la preparazione per la notte. Questi scambi hanno cercato di svolgersi "alla pari", lasciando i partecipanti liberi di esprimersi, di non rispondere o di cambiare discorso. Per rendere più "incarnati" questi due strumenti, in linea con l'approccio di ricerca adottato, i diari sono stati corredati con uno strumento di *self-report*, la fenomenologia somatica (Hartelius, 2021),

che permette di localizzare dove un'esperienza è stata percepita nel corpo, al fine di legare e introdurre la dimensione fisica nella scrittura. Le interviste, invece, partivano da una rievocazione da parte del ricercatore/educatore teatrale di specifici momenti di coinvolgimento corporeo durante le attività. Infine, sono state compiute delle osservazioni delle performance e delle improvvisazioni realizzate, concentrandosi sugli aspetti corporei e fisici.

Fig. 1 - *Flow* delle attivita proposte – elaborazione dell'autore

3. L'analisi

Prima di procedere con la presentazione dell'analisi e dei risultati è fondamentale, seppur brevemente, precisare il posizionamento e il ruolo del ricercatore all'interno dell'indagine. Se è vero che «ogni ricercatore è unico e le sue esperienze pregresse contribuiscono a costruire la postura attraverso cui entrerà in dialogo con il proprio oggetto di indagine» (Ferri, 2022, p. 15), in una *Embodied Inquiry* questo aspetto diventa ancora più cruciale. Il ricercatore non solo utilizza il suo corpo come strumento per la raccolta dei dati, ma questo diventa spazio di relazione con i partecipanti, luogo di incarnazione, di condivisione e co-costruzione di conoscenze, diventando un elemento della ricerca stessa. In questa indagine risulta pertanto importante contestualizzare sia il doppio ruolo del ricercatore: *insider*, come educatore teatrale che propone e lavora insieme al gruppo, e *outsider*, in quanto esterno al contesto scuola; che alcune differenze di carattere anagrafico (età, origine, genere) e culturale (generazione, istruzione, socializzazione).

L'analisi manuale che ha assunto la forma di un "dialogo corporeo" (Ellingson, 2017; Thanem & Knights, 2019) tra i dati e il corpo del ricercatore ha portato a individuare tre focus tematici: corpo e adolescenza, il coinvolgimento e la partecipazione del corpo, la generatività del corpo. In questa sede, per questioni di spa-

zio e volendosi concentrare su cosa succede nei e tra i corpi, si restituirà l'analisi relativa al secondo focus individuato.

Il tema del coinvolgimento del corpo può essere ulteriormente spacchettato in tre sottocategorie: il corpo individuale, la relazione con corpi-altri, il rapporto con lo spazio.

Dai diari di bordo sembra che il corpo dei partecipanti sia "doppio": un corpo fisico, *"il mio corpo ha sentito un male ai piedi (hanno lavorato praticamente tutto il giorno)"*[1] (M1); e un corpo che fa esperienza, *"il mio corpo ha provato un misto di emozioni"* (F1). Una partecipante (F2) marca ulteriormente questa scissione affermando *"il mio corpo non ha molto partecipato, ha partecipato di più il mio cervello e il cuore"*. I partecipanti sembrano quindi incarnare la divisione cartesiana tra corpo e spirito, distinguendo un corpo-oggetto, che si possiede, *Körper*, da un corpo-carne, sentito e vissuto, *Leib* (Isidori, 2002; Orefice, 2015; Rivoltella, 2021). Probabilmente questo dualismo rispecchia la tradizionale scissione scolastica occidentale, dove i corpi e le corporeità sono trascurati e divisi dalle dimensioni cognitive e morali (Ferri, 2022; Schermi, 2018). Un'altra partecipante (F3) sembra invece posizionarsi "fuori dal coro" scrivendo che, durante il laboratorio, *"abbiamo iniziato a "scoprire" il corpo"*. Forse, non è un caso che questa posizione, maggiormente organica e olistica sul corpo, provenga da una studentessa di religione islamica, con *background* migratorio, socializzata a una cultura diversa da quella italiana.

Il laboratorio non è solo lavoro dei singoli, ma anche spazio del gruppo. Non tutti i partecipanti si conoscevano all'inizio dell'esperienza residenziale, ma i tre giorni sono stati una sorta di "danza di avvicinamento". Quest'ultima espressione, proveniente dall'osservazione di un'improvvisazione può descrivere l'evoluzione delle dinamiche tra i partecipanti. Il primo giorno la relazione con gli altri è nata *"osservandoci"* (F4), *"presentandoci"* (F5), ma già il secondo giorno *"il [mio] corpo si è sincronizzato con quello del mio compagno"* (F6), concludendosi con *"un'esplosione di abbracci"* (F3) e con un *"pianto di gruppo"* (M2). Un avvicinamento non solo fisico, ma anche emotivo: *"con gli altri ho provato cose nuove"* (F7); *"l'emozione […] unendomi agli altri mi ha fatto sentire unita a tutti"* (F1). Tra questi due avvicinamenti, fisico ed emotivo, non si evince una causalità e cercare di individuarne una direzione, implica rimarcare la distinzione tra corpo-oggetto e corpo-carne. Le stesse attività e giochi teatrali proposti si muovono contemporaneamente su questi fronti, chiedendo ai corpi, intesi come globalità, di partecipare al laboratorio.

Come ricordano Fabbri e Melacarne (2023) non solo le relazioni tra umani, ma anche quelle tra umani e "non umani" producono conoscenza e trasformazioni. Anche lo spazio, in quanto artefatto materiale, ha un ruolo determinante nella

1 Le citazioni degli stralci dei diari di bordo dei partecipanti saranno poste in corsivo. Si utilizzerà un *label* in parentesi per identificare il partecipante (se maschio: M1, M2,…; se femmina: F1, F2,…).

strutturazione e significazione dell'esperienza. A tal proposito, si considerano due passi dal diario di una partecipante (F2). Al termine del primo giorno di attività, svoltosi nel piccolo auditorium dell'istituto, scrive *"mentre facevo gli esercizi mi sentivo piccola al confronto con lo spazio attorno a me"*. Il giorno successivo, dopo le attività nella grande palestra afferma *"[rispetto] allo spazio mi sono sentita grande e consapevole di quello che c'è attorno"*. Questa testimonianza apre più quesiti che risposte, ma sembra raccontare di un cambio di statura interiore: un aumento di consapevolezza corporea associata a un senso di appropriazione degli spazi.

4. Conclusioni e futuri sviluppi

«La quasi immediatezza dei corpi, la loro apparente superficialità, li rende ovvi, evidenti, banali» (Schermi, 2018, p. 10). Graffiando la superficie possiamo però accorgerci del loro spessore e della loro complessità: da strumenti a costruttori di conoscenza. Il sapere incarnato è un sapere organico, non parcellizzato, che supera le tradizionali dicotomie corpo/mente, ragione/emozione, conoscenza/esperienza (Ferri, 2022) del mondo occidentale.

Le metodologie performative teatrali integrando codici linguistici, motori e non verbali chiedono di giocare con la complessità dei corpi, valorizzando gli intrecci, le risonanze e le sovrapposizioni che ci abitano. Se a livello corporeo, durante le performance, queste complessità sono venute alla luce, a livello linguistico e razionale si respira ancora la dicotomia tra corpo-oggetto e corpo-carne. Questo scollamento può essere imputato al diario di bordo stesso, strumento molto simile per certi versi alla scrittura scolastica e che non richiede una particolare attivazione corporea.

Aver utilizzato le metodologie performative teatrali all'interno della scuola può aver aperto la strada per liberare il corpo degli studenti dai vincoli del banco, integrando saperi ed esperienze talvolta ancora separati (Gamelli, 2011). Non solo. Dovrebbe farci interrogare su come rendere il curricolo scolastico più "vivo" e su come ridisegnare la didattica. Dovrebbe farci ripensare alla materialità, al ruolo e all'organizzazione degli spazi. Ma soprattutto, dovrebbe ricordarci che l'educazione avviene nel corpo e tra i corpi perché noi tutti abbiamo un corpo o, meglio, siamo corpo.

Bibliografia

Cappa F. (2016). *Formazione come teatro*. Milano: Raffaello Cortina.

Costantino V. (2022). *Per un'epistemologia dell'educazione teatrale. Teatro e adolescenza*. Roma: Anicia.

Ellingson L. L. (2017). *Embodiment in Qualitative Research*. London, New York: Routledge.

Fabbri L., Melacarne C. (2023). Una epistemologia post-umanista della riflessività? *Educational Reflective Practices*, 2023(1).

Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo: casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.

Ferri N. (2022). *Embodied Research. Ricercare con il corpo e sul corpo in educazione*. Roma: Armando.

Gamelli I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.

Gallagher S., Zahavi D. (2008). *The Phenomenological Mind.* London: Routledge.

Gomez Paloma F. (2020). Embodiment & Scuola. Dal nuovo approccio dell'interazione insegnamento/apprendimento alle Scuole ECS. In F. Gomez Paloma (Ed.), *Embodiment & School* (pp. 15-28). Lecce: Pensa MultiMedia.

Gomez Paloma F., Ascione A., Tafuri D. (2016). Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica. *Formazione & Insegnamento*, XIV(1), 75-87.

Hartelius G. (2021). Somatic Phenomenology. In J. F. Tantia (Eds). *The Art and Science of Embodied Research Design: Concepts, Methods and Cases*, 87-99. London, New York: Routledge.

Isidori E. (2002). *La pedagogia come scienza del corpo*. Roma: Anicia.

Leigh J., Brown N. (2021). *Embodied Inquiry: research methods*. London, New York: Bloomsbury Academic.

Milani L. (2021). Emergenza educativa e "corpo" docente. *Pedagogia oggi*, 19(1), 35-41.

Nicolaides A. (2023). *Generative Knowing: Principles, Methods, and Dispositions of an Emerging Adult Learning Theory*. Gorham: Myers Education Pr.

Orefice C. (2015). Cultura, società e corpo. In A. Cunti (Ed.), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp. 74-78). Milano: FrancoAngeli.

Pellicoro F. (2014). Teatro. In G.P. Quaglino (Ed.), *Formazione. I metodi* (pp. 885-912). Milano: Raffaello Cortina.

Rivoltella P.C. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*. Brescia: Morcelliana.

Schermi M. (2018). Crescere in corpo. Corporeità e educazione. Nodi e ragioni dell'educare. In M. Gagliardo, S. Rizzo, T. Tarsia, E. Vergani (Ed.), *Corporeità. Pratiche educative nell'incontro con i corpi in crescita* (pp. 9-15). Milano: FrancoAngeli.

Thanem T., Knights D. (2019). *Embodied Research Methods*. London: Sage.

Zorzi E., Gottardo G. (2022). "It Takes Braveness and Madness": Improvising Together to take off the Masks and to let the Unrepeatable Emerge. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 6(3).

Indagare e promuovere concezioni valutative efficaci nella formazione iniziale dei docenti

Deborah Gragnaniello
Ph.D Student – Università degli Studi di Salerno
dgragnaniello@unisa.it

1. Introduzione

La valutazione scolastica è un processo complesso e multireferenziale che non si riduce al solo momento *ex post*, ma accompagna e sostanzia l'intero *iter* formativo. Cronbach (1963), parlando di valutazione formativa, afferma che "la valutazione usata per migliorare il corso mentre è ancora fluido contribuisce al miglioramento dell'educazione più della valutazione usata per apprezzare un prodotto che è già sul mercato" (p. 236). Infatti, con l'evoluzione degli studi docimologici, si è riconosciuto che "attraverso la valutazione formativa, l'insegnamento e la valutazione diventano un processo ciclico di miglioramento continuo in cui ogni passaggio informa l'altro" (Greenstein, 2016, p. XXVIII). In particolare, consente al docente di raccogliere informazioni *in itinere* sull'apprendimento dei discenti, di fornire *feedback* personalizzati e proattivi e di regolare il proprio insegnamento in base alle loro esigenze. In questo modo, si crea tra docente e discenti un clima di fiducia e di supporto con ricadute positive anche sulla relazione educativa.

Nonostante il riconoscimento della valenza della valutazione formativa, nelle pratiche valutative risulta ancora poco radicata dal momento che si tende a privilegiare la tradizionale valutazione sommativa (OECD, 2019). Pertanto, è necessario ripensare i percorsi di formazione iniziale rivolti agli insegnanti con un'attenzione particolare alle concezioni valutative, in quanto esse agiscono come cornici mentali, ingenue e latenti, che orientano l'azione di insegnamento.

2. Il disegno di una ricerca-azione sulle concezioni valutative

Nel mese di settembre 2023 presso l'Università degli studi di Salerno, è stata avviata una ricerca-azione (Kemmis, McTaggart, 1982) che si pone l'obiettivo generale di indagare il tema delle concezioni valutative. Gli obiettivi specifici sono:

- rilevare le concezioni valutative possedute da futuri docenti in formazione iniziale;
- implementare interventi formativi volti a scardinare quelle infondate e a promuovere lo sviluppo di altre scientificamente fondate.

Al fine di perseguire gli obiettivi prefissati, la ricerca si propone di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

– Quali sono le concezioni che i futuri docenti hanno sulla valutazione?
– Come si può intervenire per sviluppare concezioni in linea con la letteratura?

Sulla base della letteratura di riferimento (Brown, 2006; Brown, Gebril, Michaelides, 2019; Ciani, Rosa, 2022; Vannini, 2012), si ipotizza di rilevare concezioni valutative legate ai tempi e alle funzioni della valutazione, oltre che agli oggetti a cui si interessa.

La ricerca si avvale di un campione non probabilistico di convenienza, composto da studenti frequentanti l'insegnamento di "Modelli e strumenti per la valutazione" della durata di 48 ore, tenuto all'interno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria. La scelta di coinvolgere futuri docenti in formazione iniziale è motivata da evidenze empiriche che indicano l'influenza di fattori quali le esperienze personali, soprattutto quelle scolastiche, sulle concezioni valutative. Tali esperienze possono ostacolare l'acquisizione di competenze professionali, rendendo fondamentale l'attenzione a questo aspetto nei curricoli formativi iniziali.

La ricerca si articola, essenzialmente, in cinque fasi. La prima fase ha previsto la rilevazione delle concezioni valutative iniziali attraverso la somministrazione del questionario strutturato, online su formato digitale, *Teachers' Conceptions of Assessment - Abridged version* (TCoA-IIIA) (Brown, 2006). Il questionario, tradotto e adattato dalla letteratura, è stato somministrato agli studenti il primo giorno di lezione per ottenere una fotografia delle loro concezioni iniziali, prima che le lezioni influenzino il loro modo di pensare alla valutazione. Il questionario rappresenta la versione abbreviata del TCoA-III, strumento di indagine elaborato per esplorare le concezioni valutative degli insegnanti attraverso un comune inventario di 50 affermazioni. Il questionario indaga l'opinione dei docenti su quattro tipologie di concezioni: *improvement*; *school accountability*; *student accountability*; *irrilevant* (Tammaro, Gragnaniello, 2024).

Fattore 1		**La valutazione rende le scuole responsabili**
	1.	La valutazione fornisce informazioni sul rendimento delle scuole
	2.	La valutazione è un indicatore accurato della qualità di una scuola
	3.	La valutazione è un buon modo per valutare una scuola
Fattore 2		**La valutazione rende gli studenti responsabili**
	4.	La valutazione colloca gli studenti in categorie
	5.	La valutazione consiste nell'assegnare un voto o un livello al lavoro dello studente
	6.	La valutazione determina se gli studenti soddisfano gli standard di qualificazione
Fattore 3		**La valutazione migliora l'istruzione** **La valutazione descrive le abilità**
	7.	La valutazione è un modo per determinare quanto hanno imparato gli studenti dall'insegnamento
	8.	La valutazione stabilisce cosa gli studenti hanno imparato
	9.	La valutazione misura le capacità di pensiero di ordine superiore degli studenti
Fattore 4		**La valutazione migliora l'apprendimento**
	10.	La valutazione fornisce feedback agli studenti sulle loro prestazioni
	11.	La valutazione trasmette agli studenti i loro bisogni di apprendimento
	12.	La valutazione aiuta gli studenti a migliorare il loro apprendimento
Fattore 5		**La valutazione migliora l'insegnamento**
	13.	La valutazione è integrata con la pratica didattica
	14.	Le informazioni sulla valutazione modificano l'insegnamento in corso degli studenti
	15.	La valutazione consente a studenti diversi di ricevere istruzioni diverse
Fattore 6		**La valutazione è valida**
	16.	I risultati della valutazione sono affidabili
	17.	I risultati della valutazione sono coerenti
	18.	Si può fare affidamento sui risultati della valutazione
Fattore 7		**La valutazione è irrilevante** **La valutazione è negativa**
	19.	La valutazione costringe gli insegnanti a insegnare in modo contrario alle loro convinzioni
	20.	La valutazione è ingiusta nei confronti degli studenti
	21.	La valutazione interferisce con l'insegnamento
Fattore 8		**La valutazione viene ignorata**
	22.	Gli insegnanti effettuano valutazioni ma utilizzano poco i risultati
	23.	I risultati della valutazione vengono archiviati e ignorati
	24.	La valutazione ha un impatto minimo sull'insegnamento
Fattore 9		**La valutazione è imprecisa**
	25.	I risultati della valutazione devono essere trattati con cautela a causa dell'errore di misurazione
	26.	Gli insegnanti dovrebbero tenere conto degli errori e delle imprecisioni in ogni valutazione
	27.	La valutazione è un processo impreciso

Tab. 1: Fattori e affermazioni del TCoA-IIIA
(Adattato da: Brown, 2006, pp. 3-4)

Attraverso tre generazioni di studi, è stato identificato un modello multilivello e multifattoriale delle concezioni valutative degli insegnanti. Sulla base delle risposte alle 50 affermazioni, il modello ha evidenziato 9 fattori di primo ordine: responsabilità scolastica; responsabilità degli studenti; miglioramento dell'insegnamento; miglioramento dell'apprendimento; validità della valutazione; valutazione delle abilità; valutazione negativa; ignorare la valutazione; imprecisione della valutazione. Il modello identifica, inoltre, due fattori di secondo ordine: "miglioramento dell'istruzione" e "irrilevanza della valutazione", sui quali si caricano sette fattori di primo ordine (Brown, 2004).

La versione abbreviata TCoA-IIIA mantiene la stessa struttura del TCoA-III, ma è composta da 27 affermazioni distribuite in 9 fattori, ciascuno composto da 3 affermazioni (Tab. 1).

Lo strumento somministrato nell'ambito della presente ricerca è composto da 32 item suddivisi in due sezioni:

1. anagrafica (4 item), per raccogliere informazioni su sesso, età, esperienza di insegnamento e autovalutazione delle competenze valutative degli studenti attraverso domande con risposte a scelta multipla semplice;
2. opinioni sulla valutazione scolastica (28 item), per indagare le concezioni valutative degli studenti attraverso domande con scala di giudizio Likert con etichette verbali a quattro passi (1 = per niente d'accordo; 2 = poco d'accordo; 3 = abbastanza d'accordo; 4 = molto d'accordo) (Lisimberti, 2015).

La seconda fase si concentra sull'analisi descrittiva dei dati raccolti, per cogliere le concezioni ingenue degli studenti sulla valutazione scolastica. Sulla base di quanto emerge dall'analisi, la terza fase prevede l'avvio, in aula durante le lezioni, di discussioni guidate sulle concezioni ingenue degli studenti in relazione ai tempi e alle funzioni della valutazione, alla complementarità tra la logica dell'*improvement* e la logica dell'*accountability*, agli oggetti della valutazione (prodotto, processo e sistema) e agli strumenti di valutazione (prove di profitto e compito autentico). Questa fase si pone i seguenti obiettivi: favorire l'argomentazione, il confronto costruttivo e la consapevolezza metacognitiva degli studenti sulle loro concezioni valutative ingenue, creando un ambiente di apprendimento in cui si sentono liberi di esprimere le proprie idee, senza timore di giudizio (Flavell, 1977); guidare gli studenti nell'analisi critica delle concezioni ingenue, stimolando la loro riflessione e messa in discussione; incoraggiare gli studenti a confrontare le proprie concezioni con evidenze empiriche e modelli valutativi scientificamente validati.

La quarta fase prevede l'implementazione di attività didattiche volte all'apprendimento di modelli e strumenti di valutazione efficaci. In particolare, sono state proposte due tipologie di attività: laboratori didattici e attività di *peer review* (Cartney, 2010; Liu, Carless, 2006). Si tratta di attività che seguono un approccio pratico ed esperienziale, utili a sviluppare una maggiore consapevolezza critica e riflessiva in merito al processo valutativo (Schön, 1987).

I laboratori didattici sono articolati in:

– attività in piccolo gruppo tese alla costruzione di prove di profitto, attraverso cui gli studenti acquisiscono familiarità con i diversi tipi di prove (non strutturate, semistrutturate, strutturate, compito autentico) e imparano a selezionare gli strumenti di valutazione più adatti alle diverse discipline/campi di esperienza e contesti didattici;
– analisi di casi di studio, che permettono agli studenti di esaminare diverse esperienze valutative in contesti reali. Attraverso la discussione e il confronto, gli studenti possono identificare i punti di forza e di debolezza di ciascun caso di studio e sviluppare una maggiore consapevolezza delle problematiche connesse alla valutazione.

Le attività di *peer review* si basano sul principio della valutazione tra pari, promuovendo lo scambio di *feedback* e la reciproca revisione del lavoro svolto. Le attività previste sono le seguenti:

– valutazione incrociata di prove di profitto realizzate dai propri compagni, fornendo *feedback* costruttivi e suggerimenti per il miglioramento. Questo processo favorisce lo sviluppo di competenze metavalutative e la capacità di dare e ricevere *feedback* in modo efficace;
– revisione di prove di profitto già realizzate, identificando eventuali errori o imprecisioni e suggerendo miglioramenti. Questa attività contribuisce a sviluppare una maggiore attenzione alla validità, alla coerenza e all'equità degli strumenti di valutazione;
– analisi di prove già valutate da altri docenti, cercando di comprendere le ragioni delle scelte valutative operate, di riflettere sui criteri di valutazione utilizzati e sull'attendibilità dei risultati. Questa attività favorisce lo sviluppo del pensiero critico e la capacità di individuare i punti di forza e di debolezza di diverse modalità di valutazione (Tammaro, Gragnaniello, 2024).

La quinta fase prevede la ri-somministrazione del questionario l'ultimo giorno di lezione. I dati saranno sottoposti ad analisi descrittiva per valutare l'eventuale cambiamento nelle concezioni degli studenti a seguito del percorso formativo (Gragnaniello, Tammaro, 2024).

3. Conclusioni

Enfatizzare il bagaglio esperienziale e le concezioni preesistenti sulla valutazione dei futuri insegnanti è un elemento chiave per l'ottimizzazione dei percorsi formativi. In tale contesto, le concezioni divengono terreno fertile per lo sviluppo di visioni valutative coerenti con la letteratura di settore, supportando l'acquisizione di conoscenze e lo sviluppo di competenze valutative allineate con i più attuali modelli valutativi.

La ricerca-azione presentata ha permesso di esplorare le concezioni valutative

possedute dai futuri docenti e di sperimentare un percorso formativo mirato allo sviluppo di concezioni più solide dal punto di vista scientifico. I risultati ottenuti offrono spunti di riflessione per la progettazione di percorsi formativi in servizio per i docenti, con l'obiettivo di migliorare la qualità della valutazione scolastica.

Bibliografia

Brown G.T.L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, *11*(3), 301-318. Brown G.T.L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, *99*(1), 166-170.

Brown G.T.L., Gebril A., Michaelides M.P. (2019). Teachers' conceptions of assessment: a global phenomenon or a global localism. *Frontiers in education*, *4*(16), 1-13.

Cartney, P. (2010). Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *35*(5), 551-564.

Ciani A., Rosa A. (2022). Concezioni sulla valutazione dei futuri insegnanti: una ricerca osservativo-correlazionale nel Percorso Formativo 24 CFU. *Pedagogia oggi*, *20*(1), 118-125.

Cronbach L.J. (1963). Course Improvements Through Evaluation. *Teachers College Records*, *64*, 672-683.

Earl L.M. (2003). *Assessment as Learning. Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Cheltenham: Hawker Brownlow.

Flavell J.H. (1977). *Cognitive Development.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall Press.

Gragnaniello D., Tammaro R. (2024). Il Sustainable Assessment: una ricerca-azione tra futuri docenti. *Articolo 33*, *5*, 37-43.

Greenstein L. (2016). *La valutazione formativa*. Novara: UTET.

Kemmis S., McTaggart R. (1982). *The Action Research Planner*. Australia: Deakin University Press.

Lisimberti C. (2015). Impiegare gli strumenti di rilevazione: approfondimenti operativi. In K. Montalbetti C. Lisimberti (Eds.), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Liu N., Carless D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, *11*(3), 279-290.

OECD. Organization for the Economic Co-operation and Development (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. I): Teachers and school leaders as lifelong learners.* Paris: OECD Publishing.

Schon D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey.

Tammaro R., Gragnaniello D. (2024). La sfida dei docenti: dalla valutazione tradizionale all'assessment for learning, tra concezioni e buone pratiche. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, XVI, *1*, 1-12.

Vannini I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.

“Care sorelline…”, “Cara Sorella Maggiore…”: quando la comunicazione si fa educativa. Lo stile educativo di Armida Barelli nelle riviste per le giovani cattoliche

Sofia Groppelli
Dottoranda – Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
sofia.groppelli1@unicatt.it

1. Armida Barelli e la Gioventù Femminile Cattolica Italiana

Armida Barelli nacque a Milano nel 1882 e morì a Marzio (Va) nel 1952[1]. Nel 1918 venne chiamata dal card. Ferrari a fondare la Gioventù Femminile Cattolica nella diocesi di Milano e, nello stesso anno, Benedetto XV la invitò a estendere l’iniziativa in tutta Italia. Nacque così la Gioventù Femminile Cattolica Italiana (GFCI), poi Gioventù Femminile di Azione Cattolica, della quale Armida Barelli fu presidente dal 1918 al 1946, divenendo la “Sorella Maggiore” e ponendosi come guida all’interno di una struttura gerarchica-organizzativa rassicurante e non autoritaria (Barelli, 2015, pp. 39-41, 49-50; Corsaro, 1954, pp. 97-117; Sticco, 2021, pp. 81-84, 93-95).

L’appellativo di “Sorella Maggiore” può essere un richiamo alla giovane maestra Giulia Colombo, prima a prendere il titolo di “Sorella Maggiore”, quando venne scelta da padre Enrico Mauri (poi assistente ecclesiastico della Gioventù Femminile dal 1918 al 1922) come riferimento per un gruppo di giovani donne che, sul finire del 1916, il sacerdote, coadiutore presso la parrocchia di San Gregorio in Milano, aveva riunito con l’intento di proporre a un pubblico femminile un programma spirituale, formativo e di apostolato simile a quello svolto in campo maschile dalle Unioni Giovani Milanesi. Nel 1917, tale esperimento avrebbe preso il nome di Unione giovanile femminile (Diliberto, 2012, pp. 36-40; Maveri, 2019, pp. 237-240). Oltre a questo aspetto di continuità, è utile sottolineare che fu lo stesso Benedetto XV a inviare Armida Barelli in tutta Italia non “come maestra tra le scolare”, bensì come “sorella tra le sorelle” (Sticco, 2021, p. 93). Investita, quindi, di questo ruolo, la “Sorella Maggiore” si impegnò affinché le giovani donne italiane si sentissero parte di una grande famiglia. Fu lei stessa ad affermarlo nel ricordare gli inizi della GFCI, quando “bisognava dare a tutte le giovani che entravano nella G.F. una formazione omogenea, bisognava formare una grande, bella famiglia spirituale nella quale tutte si sentissero sorelle” (Barelli, 2015, p. 135).

Infatti, da subito, la GFCI propose un ricco programma operativo e formativo (a carattere spirituale, culturale, sociale, politico), che mirava a rendere le giovani

1 Per la biografia di A. Barelli, basti, per ora, richiamare il recente lavoro di Preziosi (2022).

più consapevoli rispetto sia alle proprie scelte di vita (matrimonio, maternità, vita consacrata, studi, professione extradomestica) sia alla realtà sociale e politica di un'Italia che, nella prima metà del Novecento, dovette confrontarsi con le due guerre mondiali, il regime fascista e l'avvento della Repubblica (Barelli, 2015, pp. 135-139). L'attività formativa della Gioventù Femminile prevedeva corsi, Settimane Sociali, Settimane della Giovane, congressi regionali, adunanze, viaggi in Italia e all'estero e veniva promossa attraverso la diffusione di diverse riviste: *Le Nostre Battaglie* (organo della Gioventù Femminile di Milano, iniziale riferimento anche oltre il territorio ambrosiano), *Fiamma Viva* (indirizzata a signorine, giovani donne appartenenti a famiglie benestanti), *Rivista degli Amici dell'Università Cattolica del Sacro Cuore* (per i sostenitori dell'Ateneo del quale Armida Barelli fu cofondatrice e cassiera), *Squilli di Risurrezione* (periodico proprio della GFCI) (Barelli, 2015, pp. 139-140, p.149; Preziosi, 2022, pp. 295-303). In particolare, *Squilli di Risurrezione* uscì in varie edizioni a seconda delle fasce d'età del pubblico (prima e seconda infanzia, fanciullezza, adolescenza, giovinezza), dei ruoli ricoperti (dirigenti, assistenti ecclesiastici, studentesse, suore), delle situazioni di particolare fragilità (in Braille per socie non vedenti, per ammalate), delle professioni specifiche (operaie) e dei riferimenti territoriali (socie effettive urbane e rurali) (Barelli, 2015, p. 148; Mattioni, 2020, pp. 156-158). Attraverso la stampa, Armida Barelli riuscì a raggiungere migliaia di giovani in tutta Italia offrendo formazione e cultura, in ugual misura e in maniera adeguata, alle donne di tutte le classi sociali e di ogni livello scolastico.

2. Lo stile educativo di Armida Barelli

Armida Barelli, anche attraverso i suoi scritti, contribuì alla creazione di un nuovo profilo di donna cattolica italiana, grazie a uno stile comunicativo che voleva essere non solo informativo e organizzativo, ma anche e soprattutto educativo (Gaggioli, 1983, pp. 163-177). Per arrivare a tutte in modo semplice, ma anche efficace, Armida Barelli scelse, in maniera privilegiata, la forma epistolare, rivolgendosi direttamente alle sue "sorelline" (Colli, Pandolfi, 2022, pp. 80-91). Questo modo di porsi si rivelò: adatto a tutte, dalla laureata all'analfabeta, dalla donna del Nord a quella del Sud; costruito su messaggi chiari e fermi, che non potevano essere mal interpretati e non venivano influenzati da mode transitorie; basato su una corrispondenza tra valori veicolati ed esperienze di vita della stessa Armida Barelli, la quale, raccontando semplicemente ciò che aveva fatto o le era accaduto, si poneva come riferimento credibile e soprattutto imitabile da tutte nel proprio quotidiano; ricco di carica emotiva, grazie a frequenti dichiarazioni di affetto e stima per tutte le socie.

Tale attenzione comunicativa non comprometteva il tono elevato dei contenuti affrontati, che, come già accennato, toccavano non soltanto temi di attualità (non da ultimi quelli della moda e della dignità del corpo femminile), ma anche argomenti di cultura religiosa e liturgica, di educazione civica e politica (si pensi al la-

voro di formazione, per il quale Armida Barelli si impegnò in prima persona, affinché le donne arrivassero preparate a esercitare consapevolmente il diritto di voto, nel secondo dopoguerra) (Preziosi, 2023).

Il suo impegno editoriale portò Armida Barelli a instaurare con le giovani una relazione così incisiva da provocare reazioni inedite e significative da parte delle ragazze stesse, che la ritenevano degna della loro attenzione e del loro affetto (anche se alcune non la incontrarono mai personalmente). Per esempio, non fu raro che le socie, venute a sapere che la "Sorella Maggiore", spesso in viaggio attraverso l'Italia, si sarebbe trovata di passaggio presso una stazione ferroviaria, organizzassero raduni e scambi di doni, costringendo i macchinisti a fermare i treni per permettere queste adunanze spontanee (ad es.: Sorella Maggiore, 1922, 1930). E ancora, Armida Barelli riceveva, soprattutto durante l'estate, lettere, telegrammi, cartoline dai luoghi di villeggiatura o dalle sedi dei corsi estivi (ad es.: Sorella Maggiore, 1937, 1945). Pure in occasione del suo onomastico francescano, non mancarono mai auguri e doni, che rivelavano affetto, stima e riconoscenza nei suoi confronti (ad es.: Sorella Maggiore, 1924, 1931, 1948).

3. Chi fu Armida Barelli per le giovani donne cattoliche?

Nel 1919, la Gioventù Femminile Cattolica Italiana contava 47.786 socie, cifra che nel 1922 salì a 228.595. Nel 1925, i 5.817 circoli fondati radunavano 333.850 socie (Barelli, 2015, pp. 67, 195, 199), che nel 1938 divennero quasi un milione, iscritte in 15.700 associazioni (Caimi, 2020, pp. 70-71). Nel 1946, nel lasciare la presidenza, Armida Barelli salutò le quasi 18.000 associazioni della GFCI, riconsegnando alle socie il senso da lei dato al suo essere la "Sorella Maggiore":

> la G.F. ha oggi una nuova Presidente Centrale ma conserva la sua Sorella maggiore. Sì, perché si può cedere la carica ma non la parentela. […] Con immutato affetto resto sempre, con lo spirito e con le opere, la vostra SORELLA MAGGIORE (Sorella maggiore, 1946).

Non solo un ruolo, quindi, bensì un modo di concepirsi e di darsi che divenne un riconoscimento generale da parte delle socie della GFCI, le quali continuarono a rivolgersi (unicamente) a lei come alla loro "Sorella Maggiore", anche negli anni successivi al saluto del 1946.

La "Sorella Maggiore" fu un riferimento importante per il numero di giovani donne che riuscì a coinvolgere, ma anche per lo stile col quale operava: fu esigente con tutte (prima di tutto con se stessa), coerente, appassionata e capace di comunicare il suo credere fermamente nel potenziale femminile. Come documentano anche altre testimonianze che qui non si ha lo spazio di presentare, Armida Barelli educò generazioni di italiane, delineando una nuova identità muliebre, incentrata sull'ideale di una donna preparata, consapevole, in grado di prendere la parola in pubblico, capace di riflettere autonomamente, rielaborare le conoscenze acquisite

e affrontare le nuove sfide dei tempi. La sua opera contribuì così all'emancipazione femminile in Italia (Maveri, 2019, pp. 234-246).

Prendendo in prestito un vocabolo odierno, ci si può domandare se Armida Barelli fu una *influecer*. La risposta può essere sicuramente affermativa, ma con una doverosa specifica: Armida Barelli fu una *influencer educata e quindi educativa*. *Educata*, secondo un doppio significato: in prima battuta, perché fu sempre rispettosa e adeguata; in seconda battuta e in modo più approfondito, si può dire che Armida Barelli, per tutta la vita, si formò e si lasciò educare, facendo un grande lavoro su di sé. È da qui che trasse il senso del suo essere *educativa*, ossia instancabilmente impegnata nel dare dignità, consapevolezza, cultura e autonomia di pensiero e di azione alle giovani che sarebbero diventate le donne del domani.

Bibliografia

Barelli A. (2015). *La sorella maggiore racconta. Storia della Gioventù femminile di Azione cattolica italiana dal 1918 al 1948*. S. Ferrantin, P. Trionfini (Eds.). Roma: AVE.

Caimi L. (2020). L'impegno educativo dell'Azione cattolica dalle origini alla Seconda Guerra Mondiale. In P. Triani, P. Trionfini (Eds.), *Formare coscienze mature. L'impegno educativo dell'Azione cattolica in centocinquant'anni di storia* (pp. 19-74). Roma: AVE.

Colli M., Pandolfi B. (Eds.) (2022). *Vi scrivo dal treno. Diario e lettere di Armida Barelli*. Milano: Vita e Pensiero.

Corsaro I. (1954). *Armida Barelli*. Milano: Vita e Pensiero.

Diliberto L. (2012). Padre Enrico Mauri e Armida Barelli alle origini della Gioventù Femminile di Azione cattolica. In P. Trionfini (Ed.), *Armida Barelli e padre Enrico Mauri. Un'amicizia spirituale per un progetto apostolico* (pp. 27-46). Roma: AVE.

Gaggioli L. (1983). La stampa della GF dagli inizi. In Aa.Vv., *L'opera di Armida Barelli nella Chiesa e nella società del suo tempo. Atti dell'incontro di studio, Roma, 19 marzo 1983* (pp. 163-177). Roma: AVE.

Maveri F. (2019). *Donne inquiete. Cattoliche nel primo Novecento*. Roma: Studium.

Mattioni I. (2020). I periodici per ragazzi dell'Azione cattolica. In P. Triani, P. Trionfini (Eds.), *Formare coscienze mature. L'impegno educativo dell'Azione cattolica in centocinquant'anni di storia* (pp. 155-175). Roma: AVE.

Preziosi E. (2022). *La zingara del buon Dio. Armida Barelli, storia di una donna che ha cambiato un'epoca*. Cinisello Balsamo (Mi): San Paolo.

Preziosi E. (2023). *Armida Barelli. Il lungo viaggio delle donne verso la partecipazione democratica*. Roma: AVE.

Sticco M. (2021). *Armida Barelli. Una donna fra due secoli* (3rd ed.). Milano: Vita e Pensiero.

Fonti a stampa

Sorella Maggiore (1922, maggio 15). *I Congressi Regionali della G. F. C. I.*. Squilli di Risurrezione, p. 1.

Sorella Maggiore (1924, dicembre 1). *Tra Sorelle*. Squilli di Risurrezione, p. 2.

Sorella Maggiore (1930, dicembre 14). *Tra Sorelle*. Squilli di Risurrezione, p. 1.

Sorella Maggiore (1931, novembre 29). *Tra Sorelle*. Squilli di Risurrezione, pp. 1-2.
Sorella Maggiore (1937, settembre 1). *Tra Sorelle*. Squilli di Risurrezione, p. 1.
Sorella Maggiore (1945, settembre 2). *Tra Sorelle*. Squilli di Risurrezione, p. 1.
Sorella Maggiore (1946, ottobre 27). *Tra Sorelle*. Squilli di Risurrezione, p. 1.
Sorella Maggiore (1948, dicembre 19). *Augurio fraterno*. Squilli di Risurrezione-Effettive Rurali, pp. 1, 4

L'educazione etica come pratica emancipativa: il disegno di ricerca e le categorie emergenti di una ricerca dottorale

Marco Iori
Dottorando – Università degli studi di Modena e Reggio Emilia
marco.iori@unimore.it

1. Introduzione

Il presente contributo intende dare conto di alcuni risultati provvisori della ricerca dottorale *Riflettere insieme: un curricolo di educazione etico-sociale alla scuola dell'infanzia*, che si focalizza sul rapporto tra educazione ed etica, ponendo al centro uno dei fulcri concettuali dell'intero discorso pedagogico: il rapporto tra individuo e collettività.

Per farlo, verrà presentato il disegno di ricerca, approfondendone l'impianto metodologico, per poi dedicarsi a una delle categorie emergenti: la cornice etica dell'agire educativo.

Individuando nella *pedagogia impegnata* (hooks, 1994), *militante* (Baldacci, 2022) e *critica* (Colicchi, 2009; Giroux, 2023; Massa, 1987; Michelini, 2019) i principali riferimenti epistemologici, al fianco del socio-costruttivismo (Kelly, 1955; Maturana, Varela, 1992; von Foerster, 1987) e delle teorie della complessità (Bateson, 1977; Morin, 1993), la riflessione ha lo scopo di approfondire il ruolo svolto da alcuni elementi che emergono come fondamentali nell'ambito di un'educazione che intende essere realmente *emancipatrice* (Biesta, 2012; Catarci, 2023; Freire, 1970), ovvero promotrice del desiderio di divenire adulti (Biesta, 2017/2022) e di esprimere pienamente le proprie peculiarità. In particolare, l'apporto che l'azione educativa *eticamente orientata* può fornire, in questi termini, si configura come elemento dirimente delle presenti riflessioni: perseguire l'obiettivo della libertà del soggetto significa innanzitutto discostarsi da un'idea di educazione finalistica e valutativa (Colicchi, 2020; D'Antone, 2022). Distanziarsi da un approccio educativo che corre il forte rischio di scadere nell'indottrinamento (Fabbri, 1996; Baldacci, 2020), significa abbandonare l'idea di buon individuo che, in qualche modo, vada perseguito e creato, attraverso l'agire educativo.

Ciò non significa che non vi siano obiettivi e finalità nell'azione educativa e che le azioni coerenti con essa non siano determinate e sostenute da determinati valori, ma spinge a prestare attenzione alla condivisione dei valori e delle azioni annesse, legittimando così il binomio teoria-prassi in quello specifico contesto (Colicchi, 2021, p. 300). Ci si allontana così da formulazioni dogmatiche circa la pratica educativa, per approdare a un approccio contestualizzato, in cui determi-

nare una risoluzione coerente a un determinato quesito educativo, attraverso il confronto e la negoziazione di significati, nell'ambito di una comunità scientifica (il gruppo in cui avviene l'atto educativo), coinvolta in una dimensione di ricerca, circa i fini e i mezzi possibili e auspicabili per educare in quella determinata situazione (ibidem).

2. Il disegno di ricerca

Hanno inciso sulla decisione dell'impianto metodologico, da un lato, l'epistemologia di riferimento, sopra citata e, dall'altro, la spiccata predisposizione etica (Bianchi, 2019, pp. 131-136) della *Constructivist Grounded Theory* (CGT) (Charmaz, 2014), in chiara connessione con l'oggetto della ricerca. Charmaz propone, infatti, una interpretazione della *Grounded Theory* in chiave costruttivista, che si connota per il suo essere eticamente orientata, aperta alla valorizzazione dei molteplici punti di vista, all'incontro tra "diverse etiche" e alla necessaria mediazione tra esse, nell'ambito di un clima di rispetto reciproco.

Il processo di ricerca si è quindi dispiegato a partire dall'individuazione di un'area di indagine (e non una o più domande di ricerca), con lo scopo di evitare di proiettare l'iter di ricerca verso la validazione di ipotesi provenienti da revisioni della letteratura o precedenti lavori empirici (Charmaz, 2014). All'area di indagine sono stati affiancati alcuni *concetti sensibilizzanti* (Blumer, 1969), che, insieme agli interessi personali e disciplinari del ricercatore, costituiscono lo sfondo di tutta la prima parte del lavoro. In particolare, *educazione eticamente orientata*, *competenza etica* e *riflessione condivisa sui valori* hanno rappresentato i costrutti sensibilizzanti, al fianco dell'interesse del ricercatore verso una questione incontrata nella sua esperienza professionale in qualità di pedagogista.

La raccolta dei dati è avvenuta tramite interviste intensive (Charmaz, 2014; Bianchi, 2019) così da sostenere la co-costruzione di significati, nell'incontro tra ricercatore, partecipanti e letteratura scientifica, creando una situazione di confronto e intreccio di diversi punti di vista.

Il campionamento teorico è stato realizzato tramite l'individuazione di trentuno testimoni privilegiati tra cui professori universitari, pedagogisti e, per la gran parte, insegnanti di scuola dell'infanzia, che operano in dieci regioni italiane. Le interviste sono state realizzate tra maggio e dicembre 2023 e l'analisi dei dati è iniziata contemporaneamente alla raccolta dei dati[1].

1 La CGT organizza la codifica dei dati in tre differenti step. I primi due hanno inizio durante la raccolta dei dati, con lo scopo incidere sulla raccolta stessa, ad esempio modificando le domande dell'intervista o agendo sullo sguardo del ricercatore. La *codifica aperta* è l'analisi delle interviste, attraverso la creazione di etichette nominali relative a ciascun concetto espresso, esplorando tutte le possibilità speculative originate dai dati. Il processo prosegue con la *codifica focalizzata*, una seconda analisi delle interviste indirizzata all'individuazione delle proprietà di ogni categoria. Infine, quando non emergono più dai dati ulteriori proprietà circa una determinata categoria,

Il contesto individuato è la scuola dell'infanzia, in quanto uno dei primi luoghi di ingresso in una comunità diversa da quella familiare, al pari del nido d'infanzia, ma, a differenza di questo, assai più uniformemente diffuso sul territorio nazionale. Si tratta inoltre di una realtà di convivenza democratica fecondo per un lavoro educativo eticamente avvertito (Mortari, Camerella, 2020).

La ricerca qualitativa in oggetto si è dunque focalizzata sul tema della relazione tra educazione ed etica, ponendosi due obiettivi principali: da un lato, approfondire l'incontro tra educazione e valori (Colicchi, 2021) nel contesto della scuola dell'infanzia e, dall'altro, indagare il ruolo dell'insegnante nella sfera dell'educazione eticamente orientata (Baldacci, 2020; Iori, 2023a, 2023b), investigando i rapporti, le trame, le fantasie, le contraddizioni circa la promozione di *consapevolezza etica* fin dalla prima infanzia.

L'analisi delle interviste ha fatto emergere la concezione, condivisa da molte partecipanti, di una cornice etica del processo di insegnamento-apprendimento (Biesta, 2017/2022), di cui si ritiene rilevante indagare la complessità.

3. La cornice etica dell'agire educativo

Si intende approfondire la *cornice etica dell'agire educativo*, in quanto una tra le categorie emergenti – *relazione tra istanze individuali e collettive nell'agire educativo; educazione finalistica*; *postura etica dell'insegnante*; *consapevolezza etica* e *analfabetismo etico* – fortemente interrelate tra di loro, provenienti dall'interpretazione dei dati.

Tale cornice è un costrutto complesso e articolato che si compone sostanzialmente di quattro elementi: la *consapevolezza* circa la relazione valori-azioni; l'opposizione all'*indottrinamento*, sostenendo una pedagogia emancipativa; la strutturazione del *clima etico*; la traduzione, in tal senso, della *competenza pedagogica*.

Dice un testimone privilegiato: "È necessario che l'educatore sia consapevole del proprio posizionamento etico e del proprio agire un'educazione eticamente orientata perché questa sia efficace" (intervista a A., 31/5/2023).

Occorre innanzitutto ribadire, come già evidenziato da molti studiosi, che ogni azione educativa trasmette un'idea di confronto con l'Alterità, di relazione con l'errore, con sé e con gli altri, di importanza della riflessività, di ascolto, di rispetto, un'idea di conflitto e di possibilità o meno di resistenza nei confronti di quanto proposto dalla situazione educativa stessa. Ogni azione educativa veicola i valori che la determinano e la coerenza o meno con essi (Colicchi, 2021, p. 285).

In questo senso, la pedagogia viene intesa in antitesi rispetto all'indottrina-

divenendo ridondati, quest'ultima è giunta a saturazione: la *codifica teorica*, quindi, si concentra sull'esplicitazione delle relazioni tra le categorie, per giungere alla formulazione di una teoria originale (Charmaz, 2014).

mento ovvero a "una comunicazione pervasiva sistematica che mira a creare l'accettazione acritica di una determinata concezione del mondo o della vita in modo prevalentemente emotivo" (Baldacci, 2020, p. 45). Al contrario, la pedagogia si propone come atto emancipativo, che sostiene la piena espressione dell'individuo, il suo propendere a una libertà adulta e matura, nel senso del desiderio di divenire adulti (Biesta, 2017/2022, p. 127), in cui essere consapevoli delle proprie propensioni e liberi di condividerle con gli altri e di agire per il mutamento della realtà (Catarci, 2023; Freire, 1970; hooks, 1994).

Per quanto riguarda i contesti intenzionali – che non esauriscono la totalità delle situazioni educative – si configura quindi quale compito di chi interviene sulla strutturazione del *setting* (Dozza, 2000) e degli *strumenti di mediazione* (Riva, 2004, p. 173), definendo così il *dispositivo educativo* (Massa, 1987, p. 17), approfondire la riflessione e l'intervento sul *clima etico*.

Il clima etico di una specifica situazione educativa ha molteplici attinenze con l'atmosfera morale scolastica (Power, Higgins, Kohlberg, 1989), dalla quale però differisce per una maggiore focalizzazione – invece che sugli aspetti normativi e relazionali – sulla *riflessività*, individuale e collettiva sulle azioni compiute o osservate, sulle loro conseguenze e le motivazioni che le hanno sostenute. In tal senso, è forte l'intreccio con la concezione di *scuola come comunità democratica*, in cui si costruisce un'atmosfera di dialogo, ascolto e possibilità di espressione di sé (Dewey, 1916/1974; Baldacci, 2020).

Per concludere, tradurre la *competenza pedagogica* (Fabbri, 1996) nella pratica quotidiana, anche da un punto di vista etico significa, quindi, strutturare intenzionalmente la cornice etica entro la quale si verificano le condizioni dell'esperienza educativa e porre al centro della riflessione le molteplici variabili e gli agiti che ne conseguono, non tanto con lo scopo di controllarli, ma con l'obiettivo di creare spazi di reale emancipazione dell'individuo, espressione profonda del sé, anche a costo di incentivare il dissenso nei confronti di *ciò che* (o del *come*) è stato proposto dall'adulto di riferimento (Ford, 2019).

Perché questo avvenga è necessario che colui o colei che è responsabile dell'agire educativo sia sufficientemente consapevole delle dinamiche che le sue azioni determinano, anche secondo una prospettiva etica, e di come influiscono sulle relazioni in gioco. Per sostenere tale complessità due emergono come elementi dirimenti: la supervisione (D'Antone, 2023) e la riflessività (Michelini, 2016):

"Essere professionisti riflessivi e consapevoli è una responsabilità educativa di noi insegnanti. Alla scuola dell'infanzia possiamo lavorare quotidianamente sul rispetto di sé e degli altri, sul valore della difesa della libertà, e delle proprie idee, del proprio pensiero, ma anche di saperlo mediare, negoziare con gli altri. È ciò che facciamo tutti i giorni in Assemblea: lavorare sulla capacità di ascolto, dire la propria e negoziare con le idee di tutti" (intervista a C., 28/6/2023).

Bibliografia

Baldacci M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.

Baldacci M. (2022). Neoliberismi e pedagogia. In E. Mancino, M. Rizzo, *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità* (pp. 23-32). Bari: Progedit.

Bateson G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Bianchi L. (2019). *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*. Milano: FrancoAngeli.

Biesta G.J.J. (2012). Doing emancipation differently: Transgression, equality and the politics of learning. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 1(1), 15-30.

Biesta G.J.J. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. London: Routledge (trad. it. *Riscoprire l'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano, 2022).

Catarci M. (2023). Educazione, coscientizzazione ed emancipazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1 Supplemento), 204-209.

Charmaz K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.

Colicchi E. (Ed.). (2009). *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*. Roma: Carocci.

Colicchi E. (2020). I concetti di educazione, istruzione, formazione e la teoria pedagogica. In M. Baldacci, E. Colicchi (Eds.), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione Istruzione Formazione* (pp. 40-58). Roma: Avio.

Colicchi E. (2021). *I valori in educazione e pedagogia*. Roma: Carocci.

D'Antone A. (2022). Dal «teatro dell'atroce» al dispositivo educativo. La «pedagogia nera» di Katharina Rutschky tra istanze di potere e percorsi di emancipazione. In A. Mariuzzo (Ed.), *Dalla compassione all'educazione. Vie emancipative comunitarie nel Novecento* (93-115). Bologna: Il Mulino.

D'Antone A. (2023). *Prassi e supervisione. Lo "scarto interno al reale" nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.

Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company (trad. it. Democrazia ed educazione, La Nuova Italia, Firenze, 1974).

Dozza L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (Ed.), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti* (47-90). Roma: Carocci.

Fabbri M. (1996). *La competenza pedagogica. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità*. Bologna: CLUEB.

Ford D.R. (2019). Pedagogy of the "Not": Negation, Exodus, and Postdigital Temporal Regimes. *Postdigital Science and Education*, 1, 104-118.

Freire P. (1970). *The pedagogy of oppressed*. New York: Herder and Herder.

Giroux H.A. (2023). *Pedagogia critica*. Roma: Anicia.

Glaser B.G., Strauss A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory.* New York: Aldine.

hooks b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of Freedom*. London: Pluto Press.

Kelly G.A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.

Iori M. (2023a). Valorizzare l'insegnamento attraverso l'attitudine etica dell'insegnante. L'approccio progettuale come terza via. *Pedagogia più Didattica*, 9(2), 109-121.

Iori M. (2023b). Promuovere il merito: la competenza etica dell'insegnante per combattere la povertà educativa. *Pampaedia*, 195, 30-41.
Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea.* Milano: Unicopli.
Maturana H., Varela F. (1992). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
Michelini M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
Michelini M.C. (2019). *Per una pedagogia critica delle buone prassi*. Milano: FrancoAngeli.
Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità.* Milano: Sperling & Kupfer.
Mortari L., Camerella A. (2020). Educazione etica nella scuola dell'infanzia. Uno studio pilota. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 15(1), 21-51.
Power C., Higgins A., Kohlberg L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, New York: Columbia University Press.
Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
von Foerster H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.

Funzione curativa, libertà e trasformazione in contesti sfavorevoli

Federica Liberti
Dottoranda – Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
libertifederica7@gmail.com

La marginalità è un luogo di radicale possibilità, uno spazio di resistenza. Un luogo capace di offrirci la condizione di una prospettiva radicale da cui guardare, creare, immaginare alternative e nuovi mondi.
Bell Hooks

1. Lo spazio e il tempo per un'educazione emancipativa

Soggetto e mondo si definiscono l'un l'altro, si co-specificano senza poter esistere indipendentemente. Punto focale diventa allora lo studio del processo che sottende la costruzione di idee e narrazioni e che "avviene continuamente nelle famiglie, nelle istituzioni, nelle relazioni intime, nelle scuole, lungo le strade, le città e in ogni luogo in cui si incontrano prassi comuni e modi originali di vedere e di sentire se stessi e gli altri" (Casadio, 2015, pp. 13-14). Casadio (2015) parla di funzione curativa descrivendola come la capacità di cogliere l'articolazione sé/mondo quale un caso tra molti altri possibili, di relativizzare la propria posizione, il proprio punto di vista, e di comprensione di un processo in fieri: una storia che può essere aggiornata. Solo in questo modo si può aprire la rappresentazione a diverse letture possibili, a diversi modi di incontrare l'altro e di creare con questo una nuova narrazione: una storia ancora tutta da inventare. Trovare il modo di dare espressione ad una funzione curativa, a libertà e trasformazione in contesti caratterizzati da paura e oppressione non è tuttavia un compito facile.

L'influenza del background culturale sulle pratiche educative coinvolge tutti coloro che fanno parte di un medesimo contesto; quello delle vite degli educatori, ad esempio, e gli eventi critici nelle loro storie non sono solo elementi di sfondo: modellano le loro vite, credenze e pratiche; da qui il bisogno di attenzionare le loro esperienze e i processi di costruzione identitaria. Se il cuore delle pratiche educative trasformative risiede nel rendere i soggetti autonomi, tale processo emancipativo può essere reso possibile solo in presenza di educatori altrettanto autonomi e che possano agire come promotori di cambiamento. In contesti sfavorevoli, segnati dalla paura e dal trauma, questo aspetto non rappresenta tuttavia un dato di fatto. Quanto possono essere efficaci gli educatori nel facilitare percorsi di apprendimento trasformativo quando hanno sperimentato o stanno ancora vivendo violenza e oppressione?

Il contributo intende richiamare l'attenzione sul modo in cui tali contesti modellano i quadri di riferimento degli educatori, interrogandosi su quali livelli di trasformazione siano possibili, e in che misura la paura e il trauma possano impedire l'azione pedagogica e limitare la libertà di esplorare modi di pensare inediti o alternativi. La teoria classica di Mezirow (2003) disegna la figura del formatore come adulto autoriflessivo, autonomo e critico, in grado di riesaminare le proprie prospettive di significato a seguito di eventi disorientanti e accompagnare il formando nella riflessione critica; postulando come condizione un adulto naturalmente capace di sviluppare un processo riflessivo (Newman, 2014; Biasin, 2016). "Mezirow inverte condizione e risultato poiché implica come postulato di partenza (e non di arrivo) un adulto sempre capace di cogliere opportunità di apprendimento" (Biasin, p. 152). La sua teorizzazione, che possiamo inquadrare in una cornice umanista, costruttivista e individualmente orientata, viene criticata per aver trascurato la dimensione del cambiamento sociale, motivo per cui nelle successive riformulazioni diviene centrale il ruolo del contesto nell'influenzare e mediare i processi di apprendimento trasformativo. Il tema del cambiamento sociale diventa un obiettivo nell'ambito dell'*adult education* allo scopo di affrontare questioni legate all'oppressione politica e sociale (Kroth, Cranton, 2014): la dimensione contestuale, culturale e sociale inizia ad essere attenzionata inaugurando un approccio dal carattere *emancipativo-sociale* (Fisher-Yoshida, Geller, Schapiro, 2009; Taylor, 2017).

Si inizia a riflettere su come i processi che ci aiutano a ordinare e classificare il mondo siano influenzati anche dalla nostra posizione sociale impattando il modo in cui vediamo il mondo e allo stesso tempo il modo in cui il mondo ci vede. Alhadeff-Jones (2017) nel riformulare la teoria ai fini di promuovere un'educazione emancipativa, suggerisce che la comprensione dei processi trasformativi richiede analisi contestualizzate di ritmi, modelli e vincoli temporali. Sviluppare l 'autonomia implica atti di negoziazione tra il proprio ritmo temporale naturale e le forme di tempo sfaccettate, complesse e talvolta contraddittorie sperimentate nella vita quotidiana. Gli apprendimenti e i processi emancipatori sono biograficamente e dinamicamente situati in un sistema ecologico che comprende diversi modelli e configurazioni del tempo. Il ruolo dell'educatore consiste quindi nel sostenere la costruzione di una singolare capacità di negoziare un nuovo equilibrio in relazione agli aspetti temporali dettati dal contesto e ai personali ritmi di autonomia. (Alhadeff-Jones, 2017).

2. Abitare la marginalità come luogo di resistenza: cura trasformativa

John (2016) nel riportare i risultati del progetto *Human Rights, Democracy and Development* (un progetto di educazione degli adulti finalizzato a promuovere processi di apprendimento trasformativo nelle zone rurali del KwaZulu-Natal, Sud Africa, una provincia caratterizzata da violenza politica e guerre civili) ha attenzionato i bisogni degli educatori locali in termini di formazione e supporto nel

loro lavoro. La violenza propria di questi contesti ha generato particolari schemi comportamentali che venivano riproposti sia dagli studenti che dai loro educatori. Il potenziale che risiede nei processi trasformativi è un prodotto delle interazioni dinamiche tra contesto, esperienze di vita e pratiche educative, e perché si dispieghi è necessario che gli educatori diventino più consapevoli dell'influenza delle proprie esperienze, dei sistemi cui fanno riferimento e del potere dei propri pregiudizi. Tuttavia, contesti sfavorevoli non sono necessariamente quelli segnati da guerre, conflitti, o violenza; ma tutti i contesti di vita che negano o rendono difficile la piena espressione dell'individuo, prospettando futuri chiusi e omologanti senza lasciare spazio a possibili alternative. Come è possibile trasformare percorsi esistenziali in contesti non facilitanti? Come può un individuo esercitare una forza sul suo ambiente? Quanto adattamento, quanta trasformazione?

In *Autobiografia di uno spaventapasseri* Cyrulnik (2009) parla di sopravvissuti che diventano spaventapasseri e che potranno tornare ad essere persone vere a patto che il loro ambiente li lasci parlare. Si tratta di sopravvissuti a storie spezzate, in frantumi, ad esperienze traumatiche che hanno bisogno di uno spazio per la parola che offra la possibilità di simbolizzazione e di liberazione attraverso la condivisione di storie e di più interpretazioni per dare espressione alla ferita e permettere una sua ricomposizione.

Creare uno spazio e le condizioni per permettere il dispiegarsi di narrazioni altre, dando voce anche a storie marginali, divergenti dai significati e dai modelli comunemente condivisi, può diventare una forma di resistenza e una possibilità trasformativa per soggettività molteplici (Perisco, Ottaviano, 2020). Si tratta di "mettere in circolo contronarrazioni come strumento e metodologia di diserzione dalla trama che, ancora, struttura in maniera significativa il reale che viviamo" (p.16) per poterlo vivere in maniera creativa. Gli spazi possono essere trasformati, "degli spazi ci si può appropriare" (Hooks, 2020, p. 133). Nell'elogiare il margine come luogo di radicale possibilità Bell Hooks (2020) scrive:

> Io sono al margine. Faccio una distinzione precisa tra marginalità imposta da strutture oppressive e marginalità eletta a luogo di resistenza - spazio di possibilità e apertura radicale. Questo luogo di resistenza è permanentemente caratterizzato da quella cultura segregata di opposizione che è la nostra risposta critica al dominio. Noi giungiamo in questo spazio attraverso la sofferenza, il dolore e la lotta. [...] La nostra trasformazione, individuale e collettiva, avviene attraverso la costruzione di uno spazio creativo radicale, capace di affermare e sostenere la nostra soggettività, di assegnarci una posizione nuova da cui poter articolare il nostro senso del mondo (p.134).

L'implementazione di pratiche espressive nei contesti di apprendimento che favoriscono modalità conoscitive in cui entrano in gioco anche le dimensioni immaginative, affettive, somatosensoriali, intuitive e spirituali, promuove uno sguardo più profondo per comprendere le proprie credenze ed esperienze in una visione integrata, creando un ambiente sicuro per il dispiegarsi di processi trasformativi (Yorks & Kasl, 2006, 2012). Perry (2021) ad esempio propone una serie

di quesiti su cui educatori e discenti possono riflettere per porsi in ascolto di se stessi in relazione al contesto, alla situazione e alle relazioni che vivono:

> Da dove viene questa sensazione? Come ha imparato il mio corpo a reagire in questo modo particolare? In quali altre occasioni è emersa questa sensazione? Quali sono state le conseguenze? Questa sensazione mi rende più o meno capace di considerare più prospettive o interpretazioni di una situazione? (p. 347).

In questo modo si apre la possibilità per pensare ed interrogare le modalità attraverso cui ci si *muove nel mondo* ed immaginarne altre. Come potrebbe quindi nascere e crescere una funzione curativa nel terreno della pedagogia?

"Al centro delle pratiche di apprendimento e insegnamento dovrebbe esserci la messa in questione, il disimparare come si impara" (Fragnito, Tola, 2021, p.115), insieme alla cura collettiva nel sostenere l'immaginare e gli strumenti per trasformare lo stesso immaginare in pratica, nell'unicità dei molteplici modi attraverso cui diamo senso al mondo.

Bibliografia

Alhadeff-Jones (2017). *Time and rhythms of emancipatory education: Rethinking temporal complexity of self and society*. London: Routledge.

Baldwin C. K. (2023). Emerging insights in transformative learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (177), 61-73.

Biasin C. (2016). Adultità, riflessione critica e apprendimento trasformativo. *Metis*, *6* (speciale» EDA nella contemporaneità»), 140-152.

Casadio L. (2015). *L'arte della psicoterapia e la psicologia dell'arte per una psicologia narrativa*. Milano: Mimesis.

Cyrulnik B. (2009). *Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare un trauma*. Milano: Raffaello Cortina.

Fisher-Yoshida B., Geller K. D., Schapiro S. A. (Eds.). (2009). *Innovations in transformative learning: Space, culture, and the arts* (pp. 287-290). New York: Peter Lang.

Fragnito M., Tola M. (2021). *Ecologie della cura: Prospettive transfemministe*. Napoli-Salerno: Orthotes.

Hooks B. (2020). *Elogio del margine: Scrivere al buio*. Napoli: Tamu.

John V. M. (2016). Transformative learning challenges in a context of trauma and fear: An educator's story. *Australian Journal of Adult Learning*, *56*(2), 268-288.

Kasl E., Yorks L. (2012). Learning to be what we know: The pivotal role of presentational knowing in transformative learning. In E. W. Taylor, P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 503-519). San Francisco: Jossey-Bass.

Kroth M., Cranton P. (2014). *Stories of Transformative Learning*. Rotterdam: Sense Publishers.

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

Newman M. (2014). Transformative learning: Mutinous thoughts revisited. *Adult education quarterly*, *64*(4), 345-355.

Ottaviano C., Persico G. (2020). *Maschilità e Cura Educativa. Contronarrazioni per un (altro) mondo possibile.* Genova: Genova University Press.

Perry S. A. B. (2021). Participatory feeling: Re-visioning transformative learning theory through Heron's whole person perspective. *Adult Education Quarterly*, 71(14), 338–335.

Taylor E. W. (2017). Transformative Learning Theory. In A. Laros, T. Fuhr, E. W. Taylor (Eds.), *Transformative Learning Meets Bildung, An International Exchange* (pp. 17-29). New York: Sense.

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.

Sulle tracce di itinerari formativi femminili nell'*Odissea*: Nausicaa e Penelope

Alice Locatelli
Dottoranda di ricerca – Università degli Studi di Bergamo
alice.locatelli@unibg.it

1. Introduzione

A livello storiografico, solo dagli ultimi decenni del Novecento gli studiosi di storia dell'educazione hanno iniziato a porre in maniera sistematica la loro attenzione sulla figura femminile, considerata a lungo nella veste di «"custode" del lavoro domestico e del lavoro di cura infantile (*trophé*) nell'intimità dell'ambiente familiare» (Seveso 2012; Scaglia, 2020; 2022), indagando aspetti rimasti fino a quel momento inesplorati o quantomeno adombrati dalla figura maschile (Cipollone, 1990; Ulivieri 1997, 1999, 2007, 2014; Seveso, 2001, 2012, 2017; Covato, Ulivieri, 2001; Covato 2014, 2018).

Il profilo della figura femminile, infatti, rischia talvolta di essere restituito tramite una lettura riduttiva, concepito come "fisso e immutabile" lungo le diverse epoche storiche, soprattutto in quelle più remote, anche a causa della scarsità delle fonti disponibili.

Si rivela, invece, interessante indagare le modalità con cui esso viene tratteggiato nei tempi più antichi, risalendo ai primi ritratti offerti dalla narrazione letteraria, «imitazione di quell'itinerario» che gli esseri umani di ogni epoca sono chiamati a percorrere (Bertagna, 2018, p. 53).

Riprendendo l'impostazione dello storico francese Henri-Irénée Marrou, che pone in risalto, fin dall'inizio della sua celebre opera *Storia dell'educazione nell'antichità* (1948) il ruolo di primo piano che Omero assume non solo dal punto di vista letterario, ma anche storico-educativo, il contributo propone, sebbene in maniera sintetica, una rilettura pedagogica del profilo formativo di due celebri figure femminili descritte nell'*Odissea*, Nausicaa, giovane *parthénos* figlia del re Alcinoo, incontrata da Odisseo dopo il naufragio sull'isola di Scheria, e Penelope, *gyné* e *méter* ideale, ponendosi sulle tracce di quella "trasformazione" che, da prospettive differenti, le coinvolge. Senza voler chiaramente applicare categorie contemporanee ad opere che affondano le loro radici in un differente contesto storico-culturale, bensì confrontandosi, dal punto di vista epistemologico e metodologico, con la «storia del "farsi" del pensiero pedagogico» (Scaglia, 2020, p. 12), si è ricercato così un intreccio tra la dimensione genealogica che consente di ricostruire la *ghénesis* (γένεσις) di quei processi educativi e formativi di cui la figura femminile risulta destinataria – e quella "morfologica" – che indaga le specifiche e particolari

«forme» (dal greco μορφή, *morphé*) con cui tali processi si declinano nelle vicende delle due protagoniste qui considerate. In tal modo, si è inteso risalire alle radici della *paideía* nella consapevolezza che, se è vero che in questo periodo storico non esiste un sapere pedagogico codificato, è proprio nell'Antichità che si colloca «lo sviluppo di un "agire educativo" […] ricostruibile attraverso gli ideali e le consuetudini rinvenibili nella narrazione letteraria» (Bertagna, 2010, pp. 334-336; Scaglia, 2020, p. 8).

2. La valenza educativa dei poemi omerici

Confrontarsi con Omero, «*initium* della complessa vicenda elladica» (Bruni, 2021, p. 77), significa dialogare con la figura che, agli occhi degli antichi, rappresenta l'educatore per eccellenza della Grecia antica, come già Platone lo definiva (*Repubblica* X, 606E, *Protagora* 339A). Il poeta, infatti, offre nell'*Iliade* e nell'*Odissea* non solo alcuni elementi utili per ricostruire un quadro della società arcaica, ma restituisce gli ideali a cui gli *áristoi* – gli unici all'epoca a poter intraprendere «percorsi educativi e formativi formalizzati» (Scaglia, 2020, p. 17) – dovevano ispirarsi per incarnare quei paradigmi e quei modelli di comportamento propri degli eroi: la narrazione, infatti, tramanda «elementi di carattere educativo, in special modo precetti tradizionali, norme comportamentali e istruzioni di tipo tecnico, stratificatisi fino a quel momento in una storia quasi millenaria narrata oralmente» (Havelock, 2001, pp. 49-54; Scaglia, 2020, p. 18)

Proprio nell'*Odissea*, poi, rispetto all'*Iliade*, viene lasciato uno spazio maggiore ai personaggi femminili, che sono sicuramente più numerosi: basti pensare a Circe, Calipso, Nausicaa, Arete, la nutrice Euriclea che, una volta che Odisseo è tornato a Itaca, lo riconosce grazie a una vecchia cicatrice risalente alla giovinezza.

Si registra, inoltre, una sorta di «evoluzione» (Bruni, 2021, p. 84) nella caratterizzazione stessa dei vari personaggi, compresi quelli femminili, benché sia chiaro che in Omero sia assente «una rappresentazione sintetica che renda l'individualità spirituale, la personalità, e quindi il carattere di un personaggio» (Codino, 1962, p. 173).

Nausicaa e Penelope, che rappresentano due stagioni della vita differenti – la giovinezza e l'età adulta offrono dunque degli elementi interessanti che non solo consentono di ricostruire alcuni dettagli sull'esistenza femminile in età arcaica – dal momento che entrambe si comportano «secondo regole e convenzioni sociali reali» (Cantarella, 2010, p. 45) – bensì mostrano una certa «evoluzione», che si rispecchia sulla progressiva formazione delle loro identità.

3. La figura di Nausicaa, giovane *parthénos*

Nonostante a prima vista possa sembrare «una figura strutturale episodica» (Codino, 1962, p. 180), Nausicaa si rivela fin dai primi versi del sesto libro un «per-

sonaggio assolutamente centrale» (Codino, 1962, p. 180), che consente ad Odisseo di ricevere ospitalità nell'isola di Scheria, dove è giunto in seguito al naufragio. Benché il poeta non si dilunghi nel descrivere la giovane, è tuttavia possibile intravedere delle tracce che non solo permettono di ricostruire alcuni aspetti della sua infanzia e della sua giovinezza, ma anche di delinearne il profilo nel momento in cui si appresta a vivere, tramite il matrimonio, quel passaggio «da uno stato inferiore» – la fanciullezza appunto – ad «uno superiore» (Bertagna, 2016, p. 26), l'età adulta. Infatti, che Nausicaa si trovi in una fase delicata della sua esistenza, emerge con maggior chiarezza nei versi successivi, quando Atena, ricorrendo al termine *parthénos* (VI, 33), le svela che «fanciulla a lungo non sarai. / Da tempo ormai ti vogliono sposa i migliori di tutti i Feaci» (VI, 33-34).

L'insistenza sul tema del matrimonio, come evento cardine nell'esistenza della giovane che ne sancisce la «morte simbolica» (Dowden, 2003; Tognazzi, 2009, p. 58; Seveso 2010) per lasciare spazio alla *gyné* e alla futura *méter*, emerge anche nelle parole che Odisseo le rivolge, il quale la paragona più volte a un «germoglio» (VI, 156). Il ricorso alla "metafora vegetale" (Scaglia, 2020) non solo rende esplicita la sua giovane età e il suo essere in una fase centrale di passaggio verso l'evento che per la fanciulla sancisce la piena "fioritura", ossia le nozze, bensì fa trasparire, attraverso il rimando figurato all'ambito agricolo, la concezione su cui si fonda l'itinerario educativo e formativo della giovane, paragonabile a una sorta di "coltivazione" nella quale un peso determinante assumono gli atteggiamenti di cura agiti nei suoi confronti (Bertagna, 2010, p. 360).

All'interno di questo contesto, due sono gli elementi particolarmente rilevanti che offrono tracce di una graduale "trasformazione" di Nausicaa: da un lato, l'affacciarsi di una sorta di tenero desiderio amoroso verso l'eroe, che la pervade presumibilmente per la prima volta e la spinge ad ammettere di desiderare per marito un uomo simile al naufrago, dall'altro il ruolo centrale che, pur sempre nel rispetto di quei comportamenti e di quegli spazi concessi alla figura femminile, assume nei confronti di Odisseo. Benché sulla base della caratterizzazione dei personaggi, non sia possibile parlare di vera e propria vita interiore delle figure omeriche, emergono, tuttavia, delle tracce che lasciano trasparire alcuni atteggiamenti propri di una fanciulla innamorata primi tra tutti gli sguardi che ella gli rivolge di nascosto. Infatti, Nausicaa, che «ammirava Ulisse nel mentre lo vedeva con i suoi occhi» (VIII, 458-459), rappresenta pienamente le figure femminili omeriche che, «separate dall'esistenza sociale e ridotte alla contemplazione», appaiono capaci di "costruirsi" «un sistema di sentimenti privati che gli uomini non conoscono ancora» (Codino, 1962, p. 185). La giovane, infine, dimostra una particolare intraprendenza, rivestendo un ruolo determinante nelle vicende del naufrago: nonostante venga esplicitato che sia stata la dea Atena ad averle infuso coraggio, togliendole «il tremore dalle membra» (VI, 140), non solo si prende cura di lui (VI, 209-210), ma gli indica la strada per giungere alla reggia del padre Alcinoo, pronta a «guidare il cammino» (VI, 261). È lei, inoltre, che promuove anche in Odisseo una sorta di "trasformazione" grazie alla quale l'eroe abbandona progressivamente le sembianze di naufrago per poi ri-assumere, svelandola, la sua identità di combattente

illustre distintosi nella guerra di Troia (IX, 19-20). Odisseo stesso le riconosce tale ruolo attivo, come frutto di azioni di cui la giovane stessa, da protagonista, è stata fautrice, come ben sintetizza l'espressione che il figlio di Laerte, con profonda riconoscenza, le rivolge: «tu, fanciulla, mi salvasti la vita» (VIII, 468).

4. Penelope, sposa ideale

Nella narrazione il poeta delinea, oltre a quella della *parthénos*, una figura femminile adulta, che è moglie e madre ideale, Penelope, la sposa di Odisseo, tradizionalmente considerata «immagine del dover essere e dell'essere (agli occhi degli uomini) della donna omerica» (Cantarella, 2013, p. 50).

Fin dai primi versi, si nota subito come la moglie dell'eroe rappresenti una figura adulta che incarna una *paideía* compiuta, offrendosi come possibile oggetto di rispecchiamento: sa rispettare gli spazi che le sono concessi, obbedisce al figlio che in assenza del padre è "padrone" della casa, tenta di prendere parola ma è capace di tornare nel "silenzio" e, pur lasciandosi attraversare da un dolore che affronta in solitudine, sa dedicarsi alle faccende domestiche (I, 360-364).

Tuttavia, è fin da subito chiaro che la donna rende gli anni dell'attesa del ritorno del marito un tempo nel quale procrastinare il più possibile, grazie alla sua intelligenza, l'assunzione di quella nuova "forma" che le è imposta in quanto regina di Itaca: anche questa figura, infatti, si trova a vivere una sorta di "passaggio", a cavallo tra la condizione di vedova e quella di nuova sposa, in linea con quanto previsto dalla società.

Come Nausicaa, allora, Penelope dà prova di una certa volontà di agire da protagonista, pur sempre nel rispetto di quelle mansioni e di quei comportamenti previsti per la figura femminile: infatti, ella, con il celebre inganno della tela, procrastina il più possibile quella "trasformazione" che le è imposta, dirigendo la sua intelligenza – non a caso l'aggettivo *perífron*, ovvero "avveduta" (I, 329), è il primo attributo con cui viene introdotta nel poema –, affinché riesca a rimandare il più possibile le nozze. Privata del *m thos*, ossia, in questo caso, della "facoltà di parola", come traspare dall'invito di tornare nelle sue stanze che Telemaco le rivolge («il parlare sia cura degli uomini», I, 356-359), Penelope incarna il ruolo di «una sposa che si fa complice del marito in quanto lo aiuta a conservare intatto il potere» (Fedele, 2013, p. 32).

A questo scopo, la tessitura, che rappresenta l'attività femminile per eccellenza (Andò, 2005), si configura come uno strumento fondamentale e un sapere che la donna non solo sa utilizzare attivamente, ma anche piegare ai propri obiettivi, interrompendo così «la passività della sua esistenza» (Fedele, 2013, p. 33).

5. Brevi note conclusive

Benché richiamato per brevi cenni, il profilo di Nausicaa e di Penelope si rivela particolarmente interessante, in quanto offre, pur nei limiti degli spazi e dei ruoli che la società prevede per la figura femminile, delle tracce di un processo di "formazione" inteso come "trasformazione" (Bertagna, 2010; 2018).

Per entrambe le figure, che incarnano due modelli femminili tradizionali, esso è messo in moto da una relazione (Potestio, 2023): nel caso di Nausicaa, dall'incontro con Odisseo, nel caso di Penelope da una riflessione maturata nella propria dimensione infra-soggettiva (Bertagna, 2018), pur nella consapevolezza dell'impossibilità, come già esplicitato, di parlare di una vera e propria "vita interiore" delle figure omeriche.

Le due protagoniste, inoltre, non appaiono due personaggi statici, bensì evolvono nel corso della narrazione: come è stato messo in luce, infatti, la prima, giovane *parthénos*, si sente attraversare da una certa "attrazione" verso il naufrago, per il quale assume un ruolo centrale, divenendo, a sua volta, promotrice di una "trasformazione" che consente all'eroe di tornare ad incarnare il suo ruolo di marito, padre e re di Itaca.

La seconda, invece, si serve di quelle mansioni e di quei saperi propriamente femminili che, da *gynè* ideale, padroneggia, per rimandare il più possibile l'assunzione di una nuova "forma" che non la rappresenta e che, per questo motivo, ella rifiuta, dando prova della sua abilità di sapersi "destreggiare" tra le aspettative sociali e la sua volontà di rimanere fedele al marito. È proprio grazie all'inganno che ha tramato che quella "metamorfosi" verso la piena riappropriazione del suo ruolo di moglie di Odisseo può giungere, nella conclusione del poema, a compimento.

In tal modo, dunque, entrambe rivelano un profilo formativo articolato che, solo tramite l'analisi delle tracce disseminate nel testo, è possibile ricostruire, riconoscendo quelle sfumature e quelle modalità originali con cui il *parádeigma* di *parthénos* e di *gyné* si declina nelle vicende di queste due celebri figure omeriche.

Bibliografia

Andò V. (2005). *L'ape che tesse. Saperi femminili nella Grecia antica*. Roma: Carocci.

Becchi E. (1997). L'Antichità. In E. Becchi, D. Julia (Ed.), *Storia dell'infanzia. Dall'Antichità al Seicento* (pp. 3-29). Roma-Bari: Laterza.

Bertagna G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.

Bertagna G. (Ed.). (2018). *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*. Roma: Studium.

Bruni E.M. (2021). *Ispirarsi alla paideía. I modelli classici nella formazione*. Roma: Carocci.

Cipollone L. (Ed.). (1990). *Bambine e donne in educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Codino F. (1962). Epica e carattere. *Belfagor*, *17* (2), 171-192.

Fedele M.R. (2013). Figurazioni del femminile nella tradizione culturale del mito e della filosofia greca. *Nuova Secondaria Ricerca*, 3, 24-42.
Jaeger W. (2003). *Paideia. La formazione dell'uomo greco* (Vol. 1). Milano: Bompiani.
Havelock E.A. (2001). *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*. Laterza: Bari.
Marrou H.I. (2016).*Storia dell'educazione nell'antichità*. Roma: Studium.
Potestio A. (2023). *La circolarità non finita della pedagogia. Persona, relazione, «popolo»*. Roma: Studium.
Scaglia E. (2020). *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3. Dall'antichità a Comenio* (Vol. 1). Roma: Studium.
Seveso G. (2010). *L'educazione delle bambine nella Grecia antica*. Milano: FrancoAngeli.
Seveso G. (2012). *Maternità e vita familiare nella Grecia antica*. Roma: Studium.
Seveso G. (2012). Alcune riflessioni sulle rappresentazioni dell'infanzia e dei bambini nella Grecia antica. *Studium Educationis*, *13* (3), 19-36.
Seveso G. (Ed.). (2017). *Corpi molteplici. Differenze ed educazione nella realtà di oggi e nella storia*. Milano: Guerini.
Ulivieri S. (Ed.) (1999). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
Ulivieri S. (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.

Photovoice: uno strumento di ricerca partecipativo e trasformativo per bambine e bambini

Letizia Luini
Dottoranda – Università degli Studi di Milano-Bicocca
l.luini@campus.unimib.it

1. Alcune riflessioni teoriche e metodologiche

Pratiche educative e processi di ricerca partecipati possono rivelarsi esperienze trasformative che possono investire i singoli e la comunità, riposizionando bambine e bambini come protagonisti indiscussi delle esperienze, competenti creatori di significati ed agenti attivi di cambiamento, capaci di contribuire significativamente alla trasformazione di contesti fisici, culturali e sociali (Joubert, 2012).

Questi presupposti sono frutto di una transizione paradigmatica, che, in particolare a partire dall'entrata in vigore della Convenzione Internazionale sui Diritti del Fanciullo e dell'Adolescente (1989) ha permesso di ridefinire il ruolo che bambine e bambini possono e dovrebbero rivestire all'interno dei servizi educativi e della comunità allargata: oggi bambine e bambi sono infatti concettualizzati come soggetti di diritto, ai quali sono riconosciuti diritti fondamentali quali il diritto all'ascolto, alla partecipazione e alla libertà di espressione, come sancito dagli articoli 12 e 13 della Convenzione ONU.

Queste istanze invitano a ripensare la partecipazione di bambine e bambini nei servizi educativi e nei contesti di ricerca, consentendoci di immaginare che possa essere sperimentata ed esercitata in ogni spazio e in ogni luogo (Guerra, Ottolini, 2017).

Tale attenzione sta progressivamente portando a maturare un interesse verso la sperimentazione di pratiche, metodologie e strumenti di ricerca partecipativi: si tratta di approcci che esplorano la realtà dalla prospettiva dei partecipanti, i quali hanno la possibilità, in primo luogo, di trovare delle modalità per descrivere e documentare le loro esperienze di vita e, in secondo luogo, di influenzare e trasformare profondamente la loro realtà. Tra questi, la metodologia di ricerca partecipativa del *photovoice* (Wang, Burris, 1997; Wang, 1999), alla luce di una revisione della letteratura che ha inteso indagare il suo utilizzo con bambine e bambini, sembrerebbe capace di valorizzare l'*agency* e la partecipazione attiva nei processi decisionali, attraverso azioni trasformative che possono influenzare significativamente le esperienze di vita di bambine e bambini. *Photovoice* infatti può permettere di trasformare pratiche e contesti attraverso processi partecipativi di *empowerment* ed *advocacy*, percorrendo una serie di fasi progettuali che contem-

plano in prima istanza la produzione di documentazioni fotografiche, realizzate dai bambini stessi, per rispondere a specifiche domande-stimolo e/o questioni sia personali che collettive; la documentazione fotografica, selezionata durante conversazioni individuali, viene analizzata e discussa in gruppo, esperienza che favorisce dialogo critico e una presa di consapevolezza collettiva (Freire, 1970), come si intuisce chiaramente dalle radici epistemologiche del metodo; la documentazione prodotta viene poi condivisa con la comunità, che può essere rappresentata da altre sezioni, altre classi dello stesso servizio educativo, dai genitori/familiari dei bambini o da decisori politici (Latz, Mulvhill, 2017) affinché possano realizzarsi cambiamenti trasformativi del contesto vissuto dai partecipanti all'esperienza (Luini, Guerra, 2023).

2. Obiettivo del contributo

Il presente contributo intende dunque avviare una riflessione sulle potenzialità della metodologia del *photovoice* (Wang, Burris, 1997) come strumento di ricerca partecipativo e trasformativo per bambine e bambini nella fascia d'età 3-6 anni, alla luce di una revisione della letteratura sul tema e di una prima lettura del diario riflessivo tenuto durante l'esperienza di ricerca sul campo.

3. Primi risultati: potenzialità di *photovoice* come strumento capace di promuovere trasformazioni attraverso esperienze partecipative

Le osservazioni raccolte durante una ricerca esplorativa condotta con *photovoice*, coinvolgendo un gruppo composto da 44 bambine e bambini di 3-6 anni, volta a esplorare le loro prospettive rispetto al giardino e al cortile scolastico, ha permesso di comprendere le potenzialità della metodologia come strumento trasformativo, capace di generare cambiamenti significativi nei singoli, nel gruppo e potenzialmente anche nel contesto materiale in cui si realizza la ricerca. Infatti, dalla lettura del diario riflessivo del ricercatore, in dialogo con la letteratura sul tema, emerge che prendere parte a processi dialogici e riflessivi in piccolo e grande gruppo, ragionando sulle fotografie prodotte da ciascun bambino, a partire da domande e oggetti di riflessione per loro significativi, consente in primo luogo di rappresentare la propria comunità e, in secondo luogo, di visualizzare desideri e bisogni generativi di potenziali cambiamenti (Ciolan, Manasia, 2017), volti a risolvere problematiche avvertite dal gruppo (Nykiforuk, Vallianatos, Nieuwendyk, 2011). La dimensione dialogica favorisce quindi processi di coscientizzazione di gruppo, che, proprio attraverso il dialogo critico e la riflessione collettiva su tematiche significative, intende sollecitare pensieri, proposte e condivisione di bisogni in ottica trasformativa. La realizzazione di artefatti, invece, che nel caso di questa esperienza di ricerca sono rappresentati da mostre fotografiche progettate e allestite partecipativamente con bambine e bambini, con la finalità di disseminare la documen-

tazione prodotta, rende concreto e tangibile il contributo dei bambini nella costruzione di conoscenza, rappresentando un'opportunità preziosa per informare e coinvolgere la comunità rispetto a punti di forza, preoccupazioni e ingiustizie denunciate proprio dai bambini, testimoni privilegiati delle condizioni dei loro contesti (Strack, Magil, McDonagh, 2004). Infine, la realizzazione di alcuni dei desideri e/o dei cambiamenti documentati, discussi e auspicati dai bambini, contemplando per esempio la riprogettazione del giardino scolastico, può rappresentare la fase ultima di un processo trasformativo, anche del contesto fisico, che affonda le sue radici nei pensieri dei più piccoli e può conferire loro forma concreta. In questo senso, la partecipazione a queste esperienze può favorire la presa di consapevolezza del ruolo di ciascuno all'interno della collettività, del potere trasformativo del contributo di ognuno, anche rispetto a situazioni complesse, e dell'*empowerment* sia individuale che della comunità, che prende forma attraverso l'impegno di ognuno (Guerra, 2023).

Per concludere, alla luce di una prima lettura dei dati raccolti durante l'esperienza di ricerca presa in esame, sembrerebbe che ciascuna delle esperienze promosse attraverso la fasi progettuali di *photovoice* possa favorire trasformazioni significative di pratiche e contesti educativi, che alla luce delle condizioni documentate e discusse da bambine e bambini, attraverso scatti fotografici, scambi dialogici e mostre fotografiche, possono assumere nuove forme e configurazioni, nel tentativo di rispondere a bisogni e desideri personali, enfatizzando il loro ruolo di co-costruttori di significati ed incrementando il senso di responsabilità verso i propri contesti di vita, percependosi parte attiva di sistemi complessi e interrelati, di cui essi stessi sono parte.

Bibliografia

Ciolan L., Manasia L. (2017). Reframing photovoice to boost its potential for learning research. *International Journal of Qualitative methods*, 16(1), 1-15.

Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Herder & Herder.

Guerra M. (2023). Azioni partecipate per un'educazione aperta. Esperienze sulla soglia tra servizi educativi e scuole dell'infanzia, bambini e famiglie. In *Atelier scuola. Pedagogia, architettura e design in dialogo* (pp. 101-110). Bergamo: Junior-Bambini.

Guerra M., Ottolini L. (2019). *In strada. Azioni partecipate in spazi pubblici _ In the street. Participatory actions in public spaces*. Milano: Corraini.

Joubert I. (2012). Children as photographers: life experiences and the right to be listened to. *South African Journal of Education*, 32(4), 449- 464.

Latz O., Mulvihill, T. (2017). *Photovoice research in education and beyond. A Practical Guide from Theory to Exhibition.* New York: Routledge.

Luini L., Guerra M. (2023). Children's perspective on educational context through photovoice. *In Proceedings 15th annual International Conference on Education and New Learning Technologies, Palma de Mallorca (Spain). 3rd - 5th of July, 2023.* Valencia: International Academy of Technology, Education and Development (IATED).

Nykiforuk I.J. Vallianatos H., Nieuwendyk L.M. (2011). Photovoice as a method for re-

vealing community perceptions of the built and social environment. *International Journal of Qualitative Methods,* 10(2), 103-124.
Strack R.W., Magil C., McDonagh K. (2004). Engaging youth through photovoice. *Health Promotion practice*, 5(1), 49-58.
United Nations (1989). *Convention on the rights of the child.* Geneva: United Nations. Retrieved from http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx.
Wang C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health*, *8*, 185-192.
Wang C., Burris M.A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, *24(3)*, 369-387.

Attraverso una metafora. Percorsi riflessivi (critici) di sviluppo professionale per insegnanti in formazione

Giovanna Malusà
Professoressa a contratto e Tutor coordinatrice di tirocinio – Libera Università di Bolzano
giovanna.malusa@unibz.it

1. Introduzione

Le iniquità ancora emergenti da dati statistici nazionali e internazionali sulla scuola (pubblica) italiana interrogano intensamente il nostro sistema scolastico, a cui sarebbe richiesta una profonda innovazione per garantire inclusione e giustizia sociale ed evidenziano la necessità di promuovere percorsi di educazione trasformativa nella formazione iniziale degli insegnanti (UNESCO, 2024), in accordo con l'Agenda 2030.

Assumere questo sguardo di generatività sociale impone la creazione di spazi riflessivi che permettano ai (futuri) docenti di interrogarsi sul loro ruolo educativo e sulla loro visione di scuola, per garantire una reale innovazione dei processi educativi e sviluppare una consapevolezza anche etica (Tarozzi, 2014), capace di attribuire un senso profondo a strategie e didattiche attive che diversamente sarebbero sterili (Malusà, 2019). Ritorna quanto mai attuale quello che la *Critical pedagogy* dipinge come "insegnante trasformativo": un docente – o meglio un gruppo di docenti – che "riesce a promuovere percorsi emancipanti rispetto alla situazione di partenza degli studenti, con una spinta motivazionale che diventa anche un credo politico di cambiamento possibile, utopico ma a cui tendere" (ivi p.198).

Assumendo come sfondo teorico il modello trasformativo di Korthagen e Nuijten (2022) sui diversi livelli della professionalità docente, in questo contributo si intendono esplorare le dimensioni più interne (vision, credenze, identità), che pervadono competenze e comportamenti dell'essere insegnante, come ampiamente documentato da tempo dalla ricerca educativa.

Ma come attivare negli studenti una riflessione individuale e un confronto (motivato) tra pari? Quali credenze ed identità emergono dopo cinque anni di percorso universitario?

Numerosi studi documentano il valore della metafora come strumento per facilitare un percorso riflessivo sulle visioni educative e sull'identità professionale (Korthagen, Nuijten, 2022; Izadinia, 2017). Una buona metafora, infatti, permette di accedere alle nostre intuizioni, esplorando "qualcosa che prima non potevamo vedere" (Gallagher, Lindgren, 2015, p. 391), e questo assume una valenza ancora più profonda in un contesto condiviso di giocoso coinvolgimento caratte-

ristico di una didattica enattiva (*ibidem*). In particolare, Erickson e Pinnegard (2017) si sono soffermati sull'utilizzo di metafore visive e narrative per esplicitare conoscenze intuitive su se stessi e credenze, al fine di tracciare un percorso di sviluppo professionale; mentre Yerko Muñoz-Salinas (2023) ha evidenziato l'efficacia del linguaggio figurato per esplorare e condividere emozioni e identità professionale.

Basandosi su questi presupposti, si presenterà un'esperienza formativa che ha previsto l'impiego di forme strutturate di *peer learning riflessivo* attraverso metafore narrative e visive e che ha coinvolto durante i laboratori di tirocinio indiretto (modulo scuola primaria, con 5 incontri di 3 ore nel secondo semestre) gli studenti della Provincia autonoma di Trento iscritti al quinto anno di Scienze della Formazione primaria presso la Libera Università di Bolzano negli a.a 2022-23 e 2023-24.

2. Metodologia

Partendo da due domande generative ("*Quale scuola voglio costruire? Quale insegnante voglio essere/diventare?"*), il percorso formativo ha incluso l'utilizzo di alcuni strumenti per attivare una meta-riflessione condivisa, che è stata successivamente integrata nell'e-portfolio di ciascuno studente:

(a) *metafore narrative* (Fig. 1), con il gioco dei quattro cantoni[1] ispirato alla struttura cooperativa "Corners" (Kagan,1992). L'attività ha offerto l'opportunità di contattare e condividere con i pari la propria metafora personale connessa con l'essere insegnante, esplorando quattro diverse prospettive (Baldacci, 2022): *insegnante come ricercatore* (secondo il modello deweyano), *insegnante come intellettuale* (ovvero trasformativo, con un approccio gramsciano)*, insegnante come ingegnere* (focalizzato su una adeguata pianificazione didattica) e *insegnante come artista* (che enfatizza il ruolo dell'intuizione e della creatività) e per ciascuna di esse le competenze esperite come confort-zone, sfide, paure e prospettive attese in un'ottica di sviluppo professionale; *(b) metafore visive*, con le carte metaforiche *"*Once upon a bridge" (Ayalon 2005), proposte attraverso attività interattive in coppia e in plenaria nel secondo e nell'ultimo incontro di tirocinio indiretto. Questo approccio ha permesso di confrontare le metafore prescelte all'inizio e alla fine dell'esperienza di tirocinio, con l'ausilio di alcune domande guida riprese anche in un questionario individuale: *"In questo momento il sentiero che vedo davanti a me è come… perché… Cosa posso fare per attrezzarmi bene in questo viaggio*?".

1 Si ringrazia Renata Boni per il costante confronto e per il contributo attivo nella conduzione dei giochi metaforici con gli studenti durante i laboratori di tirocinio indiretto.

Fig. 1: Gioco metaforico dei quattro cantoni, connesso con le domande: Quale abito senti della tua misura? Quale vorresti sperimentare? Quale senti più stretto? Quale ti fa più paura?

La progressiva analisi tematica dei dati raccolti (post-it cartacei sulle metafore dell'insegnante; questionario a risposte aperte sulle carte metaforiche a inizio/fine tirocinio) è stato oggetto di riflessioni condivise in itinere con gli studenti, supportate anche dal contributo di docenti esperti in servizio invitati durante gli incontri di tirocinio indiretto.

3. Alcuni risultati

Per ragioni di spazio si intendono presentare solo alcuni esiti del percorso, riferiti ad un campione di 72 studenti, prevalentemente di sesso femminile (87,5%).

3a. Metafora dell'insegnante

La confort-zone emergente ad inizio tirocinio (abito che sento di mia misura) si connette con le metafore dell'insegnante come ingegnere, come artista o come ricercatore: *"La pianificazione precisa mi dà sicurezza",* scrive Elisa[2], anche perché *"è da cinque anni che lavoriamo con tabelle, schemi, obiettivi, destinatari…",* aggiunge Paola. D'altra parte, come racconta Sara, *"parto dagli interessi e dagli spunti dei bambini e propongo ambienti in cui possono esprimere la loro creatività", "ponendomi in continua ricerca"* sottolinea Damiano.

Nel gioco dei quattro cantoni la stazione riferita all'insegnante come intellettuale rimane inizialmente vuota. Viene abitata solo negli step successivi, in cui prevalgono paure di "*entrare nel vortice della scuola tradizionale*" e riflessioni sulle scelte possibili (*"Quanto sono disposta ad agire per difendere le 'mie' idee?"),* accanto all'intenzione (poco frequente) di portare "*con coraggio un cambiamento, "un ri-*

2 Qui e altrove si usano nomi di fantasia. I codes *invivo* sono trascritti in corsivo.

baltamento di prospettiva nella scuola", pur nella consapevolezza diffusa di non avere (ancora) competenze adeguate.

I temi emergenti legati ai diversi profili di insegnante delineati evidenziano aspirazioni, paure e difficoltà, sintetizzate nella Fig. 2.

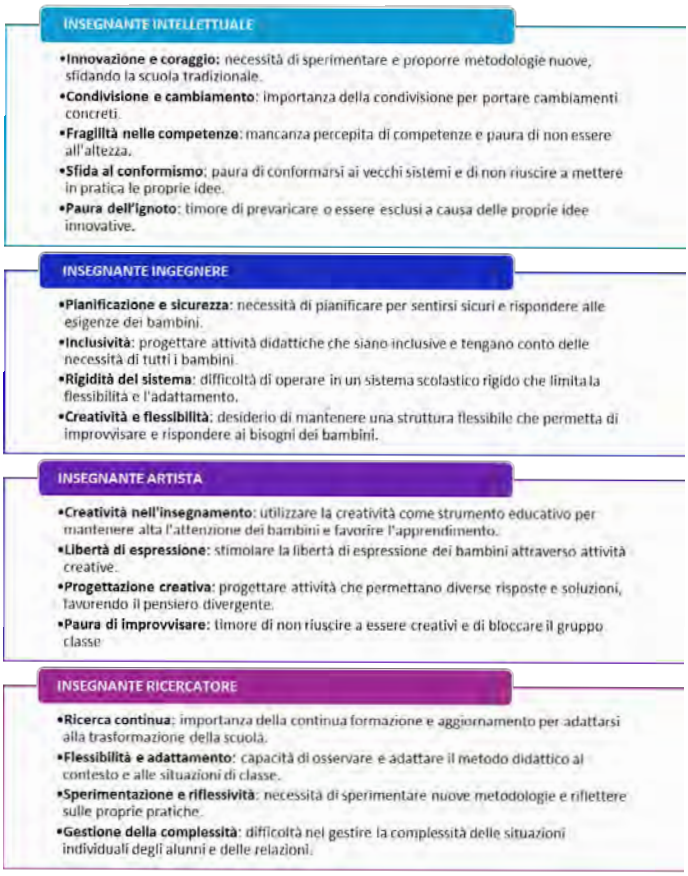


Fig. 2: Temi emergenti dall'analisi della metafora dell'insegnante

3b. Metafora del viaggio

L'analisi della descrizione riferita alle carte metaforiche prescelte identifica differenti credenze relate all'esperienza di tirocinio diretto (170 ore) e alle prospettive future nel mondo della scuola.

Emergono un senso di incertezza, sfida, scoperta, motivazione, fatica, soddisfazione, riflessione e crescita, che dipingono un percorso formativo e professionale intenso e variegato, ben descritto anche attraverso l'utilizzo di alcune metafore esplicative (Fig. 3).

Fig. 3: Metafore utilizzate per descrivere il percorso di tirocinio

L'utilizzo del linguaggio metaforico permette, poi, di contattare anche dimensioni profonde connesse con il proprio sviluppo personale, come si evince, per esempio, da alcune considerazioni di Marika:

> *Ho scelto* [a inizio tirocinio] *l'immagine di un ponte antico solido, affascinante e pieno di storia. Il sentiero che vedo davanti a me è così: è solido grazie alle presenza della tutor e delle colleghe con esperienza decennale in più materie ed è ricco di fascino, perché nella scuola dove sono c'è il progetto della didattica aperta, un approccio innovativo fondato da basi e fondamenti scientifici, supportato da continue interazioni e approfondimenti con il mondo della ricerca scientifica universitaria. Storia ed innovazione insieme.*
> *In questo momento* [a fine tirocinio] *vedo un ponte distrutto, in rovina e in bilico. Mi sento così, fragile, colpita da un cambiamento, colpita da pensieri e critiche che non mi fanno del tutto essere serena e solida rispetto alle mie capacità, competenze e al mio apprendimento […] Il ponte che ho scelto all'inizio era solido, un ponte secolare e affascinante. Un ponte che ha difeso intere comunità. Oggi il mio ponte è povero e fragile. Forse a gennaio avrei avuto bisogno di stabilità e solidità e lo avevo scelto proprio per un mio bisogno forse. Ora che il ponte è crollato, mi rendo conto di essere più serena e ottimista, mi sento più sincera e reale rispetto a prima. Noto anche che questa riflessione, questa di ora, mi sta aiutando. Forse sono più forte ora con il ponte crollato che prima, con il ponte di pietra.*

4. Verso una formazione docenti trasformativa

Il campione ridotto, riferito a soli 72 studenti del quinto anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria della Libera Università di Bolzano, non permette generalizzazioni, ma potrebbe offrire alcune considerazioni di senso per includere un'educazione trasformativa nella formazione iniziale degli insegnanti (UNESCO, 2024).

L'esperienza proposta conferma il valore della metafora come strumento per facilitare percorsi riflessivi esperienziali e condivisi di sviluppo professionale, consentendo di esplorare in particolare visioni e identità dell'essere insegnante. Il linguaggio metaforico in breve tempo ha permesso di accedere a dimensioni anche profonde legate al proprio sviluppo personale, esplicitando attraverso immagini qualità e vissuti da cui partire per promuovere percorsi riflessivi innovativi nella formazione insegnanti.

Di fatto, dai primi risultati emerge come l'*habitus* di "insegnante trasformativo" (Giroux, 1988; Malusà, 2019) sia percepito generalmente come "*troppo stretto*" e "*troppo complesso*".

Se un adeguato percorso formativo teorico potrebbe contribuire ad aumentare conoscenze specifiche di pedagogia (anche critica), solo attraverso un autentico percorso riflessivo si potrebbe promuovere una maggiore consapevolezza etica, in una circolarità tra teoria e prassi esperita in contesti particolarmente sfidanti e complessi, come sottolinea Giorgia, che come sede di tirocinio diretto ha scelto una scuola periferica densa di problematiche:

> *In questo momento* [a inizio tirocinio] *il sentiero che vedo davanti a me è come un lungo cammino di montagna, perché mi sono ritrovata in un contesto scolastico molto impegnativo […] È un percorso in salita, ogni passo richiede fatica, sforzo e molta determinazione, ma sono certa che mi porterà a una grande soddisfazione, proprio come un panorama mozzafiato dopo essere arrivata in cima…* [Ora a fine tirocinio] *dopo questa importante esperienza, la mia percezione è cambiata radicalmente: prima mi trovavo di fronte a una salita in montagna, ora sospesa in mezzo al cielo […] Devo andare piano, essere determinata e avere equilibrio per non cadere, proprio come un funambolo*. [Nell'immagine che ho scelto] *la protagonista ha delle ali, proprio come me, costruite dai miei cinque anni di università, con la fiducia che tra poco potrò volare da sola, superando le sfide e abbracciando le opportunità che il futuro mi riserva. Ho imparato che la mia etica professionale è fondamentale e che devo agire in base ai miei valori, anche quando ci sono ostacoli o resistenze esterne.*

Concludendo, pianificare una formazione iniziale degli insegnanti capace di promuovere un consapevole *ethos* professionale (Tarozzi, 2014) significa non solo prevedere tempi per esplorare dimensioni interne connesse con la propria visione di scuola, ma anche spazi progettati di confronto (critico) condiviso radicato nella propria esperienza di tirocinio curricolare. Valorizzare pratiche riflessive anche

strutturate (Korthagen, Nuijten, 2022) permetterebbe, così, di costruire quella cultura organizzativa riflessiva che consente di imparare gli uni dagli altri e dalla pratica (Carter Andrews, Richmond, 2019), trasformando (anche) se stessi.

Riferimenti bibliografici

Ayalon O. (2005). *Once upon a bridge. Metaphoric Cards*. Retrieved from www.nordcards.com

Baldacci M. (2022). Quale idea di formazione dei docenti? *Pedagogia oggi, XX*(1), 8-17.

Carter Andrews D. J., Richmond G. (2019). Professional development for equity: What constitutes powerful professional learning? *Journal of Teacher Education,, 70*(5), 408-409.

Erickson L. B., Pinnegard S. (2017). Consequences of personal teaching metaphors for teacher indentity and practice. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 23(1), 106-122. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203774

Gallagher S., Lindgren R. (2015). Enactive Metaphors: Learning Through Full-Body Engagement. *Educational Psychology Review,* 27, 391-404. https://doi.org/10.1007/-s10648-015-9327-1

Giroux H. (1988). *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*. Westport (CT): Bergin & Garvey.

Kagan S., Kagan M. (1992). *Advanced Cooperative Learning*. San Juan Capistrano (CA): Kagan Cooperative Learning.

Korthagen F., Nuijten E. (2022). *The power of reflection in teacher education and professional development: strategies for in-depth teacher learning*. London: Routledge.

Izadinia M. (2017). Pre-service teachers' use of metaphors for mentoring relationships. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 506-519.

Malusà G. (2019). *Riuscire a farcela. Pianificare percorsi di successo scolastico per studenti di origine migrante.* Milano: FrancoAngeli.

Muñoz-Salinas Y. (2023). Understanding the connection between pre-service teachers' emotions and identity through metaphor: a qualitative study into six candidates from a Chilean university. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-19. https://doi.org/10.1080/1468-1366.2023.2249463

Tarozzi M. (2014). Building an 'intercultural ethos' in teacher education. *Intercultural Education, 25*(2), 128-142. *https://dx.doi.org/10.1080/14675986.2014.888804*

UNESCO (2024). *Including Transformative Education in pre-service teacher training. A guide for universities and teacher training institutions in the Arab region*. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388668

Memoria e territorio come chiavi di trasformazione educativa: un progetto dell'Università degli Studi di Firenze

Chiara Martinelli
Docente a contratto – Università degli Studi di Firenze
chiara.martinelli@unifi.it

1. Scuola, comunità e territorio: alle radici di una riflessione

Già da tempo il rapporto tra scuola e territorio ha conosciuto specifiche tematizzazioni. Punti di partenza classici, in questo senso, sono le riflessioni sviluppate in opere come *Scuola e territorio* da Francesco de Bartolomeis (1972), che ci ha lasciato più che centenario pochi mesi fa. Il contesto è quello degli Anni Settanta, segnato, sull'onda del "lungo Sessantotto", da un sempre maggior coinvolgimento degli Enti locali, delle associazioni di categoria, dei cittadini, nella gestione sociale della scuola (de Giorgi, 2020; Chiosso, 1992, pp. 40-44). È vero: la Scuola di Firenze aveva già dedicato, negli anni Cinquanta e Sessanta, numerosi contributi destinati ad analizzare le relazioni, gli scambi, le contaminazioni tra le istituzioni scolastiche e la realtà circostante (Catarsi, 2013, pp. 17-8). Ma altri erano stati i termini utilizzati: ad esempio quello di "comunità", che dominava gli scritti di Borghi, e a cui lo studioso livornese aveva dedicato anche il titolo di uno dei suoi volumi (Borghi, 1963). Era tuttavia quest'ultimo un concetto di comunità "ambientale", che apriva le porte a una considerazione del territorio come parte integrante della progettazione didattico-educativa (Codello, 1995, p. 191): se la comunità era costituita da persone, queste ultime erano definite "come il modo unico in cui si strutturano i fattori ambientali in un campo di esperienza del quale l'individuo è il centro e in stretta collaborazione coi quali egli viene esprimendo il suo particolare stile di vita" (Borghi, 1963, p. 48). Ambiente fisico e ambiente sociale: il territorio, in cui, secondo de Bartolomeis, il sistema educativo formale avrebbe dovuto imparare a dislocare le sue esperienze:

> Va acquistando sempre maggiore forza la convinzione che le attività educative non possono avere come unico luogo di svolgimento gli spazi scolastici ma devono estendersi sulle realtà esterne che […] vengono denominate *territorio*. […]. La scuola – proprio per raggiungere le sue finalità educative – deve estendersi su spazi non scolastici e avvalersi sistematicamente della collaborazione di persone diverse dagl'insegnanti.
> Tutto questo autorizza a considerare la scuola come un *sistema formativo allargato* (de Bartolomeis, 1972, p. 1).

Un ruolo preponderante in queste attività avrebbe dovuto essere giocato dallo studio attento e premeditato della "cultura locale", nelle sue varie forme e modalità di concretizzazione – dai servizi ai musei, perché "la cultura del territorio si forma direttamente sul territorio" (de Bartolomeis, 1972, p. 41). Sono gli anni in cui si viene formando la corrente storiografica della microstoria con la sua valorizzazione in chiave scientifica delle vicende e dei pensieri dei singoli individui e delle più piccole comunità (Ginzburg, 1976). Non è quindi un caso che de Bartolomeis scelga di soffermarsi su quest'argomento, dedicandovi, espressamente, un paragrafo specifico, secondo cui

> Il carattere "locale" non indica chiusura, proprio per le relazioni necessarie che un determinato territorio ha con situazioni più vaste che è impossibile delimitare. […] In verità "cultura locale" è espressione che, mentre sembra riferirsi a una cultura ben delimitata o addirittura chiusa, non riesce a dare contorni esclusivi. Non appena ci applichiamo con la ricerca a una qualche realtà determinata, la prima impressione è che essa ha una molteplicità di piani storici e di connessioni spaziali (de Bartolomeis, 1972, pp. 31-2).

Un apprendimento significativo, trasformativo, e partecipativo, avrebbe potuto perciò provenire soltanto dalla conoscenza e da un utilizzo consapevole delle risorse memoriali di cui il territorio disponeva, e a cui la scuola, allora, ricorreva ancora in maniera sporadica. Su questo assunto si poggiava la riflessione di de Bartolomeis, che così concludeva lapidariamente: "E non si faccia la solita obiezione che se si studia a fondo una cosa s'ignora tutto il resto. Il fatto è che se niente viene studiato a fondo s'ignora tutto e non tutto il resto" (de Bartolomeis, 1972, p. 32).

2. Se il territorio ha memoria. Un progetto dell'Università di Firenze e dell'ITC Marchi-Forti di Monsummano

Sono, le mie, indicazioni frammentarie ed episodiche, che purtroppo non possono rendere giustizia del grande lavoro di riflessione che è stato compiuto negli ultimi decenni. Rendono, tuttavia, chiaro un aspetto: la necessità di riattivare il territorio, la cultura locale e la sua memoria per destare negli studenti coinvolgimento e apprendimento trasformativo. Ma il territorio ha memoria? Sì, e in diverse forme – da quella ambientale e fisica delle piante e degli animali, che stiamo imparando adesso a conoscere e (forse) a valorizzare, a quella (su cui maggiormente dobbiamo soffermarci in questo contributo) antropica, visibile nei tracciati delle strade, nei loro nomi, nelle statue, nelle lapidi e nelle targhe che punteggiano i nostri centri e le nostre periferie. Lapidi come quella che, ormai scolorita dal tempo, i passanti sorpassano ignari nel cimitero di Cintolese, frazione di Monsummano in provincia di Pistoia:

A ITALIA DONATI
Maestra municipale a Porciano, bella quanto virtuosa, costretta
da ignobile persecuzione a chiedere
alla morte la pace e l'attestazione
della sua onestà
Nata a Cintolese il 1° Gennaio 1863
Morta a Porciano il 1° Giugno 1886
Per supremo suo desiderio il corpo
fu trasportato qui da Porciano e
fu posta questa memoria
a spese di pubblica sottoscrizione

Da questa lapide ha preso spunto l'attività didattica che il gruppo di ricerca di Storia della pedagogia dell'Università di Firenze ha condotto con alcune classi quarte dell'ITC Francesco Forti (parte del più ampio complesso scolastico intercomunale, il Marchi-Forti) di Monsummano Terme nella primavera del 2023. Il Progetto si inquadra all'interno di un più ampio coinvolgimento territoriale dell'Università e del gruppo di ricerca, che dal 2021 ha all'attivo numerose convenzioni triennali. Trasversali gli ordini e i gradi coinvolti: tra le scuole attive da più anni, infatti, figurano gli Istituti comprensivi di Sesto Fiorentino e Signa così come il già citato Istituto tecnico statale Marchi-Forti.

Centro dell'azione organizzata dalle convenzioni è stata la co-costruzione di percorsi attivi e partecipativi di educazione civica fondati sulla valorizzazione di eventi storici, o di caratteristiche storiche, il cui svolgimento è ancorato al territorio. Gli studenti infatti, nell'esperire la prossimità spaziale ed esistenziale con il tema esposto – che può, in alcuni casi, sovrapporsi con i resoconti che può aver sentito in casa o in altri contesti informali –, percepiscono quella contiguità che maggiormente li sprona a sentire il processo storico parte di loro; e che, in ultima analisi, li conduce ad analizzare con maggiore attenzione gli effetti del passato sul presente.

Questo processo si è verificato anche con le quarte dell'ITC Marchi-Forti, con cui abbiamo esplorato la figura, ampiamente conosciuta in ambito accademico, ma scarsamente presente all'opinione pubblica, di Italia Donati (Ascenzi 2020, pp. 151-60): e infatti molti degli studenti che avevano partecipato all'attività, pur avendo frequentato la scuola primaria "Italia Donati" della vicina Cintolese, non si erano mai chiesti il motivo di quell'intitolazione.

Abbiamo quindi ripercorso i tratti salienti della vita di Italia Donati: la formazione a Monsummano (in provincia, all'epoca, di Lucca); l'impiego come maestra precaria a Porciano, frazione di Lamporecchio (posta invece sotto la giurisdizione di Firenze); le angherie del sindaco, che sfruttava il suo ruolo di datore di lavoro per insistere con *avances* sessuali; le maldicenze paesane, che adesso rientrerebbero nei reati di calunnia e diffamazione (Pesci, 2022, p. 51). Nell'assurgere rapidamente a caso di rilevanza nazionale grazie all'inchiesta che, in più puntate, decise di realizzare pochi giorni dopo la sua morte *Il Corriere della Sera*, la tragica vicenda di Italia Donati costituì la triste epitome di quanto le maestre dei piccoli comuni,

in balia dei soprusi e dei desideri di sindaci e consiglieri comunali, erano costrette a subire (Paladini, 1886a, 1886b, 1886c). Sulla scia di una prassi in uso anche negli Stati italiani pre-unitari, la Legge Casati del 1859 aveva infatti demandato il controllo dell'istruzione elementare ai comuni: alla morte di Italia Donati, e alle sensazioni che provocò, dobbiamo le prime battute di un dibattito destinato a concludersi quando, con la legge Daneo-Credaro del 1911, l'istruzione elementare nei comuni di popolazione inferiore ai 25000 abitanti venne definitivamente avocata allo Stato (Ghizzoni, 2003, pp. 19-33, 29-31).

Imprescindibile sostegno per la ricostruzione del processo storico è stato il processo che, dopo quasi un anno dal suicidio di Italia Donati, il sindaco di Lamporecchio intentò al cronista del *Corriere della Sera* Carlo Paladini (*Processo per la morte d'Italia Donati*, 1887). L'accusa di aver diffamato la sua onorabilità con l'inchiesta del giugno 1886 cadde, dopo pochi giorni di dibattito, nel vuoto (*Corriere giudiziario*, 1887). Ne restano le trascrizioni che, realizzate dallo stesso quotidiano milanese, sono state riadattate dall'insegnante di italiano e storia in un copione per i suoi studenti, dove possiamo ben leggere il clima di violenza, verbale e quindi anche fisica, che dovette subire la ventenne maestra. Particolarmente eloquente è la deposizione del Brigadiere dei carabinieri, che ricorda la ricezione popolare della votazione con cui il consiglio comunale di Lamporecchio cercò di attestare, di fronte alle crescenti maldicenze, la verginità di Donati:

Sulla porta del municipio dopo la votazione sull'innocenza d'Italia Donati si trovarono scritti questi versi:

> *– Se qui l'onor si rende*
> *Mi fate saper quanto si spende?*
> *– Se l'onore si vende*
> *Con una f**a si leva e con dodici si rende (Processo per la morte d'Italia Donati,* 1887, p. 2).

Più volte Carlo Ginzburg (2023, pp. 304-308) ha ribadito la pregnanza degli atti processuali come fonte capace di penetrare nelle menti dei singoli individui, e come modalità per comprendere meccanismi e azioni delle comunità passate. Ma non solo. Drammatizzare è un potente strumento di empatia: nell'atteggiarsi come un'altra persona, si cerca di comprenderne le motivazioni, i sentimenti, gli stati d'animo. Si prova a vivere la vita dell'altro, entrando in sintonia con le sue gioie e i suoi dolori, con le sue parole e con i suoi silenzi. Fonte della memoria sono infatti le parole: quelle che pronuncia tra sé e sé il testimone mentre ripercorre, da solo, l'accaduto, ma anche quelle che, davanti a interlocutore in ascolto, il testimone riformula, organizzandole in un discorso e in un orizzonte mentale compiuto (Demetrio, 1996, p. 38).

Ma ogni parola implica un silenzio: il silenzio di tutte le parole che non sono state pronunciate, di tutti i discorsi che non era possibile o concepibile formulare. E quindi: perché atti e inchiesta restituiscono della giovane maestra la monocorde visione di donna dedita alla famiglia e disposta a tutto per tutelare la sua verginità,

senza accennare alla grandissima forza di volontà che la condusse, lei figlia di contadini analfabeti, a conseguire l'abilitazione e a diventare maestra nella Toscana rurale del secondo Ottocento (Paladini 1886b, p. 2; Mercati, 1886, p. 286)? Su tutto ciò, sulle parole, sui silenzi, abbiamo cercato di riflettere con i ragazzi durante l'attività didattica. Anche da ciò è stato possibile comprendere quali condizionamenti abbiano pesato sulle vicende femminili nei primi decenni dello Stato unitario. Condizionamenti evidenti anche nel discorso ottocentesco, come le maldicenze e le calunnie attirate da una giovane, estranea al luogo, dotata di un titolo di studio; ma anche condizionamenti sottaciuti, talmente nascosti da non essere, forse, neanche visibili ai cronisti del Corriere e ai testimoni, che, mossi a denunciare la vicenda di Italia Donati, per commuovere l'opinione pubblica insisterono soprattutto sulle sue virtù filiali e verginali, omettendone quella forza di volontà e quella riuscita scalata sociale che, forse, avrebbe attirato dai suoi lettori più contumelie che pianti.

Bibliografia

Corriere giudiziario. (6 Maggio 1887). *Il Corriere della Sera,* p. 1.

Processo per la morte d'Italia Donati. (1° Maggio 1887). *Il Corriere della Sera*, pp. 1-2.

Ascenzi A. (2020), Italia Donati e le altre: la «Via Crucis» delle maestre elementari nell'Italia liberale tra retorica paternalistica borghese ed esperienze di marginalità e discriminazione. In R. Sani e A. Ascenzi (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, (pp. 151-60). Milano: FrancoAngeli.

Borghi L. (1963), *Scuola e comunità.* Firenze: La Nuova Italia.

Catarsi E. (2013). Ideologia progressiva e pedagogia militante nella "Scuola fiorentina". *Studi sulla Formazione*, *1*, 15-24.

Chiosso G. (1992). Sviluppo e declino della scuola italiana. In G. Acone, G. Bertagna e G. Chiosso (a cura di), *Paideia e qualità della scuola* (pp. 13-83). Brescia: La Scuola pp. 40-44.

Codello F. (1995). La dimensione libertaria nella pedagogia di Lamberto Borghi. In F. Cambi e P. Orefice (a cura di), *Educazione libertà democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi* (pp. 179-198).

de Bartolomeis F. (1972). *Scuola e territorio*. Firenze: La Nuova Italia.

de Giorgi F. (2020). *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.

Demetrio D. (1996), *Pedagogia della memoria*, Milano: Mimesis.

Ghizzoni C. (2003). Il maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra. In R. Sani e A. Tedde (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna* (pp. 19-81). Milano, Vita&Pensiero,

Ginzburg C. (2023). Microstoria: due o tre cose che so di lei. In Idem, *Il filo e le tracce. Vero falso finto* (pp. 289-322). Macerata, Quodlibet.

Ginzburg C. (1976). *Il formaggio e i vermi*. Torino: Einaudi.

Mercati G. A. (20 giugno 1886). *Italia Donati*. Il Risveglio educativo, XI, 25, 20 giugno 1886, pp. 285-6.

Paladini C. (9 Giugno 1886). *L'inchiesta del Corriere – una maestrina calunniata.* Il Corriere della Sera, pp. 1-2.
Idem. (10 Giugno 1886). *La maestrina calunniata. Da un redattore viaggiante*. Il Corriere della Sera, pp. 1-2.
Idem. (12 Giugno 1886). *Una maestrina calunniata. Da un redattore viaggiante*. Il Corriere della Sera, pp. 1-2.
Pesci F. (2022). Morte di una maestra. La vicenda di Italia Donati nelle pagine di Guido Antonio Marcati. *Gli Argonauti, 1*, 49-56.

Vecchie e nuove forme di disciplinamento del corpo femminile. Storia di quale emancipazione?

Claudia Matrella
Dottoranda di ricerca – Università degli studi di Foggia
claudia.matrella@unifg.it

1. Disciplinare il corpo in nome del codice dell'onore

Il genere femminile è sempre stato vittima di logiche di dominio che lo hanno reso "luogo" entro il quale si sono consumate, e si consumano tutt'ora, battaglie ideologico-politiche. Storicamente, infatti, tanto nel suo ruolo sociale quanto nella sua corporeità, la donna è sempre stata vittima di una "pedagogia del controllo" che ha assunto i tratti del reale attraverso pratiche e processi educativi atti a normare il suo agire, il suo pensare e finanche il suo corpo. Quest'ultimo, in particolar modo, è stato posto dalla cultura patriarcale e androcentrica in una condizione simbolica e materiale finalizzata alla sua subordinazione al maschile. Essa era giustificata da quell'ancestrale pregiudizio stigmatizzante che considerava il corpo femminile sede del peccato e la donna come colei che rappresentava «in pieno questa negatività del corpo, da Eva in poi» tanto che «perfino il demonio viene spesso rappresentato con volto femminile» (Cambi, 2004, p. 15). Un'ideologia di lungo corso ha considerato la donna costituzionalmente debole (Lombroso, Ferrero, 1893) incline al peccato, corruttibile, il cui corpo e la cui mente, per tal ragione, dovevano essere disciplinati, censurati e sorvegliati (Cagnolati, 2007). Questo discorso del maschile sul femminile ha, per lungo tempo, contribuito all'attivazione e all'adozione di una serie di dispositivi pedagogici, formali e non formali, al fine di redimere la donna per mezzo di un ferreo disciplinamento. Esso determinò una sorta di imprigionamento dell'universo femminile nel focolaio domestico e finanche nelle sue stesse funzioni riproduttive così da renderla idonea ad abbracciare quel destino di genere che voleva la donna sposa e madre esemplare (Covato, 2014). L'educazione del femminile era improntata sul silenzio, sulla mitezza sancendo così «un esilio dalla parola e dalla vita pubblica […] e un esilio altrettanto forte dal corpo» (Melandri, 1997, p. 7). Esilio che valicò i confini della metafora negli anni successivi al Concilio di Trento assumendo i tratti di un reale e drammatico internamento entro i Conservatori femminili, esempio di punta della categoria del disciplinamento sociale femminile (Patrizi,). All'interno di tali istituti il corpo femminile era addomesticato, ammansito, disciplinato perché potesse adeguarsi a quanto stabilito dalla "norma" (Covato, 2014) prescritta dall'immaginario maschile. I reclusori femminili si diffusero in tutta Europa a partire dal XVI secolo e ad essi faceva da sfondo una ideologia di genere costruita su rigidi

parametri di classificazione delle donne fondati sul codice dell'onore (Guidi, 1991). Esso, strettamente connesso alla sfera sessuale, e dunque al corpo, doveva essere preservato dal rischio di perdersi a causa di una sessualità illecita. L'onorabilità femminile, peraltro, quando persa diveniva motivo di scandalo e di infamia tanto per la famiglia, cui la donna disonorata apparteneva, quanto per l'intera comunità. L'immoralità delle donne, infatti, rischiava «di mettere in discussione qualsiasi ordine sociale in quanto sovverte alla base un destino "di genere" in cui affonda le radici il buon ordine della società» (Groppi, 1994, p. 5). L'essere lontana dal prototipo del femminile "buono", vale a dire quello della donna casta, mite, totalmente dedita al marito e alla prole, faceva vacillare l'ordine morale e pubblico (Bonacchi, Groppi, Pelaya, 2019). Di qui nacque l'esigenza di attuare interventi educativi preventivi o riparativi entro reclusori specificatamente designati per accogliere profili femminili che, sebbene tra loro diversi, erano accumunati dall'aver fatto esperienza dell'assenza di una figura maschile. Orfane, vedove, malmaritate, prostitute, infatti, rientravano nella categoria delle "donne sole"[1], vale a dire di coloro le quali vivevano entro un contesto famigliare il cui governo risentiva dell'assenza di un uomo, considerato l'unico e il solo vigilante e custode della moralità della donna nonché principale mezzo della sua sussistenza. L'essere «senza uomini» (Guidi, 1991, p. 11), dunque senza tutela, oppure il non aver goduto della presenza di una figura maschile che garantisse un'adeguata protezione, esponeva maggiormente al rischio di perdere l'onore conducendo una vita all'insegna della dissolutezza, per tal motivo era necessario che appositi istituti venissero eretti per svolgere un ruolo tutorio. L'internamento femminile era spesso decretato dall'universo maschile. Trattasi di padri, fratelli, benefattori e amici di famiglia preoccupati che lo stato di orfanezza, la vedovanza e le precarie condizioni economiche potessero indurre figlie, sorelle e vedove a svilire il proprio corpo rendendolo mera merce sessuale. Non era raro, però, che il timore d'esser di scandalo inducesse alcune donne a varcare le soglie dei Conservatori di loro iniziativa, come le tante storie di "vite recluse", di cui gli archivi storici disseminati nel Paese custodiscono la memoria, attestano. Ad esempio, le fonti di prima mano oggi conservate presso l'Archivio di Stato di Foggia attestano che non era inusuale che le donne varcassero le soglie dei conservatori di loro sponte[2]. Tra le motivazioni addotte dalla maggior parte di esse c'era il timore che le precarie condizioni materiali e morali della famiglia di origine potesse indurle a condurre una vita dissoluta spingendole nel vortice del degrado morale. Era, meglio, dunque essere rinchiuse in un «luogo di salvezza»[3] piuttosto che andare incontro ad un simile destino. I regolamenti che governavano i reclusori femminili erano estremamente rigidi e imponevano una

1 Inizialmente sorti per le così dette *pericolate* e *pericolanti*, con lo scorrere del tempo i conservatori modificarono la propria fisionomia accogliendo anche ragazze provenienti dai ceti benestanti.

2 Nella città di Foggia tra il Settecento e i primi del Novecento erano attivi quattro conservatori femminili.

3 Così è definito, ad esempio, il conservatorio della Maddalena di Foggia in una lettera datata 2 agosto 1826. ASFG Opere Pie Serie I, b. 1102.

disciplina tesa «plasmare figure ideali di donne mansuete, obbedienti e pie» (Groppi, 1994, p. 125) e a educare, dunque, alla modestia, alla castità e al pudore. IERI, DONNE MANSUETE, OGGI DONNE LIBERE E INDIPENDENTI. Sui corpi delle recluse, poi, convergevano una serie di pratiche finalizzate al loro dominio e al loro controllo. Il mantenere lo sguardo basso, il divieto di portare i capelli sciolti, il dover far uso di un abbigliamento che occultasse le tipiche forme femminili e la stretta sorveglianza della comunicazione e del contatto con l'esterno, talvolta perfino censurato, erano tutti dispositivi finalizzati a strutturare uno spazio interno della virtù separato dal mondo esterno sede della corruzione (Groppi, 1994). A plasmare regolamenti, norme e martellanti divieti era l'onore, da preservare o recuperare quando perso, che fu eretto a vero e proprio codice. In suo nome la libertà, il diritto di disporre liberamente del proprio corpo e di vivere in pienezza gli affetti dovevano soccombere anche in vista della salvezza dell'anima che poteva essere conquistata solo con la reclusione e una ferrea disciplina. Le storie di "vite disciplinate", riemerse dalla penombra degli archivi, chiedono a chi le legge di assumere una postura in grado di rendere la loro narrazione un dispositivo conoscitivo capace di indagare e riflettere, non solo sul passato ma anche sulla contemporaneità.

2. Corpi emancipati o ancora disciplinati?

Nella società contemporanea è certamente anacronistico ed erroneo parlare di sottomissione del corpo femminile al codice dell'onore. Infatti, l'identità femminile è stata oggetto di una lenta e lunga rivoluzione, che ne ha modificato tanto la condizione materiale quanto la percezione simbolica, di cui è stato fautore il femminismo degli anni Settanta. Esso è stato strenuo difensore del diritto delle donne di diventare le uniche proprietarie di un corpo che, per secoli, non solo è stato loro sottratto ma è stato anche oggetto di narrazioni distorte e fuorvianti. Il corpo femminile, dunque, da mero oggetto su cui esercitare dominio diviene soggetto emancipandosi da logiche segreganti ed uscendo dall'esilio. La riflessione, però, che si intende proporre è se tale processo di emancipazione può dirsi totalmente compiuto. Il corpo femminile è realmente "liberato" o sussistono ancora "codici" e forme di disciplinamento che altro non sono che il segno di una nuova forma di dominio? Come sottolinea Butler (2004) è il discorso col suo potere performativo a costruire il corpo e nel tempo della post-modernità il discorso sul corpo femminile impostosi è quello della bellezza, privilegiato prerequisito del successo. Il corpo della donna deve essere sessualmente appetibile, seducente, perennemente magro e giovane così da avvicinarsi a un modello di corpo idealizzato e mitizzato dalle riviste patinate, dai mass-media e, in generale, dalle logiche del mercato. Il rischio è che la donna, nella società contemporanea, creda alla retorica che rintraccia nell'ostentazione del corpo il viatico dell'empowerment e della liberazione sessuale (Bordo, 1997) vivendo, dunque, inconsapevolmente una nuova forma di esilio e di espropriazione del proprio corpo sul quale pesa il giogo del "codice della spet-

tacolarizzazione", del culto dell'immagine e della disciplina dell'apparire (Cagnolati, 2007). Quest'ultima, peraltro, è talvolta così ferrea che concorre a che la malattia faccia visita a corpi di donne già fragili. Non è un caso, infatti, come afferma Susan Bordo (1997), che i disturbi alimentari, la cui diffusione nel nostro tempo è epidemica, scelgano il corpo femminile come propria dimora privilegiata. L'essere state abituate, infatti, ad essere giudicate sulla base dell'aspetto fisico, induce molte donne a sentirsi inadeguate, fuori luogo, frustrate al punto tale ricorre anche a interventi di chirurgia estetica al fine di adattare il proprio aspetto a quanto prescritto dalla norma. Sebbene alcune frange della corrente postfemminista individuino nell'enfasi posta sulla bellezza cifre di autonomia e libertà, non è possibile non scorgere, in realtà, una nuova forma di assoggettamento del corpo femminile. Esso è disciplinato dal "codice della spettacolarizzazione" che lo riduce a mero oggetto da sessualizzare e da mostrare soggiogato, com'è, dalla cultura patriarcale e dalle logiche di mercato. Non sarebbe, dunque, erroneo parlare, nell'era della postmodernità, di disciplinamento della corporeità femminile, la quale deve sottostare alle norme imposte dalla società dei consumi.

3. Il ruolo dell'educazione

Di fronte ad una contemporaneità che «sempre più tenta di "cosizzare" il corpo e di "deumanizzarlo"» (Loiodice, Lopez, 2022, p. II), è necessario che il sapere-agire pedagogico diventi strumento per la costruzione di percorsi formativi e educativi in grado di restituire dignità e valore al corpo con l'obiettivo di aiutare tanto l'universo maschile quanto quello femminile a guardare «non solo al corpo *che si ha*, ma soprattutto al corpo *che si è*, al corpo *vissuto*, al corpo *emotivo*, al corpo *valore*, al corpo *sentito*, al corpo *pensato*» (Mariani, 2011, p.10). Si tratta, in sostanza, di "riscattare" il corpo soprattutto da quelle "derive", cui si è accennato, che lo rendono «la posta in gioco di una società che crea un modello di corporeità in base ad un'idea sociale che precede e plasma gli individui in carne ed ossa. Così, da madre natura (*bios*) a madre cultura (*anthropos*), il corpo della persona è il frutto di un processo di normalizzazione che – oggi – si organizza con forme di controllo che vanno dalla dietetica all'estetica, dall'economia alla tecnologia» (Mariani, 2011, p. 10). Tali forme di controllo, da sempre esistite, sono prodotte da dinamiche che, spesso, inducono ad interpretare il corpo come oggetto passivo del potere sociale e culturale (Casadei, 2022). Trattasi di dinamiche sociali, culturali e finanche economiche, come sottolinea Casalini «l'attuale sistema economico sembra creare un "contesto prostituzionale", in cui il corpo è inserito in vari modi in un sistema produttivo e di consumo, che invita a investire sulla sua cura e manutenzione, mediante il ricorso a palestre, beauty farm, chirurgia estetica, industria farmacologica, ecc., al fine di rendere il corpo attraente, ammiccante, piacevole, tonico, sempre giovane e scolpito» (2011, p. 350). Alla luce di ciò, dunque, è necessario che la formazione e l'educazione forniscano a uomini e donne gli strumenti critici utili per intercettare tali dinamiche perché non siano più esse a

governare l'agire e il pensare. La categoria del disciplinamento sociale del corpo femminile chiede alla pedagogia, attraverso lo strumento della formazione, di educare alla libertà uomini e donne perché essi possano emanciparsi da condizionamenti impliciti ed espliciti. Solo attraverso un'opera di decostruzione di pensieri stereotipanti e di categorizzazioni sarà possibile aprire la strada a nuovi modelli educativi capaci di valorizzare il soggetto non solo nella sua unicità, ma anche nel suo essere sì corpo, ma anche anima.

Bibliografia

Bonacchi G., Groppi A., Pelaja M. (2019). I conflitti domestici. Strategie di controllo tra Stato pontificio e Stato unitario. *Le modèle familial européen. Normes, déviances, contrôle du pouvoir. Actes des séminaires organisés par l'École française de Rome et l'Università di Roma,* pp. 185-205.

Bordo S. (1997). *Il peso del corpo*. Milano: Feltrinelli.

Cagnolati A. (2007). *Tra negazione e soggettività. Per una rilettura del corpo femminile nella storia dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.

Cambi F. (2004). Immagini del corpo moderno: riflessioni educative. In A. Mariani (Ed.), *Corpo e modernità. Strategie di formazione*. Milano: Unicopli.

Casadei R. (2022). Dare corpo a un nuovo senso di sé come alterità. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12 (2), 265-278.

Casalini B. (2011). Libere di scegliere? Patriarcato, libertà e autonomia in una prospettiva di genere. *Etica & Politica*, XIII, 2, pp. 329-36.

Covato C. (2014). *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*. Milano: Edizioni Unicopli.

Groppi A. (1994). *I conservatori della virtù. Donne recluse nella Roma dei papi*. Roma-Bari: Laterza.

Guidi L. (1991). *L'onore in pericolo*. Napoli: Liguori.

Lombroso C., Ferrero G. (1893). *La donna delinquente, la donna prostituta, la donna normale*. Torino: Roux.

Melandri L. (1993). Il corpo, una terra d'altri. *Lapis*, 19, 7.

Loiodice I., Lopez A. G. (2022). Il corpo come luogo di attraversamenti e di ibridazioni. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12 (2), pp. I-IV.

Mariani A. (2011). La corporeità: il contributo delle scienze umane. *Humana Mente*, 14, IX-XII.

Didattica innovativa attraverso il Service Learning nel Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria

Benedetta Miro
Dottoranda in DIN – Università degli Studi di Palermo
b.miro@unimc.it, benedetta.miro@unipa.it

1. L'approccio pedagogico del Service Learning per una didattica innovativa

La sfida dell'insegnamento, ad oggi, risiede nel riuscire ad elargire una didattica coinvolgente, stimolante, interattiva e interessante, che incontri le esigenze culturali e sociali degli studenti.

È per questo motivo che negli ultimi decenni le Istituzioni incaricate della formazione degli studenti e dei docenti affrontano sfide sempre più nuove e complesse nel tentativo di pervenire ad una formazione di alta qualità, che abbia come obiettivo quello di rendere il processo di insegnamento-apprendimento un autentico momento di scambio, crescita e confronto.

Al fine di incentivare una didattica sempre più innovativa, *student-centred*, inclusiva e di spessore, si ravvisa la necessità di implementare nuovi approcci metodologici che contribuiscano ad un ripensamento delle consuete pratiche di insegnamento (Weimer, 2013). Fondare una didattica sullo sviluppo delle *soft skills* e dei valori 'umani' potrebbe rivelarsi una strategia non solo vincente, bensì efficace nel raggiungimento del principale obiettivo: una formazione di qualità e di valore degli studenti attraverso processi di apprendimento stimolanti ed efficaci.

Ed è dunque con queste premesse che ci si prefigge di attuare un tipo di didattica che tenda allo sviluppo delle competenze e che mai trascuri l'aspetto valoriale dell'individuo; appare dunque necessario introdurre metodologie e approcci didattici che offrano agli studenti l'occasione di sperimentarsi in uno spazio di apprendimento ove sviluppare competenze strategiche e trasversali, stimolare la curiosità, l'interesse e il pensiero riflessivo.

In risposta a queste necessità e ambizioni a cui l'insegnamento si prefigge di pervenire, si colloca perfettamente la metodologia del *Service Learning* (SL), un approccio pedagogico che fonda le proprie radici in percorsi di apprendimento applicati a contesti di vita reale. L'approccio del SL ricorre a strategie e metodologie didattiche coinvolgenti, interattive ed attive e prevede l'organizzazione di attività solidali in risposta a necessità e bisogni della comunità all'interno della quale si opera, coinvolgendo gli studenti durante tutte le fasi del progetto, dalla pianificazione, all'attuazione alla valutazione.

Integrare infatti la prospettiva del SL all'interno delle attività educative scolastico-accademiche attraverso iniziative pratiche e coinvolgenti, avrà come risultante

lo sviluppo di *skills* trasversali e fondamentali e consentirà a docenti e studenti di vivere un'esperienza innovativa e autentica, servendosi di strumenti e metodologie che sapranno stimolare un senso di cittadinanza e responsabilità attiva promuovendo solidarietà e apprendimento collaborativo e portandoli a compiere concrete azioni verso la comunità. (La Marca, Longo, 2018).

2. Il Service Learning e l'Opera Lirica

Ricorrere alla metodologia del SL implica, ovviamente, l'ideazione, la progettazione e l'attuazione di un'attività 'pratica', di un'iniziativa adeguatamente progettata e pianificata, che possa poi essere applicabile, condivisibile e trasferibile.

Ragionando dunque in continuum con l'idea di un approccio innovativo e stimolante, si è progettata un'iniziativa di SL, da attuare all'interno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria, che ha l'ambizione di combinare l'approccio metodologico-didattico del Service Learning, con il mondo della Musica e, più nello specifico, dell'Opera lirica.

Le motivazioni a sostegno della scelta del suddetto argomento sono molteplici; tra tutte, persiste la forte convinzione che interpreta l'educazione musicale e l'educazione all'ascolto della musica come strumenti essenziali per la formazione dell'identità e del bagaglio valoriale ed esperienziale di ogni individuo (Davidson, 2004).

Dunque, oltre ad essere strumento sociale, d'unificazione e al contempo di personalizzazione del singolo (Eco, 2014), la musica, nello specifico quella liricoclassica, rappresenta per antonomasia la Nostra cultura (Oliva, 2019). Basti infatti pensare che nel 2023 la pratica del canto lirico in Italia è stata iscritta all'interno della Lista del Patrimoni Culturale Immateriale dell'UNESCO (Unesco, 2023). È proprio partendo dalla rilevanza di questa disciplina che si è andati via via alla ricerca dei punti in comune tra questi due essenziali approcci didattici: Service Learning e Opera Lirica.

Per quanto all'apparenza si tratti di realtà estremamente distanti tra loro, sono tuttavia emersi numerosi tratti in comune. L'aspetto dell'arricchimento valoriale, ad esempio, rappresenta un forte legame: la solidarietà, l'empatia e la sensibilità sono infatti valori e concetti molto presenti tanto in un'orchestra, durante l'esecuzione di un'Opera, quanto tra i partner di un'iniziativa di Service Learning che vede protagonisti studenti universitari e alunni della scuola primaria (La Marca, Falzone, 2023).

Ancora, il saper lavorare in gruppo, gestire i propri tempi d'apprendimento e saper rispettare una esatta suddivisione dei ruoli, sono *skills* estremamente rilevanti e richieste, e che accomunano ancor di più questi due ambiti disciplinari (Culcasi, Russo, Cinque, 2022).

Un'ultima dimensione che tiene vivo il forte legame tra Opera e Service Learning, è il sentimento della *gioia.* Dimensioni come il coinvolgimento, la realizzazione personale, il protagonismo e il fare del bene, convergono piramidalmente

in un senso autentico di gioia, quel sentimento che l'alunno sperimenta quando porta bene a compimento un lavoro affidatogli (La Marca, 2019). Si deduce dunque come tale sentimento sia la diretta risultante di un'educazione ben fatta, che ha stimolato, arricchito e coinvolto attivamente l'individuo.

3. Fasi e pianificazione del progetto

L'intento del progetto *La Gioia dell'Opera (Lirica) ben fatta nel Service Learning* è dunque quello di diffondere il patrimonio lirico-operistico innescando un processo di alfabetizzazione verso una corretta comprensione dell'Opera attraverso l'organizzazione di attività solidali tra i partner protagonisti dell'iniziativa.

Destinatari di questo progetto sono alcuni dei giovani studenti universitari del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo, che aderiranno all'iniziativa e gli alunni delle scuole primarie di quartieri svantaggiati socio-economicamente della medesima città.

Gli studenti, mobilitando le loro competenze e conoscenze 'accademiche', insegnano mentre "operano" (crescita endogena) e apprendono mentre ascoltano (crescita esogena), sentendosi responsabili e direttamente protagonisti di un potenziale miglioramento, sentendosi determinanti e fautori di una azione buona.

In una prima fase di preparazione, dunque, si formeranno in aula gli studenti (universitari) per quello che sarà poi il loro lavoro di "facilitatori dell'Opera Lirica" con gli alunni con cui si andrà a collaborare.

La formazione degli studenti, nonché futuri docenti, si articolerà in una serie di incontri con esperti del settore artistico-operistico e musicale: musicisti e professori d'orchestra, maestranze del teatro, direttori d'orchestra e cantanti lirici. Durante questi workshop formativi, gli studenti saranno avvicinati ai fondamenti dell'educazione musicale ed alle basi della cultura lirico-operistica e, soprattutto, alla didattica della musica. Gli studenti, infatti, al termine di questa formazione, saranno in grado di insegnare i brani di un'opera lirica, sapranno in che modo dirigere, sebbene in maniera amatoriale, un coro di voci bianche e in che modo avvicinare, interessare e stimolare l'attenzione e la curiosità dei più giovani verso questo mondo apparentemente lontano dalle loro skills quotidiane.

Nel corso dei vari incontri, inoltre, sempre assistiti dagli esperti, gli studenti sceglieranno l'Opera che sarà studiata, cantata e messa poi in scena con i partner delle scuole primaria.

Terminata dunque la fase di formazione e preparazione, avrà inizio l'attività di scambio e confronto con i partner della comunità.

Gli studenti di LM85-bis, infatti, inizieranno a loro volta una nuova fase di formazione; in questa occasione, però, i 'formatori', gli 'esperti', saranno loro stessi, con destinatari gli alunni delle scuole primarie partner.

Sono previsti in totale otto incontri, durante i quali avverrà un avvicinamento graduale e significativo al mondo della musica e sempre più specificatamente a quello dell'Opera scelta.

A supporto di questa iniziativa didattica rivolta ai giovani alunni, avverrà una collaborazione con l'Associazione Musicale EuropaInCanto, che opera su territorio nazionale e internazionale da diversi anni, e che ha come *mission* una graduale diffusione ed alfabetizzazione dell'Opera Lirica nelle scuole primarie e secondarie di primo grado. In tal senso, l'associazione si declina nel Progetto ScuoleInCanto, fornendo supporti digitali, quali un'applicazione scaricabile ed un sito web, e supporti di testo cartacei.

Grazie a tutti questi strumenti, l'esperienza degli studenti e degli alunni sarà non solo molto immersiva, bensì anche interattiva e, soprattutto, innovativa.

Si sperimenta, in questo modo, una nuova via da percorrere per la conoscenza della musica, del nostro patrimonio culturale e valoriale.

La parte finale dell'iniziativa in oggetto di questo scritto consisterà nella rappresentazione ufficiale dell'Opera che era stata scelta durante la primissima fase di formazione degli studenti universitari.

Alunni e studenti, coordinati e sostenuti da insegnanti e famiglie, provvederanno ad organizzare un vero e proprio spettacolo.

Non sarà certamente trascurato l'aspetto del riciclo e del risparmio: i costumi di scena e le scenografie saranno infatti accuratamente preparati da ogni alunno/studente con le proprie famiglie attraverso operazioni di recupero e riciclo.

La rappresentazione finale dell'Opera avverrà in alcune strutture ubicate all'interno del quartiere più svantaggiato ove si è andati ad operare, parrocchie, teatri comunali e/o parchi, e vedrà come protagonisti attivi e centrali gli studenti di LM85bis e gli alunni delle scuole primarie che si esibiranno accompagnati da un'orchestra dal vivo e diretti da un direttore d'orchestra professionista.

4. Valutazione dell'attività e prospettive future

La gioia dell'Opera (Lirica) ben fatta nel Service Learning nasce come iniziativa di Service Learning per lo studente, per la sua crescita e per l'arricchimento del suo bagaglio culturale e valoriale.

È per tale motivo che, in ambito di valutazione e monitoraggio delle varie t*asks* che saranno condotte durante i mesi di lavoro, saranno organizzati momenti di valutazione formativa individuale e di gruppo. Un'attenzione particolare sarà rivolta al processo di *riflessione*, individuale e di gruppo, promossa in apertura, in itinere e a chiusura lavori.

Il momento della riflessione, in tal senso, rappresenta un contributo essenziale per pervenire ad un'autentica e significativa esperienza di Service Learning; è uno strumento dal quale è impossibile trascendere per un processo di valutazione che sia complessivo ed attendibile all'interno di un progetto di SL.

In aggiunta alla riflessione, si considerano irrinunciabili per la valutazione di questa iniziativa di SL, strumenti quali il diario di bordo, progettato in modo tale da garantire allo studente un'esperienza significativa, che possa rendere gli studenti

autonomi nell'effettuare collegamenti e connessioni tra la parte di apprendimento accademico, proprio del loro percorso universitario, e le esperienze pratiche di servizio solidale che avranno vissuto. Con l'obiettivo sempre ben chiaro di superare la mera trasmissione di conoscenze, statica e frontale, ma abbracciando sempre più l'idea quella di una didattica permanente ed autentica.

Si farà riferimento al ciclo della riflessione definito da Kolb (1984), attraverso il quale sarà domandato agli studenti di rivivere la propria esperienza (what?), discutere ciò che significa (so what?) e identificare gli step successivi (now what?).

A corredo dei diari di bordo, saranno effettuati questionari ed interviste, con l'obiettivo di valutare l'esperienza e la qualità dell'iniziativa di SL implementata.

Fondamentale la parte di autovalutazione e metacognizione degli studenti, ai quali sarà fornito il *Questionario Soft Skills Inventory – SSI* (La Marca, Longo, 2018), grazie al quale ogni studente sarà in grado di autovalutarsi circa lo sviluppo di *soft* e *hard skills*, tra cui competenze strategiche, relazionali e manageriali.

L'ideazione e pianificazione, nonché futura attuazione, dell'iniziativa di SL *La Gioia dell'Opera (Lirica) ben fatta nel Service Learning* ci ha permesso di ri-scoprire e approfondire il valore dei valori, il peso della conoscenza e la rilevanza della solidarietà.

Rendere gli studenti consapevoli del proprio apprendimento ed al contempo responsabili dell'apprendimento altrui, degli alunni della scuola primaria in questo caso, attiva, negli stessi, un forte senso di appartenenza e responsabilità. È direttamente proporzionale l'impegno che lo studente riporrà nell'iniziativa in questione con il livello di soddisfazione e realizzazione che proverà una volta portati a compimento i propri compiti.

L'auspicio più grande è senza dubbio quello di riuscire a diffondere da un lato il nostro immenso patrimonio culturale-operistico attraverso questa nuova iniziativa, ma dall'altro è certamente quello di rendere i giovani, nonché futuri insegnanti, consapevoli dell'importanza del loro ruolo, della rilevanza dell'azione solidale, convinti del fatto che operare in un contesto a cui si è direttamente legati e all'interno del quale si vive ed opera quotidianamente, contribuirà a rafforzare la loro identità come individui e come professionisti. Questo progetto richiederà infatti agli studenti di uscire, sebbene solo apparentemente, dalla loro *comfort zone*, immergendosi in una nuova realtà e appropinquandosi ad una mentalità di mutuo scambio e reciprocità; saranno automaticamente esortati a trovare soluzioni e strategie per trasmettere le loro conoscenze e competenze, rendendole comprensibili e trasferibili ai più giovani alunni.

Bibliografia

Clarke E. (2004). *Empirical musicology: aims, methods, prospects*. Music as a social behavior, intr. Davidson, J. W., New York: Eric Clarke Nicholas Cook Editors.

Culcasi I., Russo C., Cinque M. (2022). E-service-learning in higher education: Modeli-

zation of technological interactions and measurement of soft skills development. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *26*(3).
Eco U. (2014). Dalla terpsis alla paideia. *Storia della civiltà europea*, Milano: Encyclo Media Publishers, cap.2.
Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
La Marca A., Longo L. (2018). *L'autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
La Marca A. (2019). Flipped learning e gioia del lavoro ben fatto: una ricerca con i futuri docenti di scuola primaria e dell'infanzia. *Scholé: rivista di educazione e studi culturali, 2*.
La Marca A., Falzone Y. (2023). *Service Learning in Università: il Progetto Nessuno Resta Indietro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Oliva G. (Ed.). (2019). *La musica nella formazione della persona*. Editore XY. IT
Weimer M. (2013). *Learner-Centered Teaching. Five Key Changes to Practice*. San Francisco, Jossey-Bass.
www.unesco.it

Istruzione e lavoro come strumenti di emancipazione per i soggetti disabili tra Otto e Novecento

Maria Cristina Morandini
Professore Ordinario – Università degli Studi di Torino
maria.morandini@unito.it

Nell'Ottocento sorsero, in Italia, i primi istituti destinati alle persone con disabilità sensoriale e intellettiva: alle pionieristiche iniziative rivolte all'educazione dei sordomuti si affiancarono, successivamente, quelle avviate per i ciechi e i deficienti.

È interessante notare come le diverse esperienze, seppur caratterizzate da tratti peculiari e distintivi, fossero accomunate dalla volontà di assicurare a questa particolare categoria di soggetti un primo livello di alfabetizzazione e l'apprendimento di un mestiere: se l'acquisizione delle abilità strumentali della lettura e della scrittura era funzionale all'esercizio dei diritti civili, la formazione professionale consentiva, infatti, un positivo inserimento nella società.

1. "Leggere, scrivere e far di conto"

Nel XIX secolo, grazie all'apertura di scuole speciali, furono poste le basi di un modello educativo, destinato a coinvolgere fasce sempre più ampie di disabili. Il percorso scolastico, di durata pluriennale, era articolato secondo modalità differenti in relazione alle caratteristiche delle diverse tipologie di *deficit*. I contenuti dell'insegnamento erano conformi ai programmi ministeriali per l'istruzione primaria: non mancavano eccezioni rappresentate dagli asili-scuola per deficienti, in cui la frequenza era limitata al giardino d'infanzia e alle prime tre classi del ramo inferiore degli studi, e dagli istituti che, grazie alle risorse finanziarie disponibili, garantivano ai propri allievi un sapere di livello superiore a quello dei coetanei iscritti alle scuole pubbliche. L'introduzione di discipline, non previste nel curriculum di studi del ciclo elementare, era inoltre giustificata da specifiche esigenze legate allo sviluppo fisico e intellettuale di questa particolare categoria di soggetti.

E' il caso, ad esempio, della ginnastica[1]: se per il sordomuto il movimento, oltre a rinvigorire l'organismo reso debole dal difetto di udito, aveva positive ripercussioni sull'apparato respiratorio e, quindi, sulla capacità di emettere suoni,

1 Solo nel luglio del 1878, con la legge n. 4442, il Ministro della Pubblica Istruzione, Francesco De Sanctis, inserirà la ginnastica nei programmi delle elementari. In alcuni istituti per sordomuti e ciechi figurava anche l'insegnamento della religione, obbligatorio nelle scuole primarie fino all'entrata in vigore, nel 1877, della legge Coppino.

per il cieco era utile a correggere i difetti più comuni nella postura (la camminata curva, il dondolio delle braccia). Nelle strutture riservate ai deboli mentali gli esercizi ginnici avevano una duplice finalità: da un lato facilitavano la coordinazione dei movimenti e il potenziamento della forza muscolare; dall'altro favorivano, attraverso un procedimento induttivo, lo sviluppo della dimensione etica nella consapevolezza che le norme di condotta potevano essere desunte dalle buone azioni compiute o viste compiere – di cui bisognava tenere vivo il ricordo – o attraverso il disciplinamento, in casi pratici, di emozioni ed istinti nell'intento di destare «gli atrofici o torpidi sentimenti morali» (De Sanctis, 1915, p. 277).

Colui che sapeva leggere e scrivere aveva la facoltà di compiere transazioni economiche, accendere ipoteche, ricevere eredità e contrarre matrimonio oltre ad essere inserito nelle liste elettorali, se in possesso degli altri requisiti richiesti, o chiamato a deporre, in qualità di testimone, nelle cause civili e penali (Ferreri, 1862)[2]. Si legge, infatti all'articolo 340 del codice civile del Regno d'Italia:

> Il sordomuto e il cieco dalla nascita, giunti all'età maggiore, si reputeranno inabilitati di diritto, eccettoché il tribunale li abbia dichiarati abili a provvedere alle cose proprie (1865, p. 65).

Evidente è la posizione pregiudizievole assunta nei confronti delle persone non udenti o prive della vista considerate, a differenza dei comuni cittadini, inabili per natura a tutelare i propri interessi sul piano giuridico-amministrativo e, quindi, costretti a convincere le autorità competenti di essere in grado di badare a se stessi (Ricordi, 1872). La condizione di incapacità riconosciuta a priori non si traduceva, però, nell'adozione di un atteggiamento di indulgenza sul versante della imputabilità: il sordomuto, infatti, era sottoposto alle pene ordinarie degli altri delinquenti con un lieve sconto della pena[3].

Per i non udenti la possibilità di esprimersi anche oralmente rendeva più agevole la salvaguardia e l'esercizio dei diritti civili oltre a garantire un maggior livello di integrazione all'interno di una società scarsamente alfabetizzata. Il linguaggio verbale venne introdotto nell'educazione dei soggetti con deficit uditivo negli anni Sessanta dell'Ottocento grazie all'utilizzo di un sistema misto, così denominato per la scelta di affiancare la parola alla mimica e alla scrittura (Morandini, 2010, pp. 30-36). Fu però solo nel decennio successivo che con l'affermazione del metodo orale puro, sancita dal Congresso internazionale di Milano (1880), si optò in maniera definitiva per l'uso esclusivo della favella con la conseguente decisione

2 Nel 1873 suscitò una profonda eco nell'opinione pubblica la testimonianza, per un caso di borseggio a Milano, di Belloni Giovanni e di Prina Giuseppe, ex allievi dell'Istituto milanese dei sordomuti poveri di campagna. Grazie alla loro deposizione la persona processata subì una condanna a sei mesi di carcere. L'episodio è riferito in un articolo pubblicato sulla rivista "Dell'educazione dei sordomuti" (1873, n. 8, 219-220).

3 La riduzione del periodo di detenzione era esclusa nei seguenti casi: attentato al sovrano o a membri della famiglia reale; parricidio; omicidio proditorio; grassazione o incendio doloso, accompagnati da omicidio consumato.

di sostituire ai gesti la lettura labiale (Atti, 1881, pp. 126-127). Era un sistema che, a causa dell'elevato livello di complessità, risultava particolarmente oneroso per le casse degli istituti, costretti a prevedere un ampliamento del percorso di studi da sei a otto anni oltre ad una riqualificazione del personale insegnante (Morandini, 2020, p. 208). Non stupisce, pertanto, che, a distanza di anni, risultasse scarsamente applicato in diverse realtà educative del Regno[4].

Le pratiche didattiche nelle scuole per ciechi si basavano, invece, sull'utilizzo del metodo Braille che favoriva l'acquisizione di una forma elementare di conoscenza attraverso il tatto (Zappaterra, 2003). Ampio spazio era riservato alla musica, disciplina per cui i non vedenti, costretti dalla necessità ad affinare l'udito, dimostravano una particolare inclinazione: ad essa si affiancava lo studio di uno strumento musicale a corda (pianoforte, violino) o a fiato (flauto, clarinetto)[5]. Nel caso delle persone affette da *deficit* intellettivo si prediligeva l'istruzione individuale o a piccoli gruppi, basata sul principio della rotazione scolastica volto ad evitare l'affaticamento: nel corso della mattinata le classi, composte da un numero massimo di dieci/dodici allievi, si avvicendavano dalle sale di lavoro all'aula, luogo dell'apprendimento formale.

Per rendere effettivo il diritto all'istruzione occorreva però l'approvazione di una legge che estendesse ai disabili le disposizioni relative al ramo inferiore degli studi, emanate nel 1859 dal ministro Casati: in esse si prevedeva l'obbligo, per i tutti i soggetti in età scolare, di possedere le conoscenze previste dal programma del biennio elementare inferiore. Si trattava di un obiettivo che, fin dalla costituzione dell'Unità, aveva caratterizzato la battaglia condotta dagli istitutori nell'ambito dei congressi e sulla stampa specialistica di settore come attestano i numerosi articoli apparsi sulle pagine "Dell'educazione dei sordomuti", rivista fondata da padre Tommaso Pendola. I sette progetti, presentati tra il 1872 e il 1918, erano destinati a rimanere lettera morta per le difficoltà riscontrate nella copertura delle spese (Morandini, 2010, pp. 106-107)[6]. Bisognava attendere la riforma Gentile perché il principio dell'istruzione obbligatoria fosse riconosciuto ai ciechi e ai sordomuti che non presentavano "altra anormalità che ne impedisca loro l'ottemperanza": fino all'età di sedici anni per gli alunni non udenti, fino all'età di quattordici anni per quelli privi della vista in linea con la concomitante estensione a otto anni del percorso di scolarizzazione delle classi popolari (R. D. 31 dicembre

4 Nel 1892, numerosi, infatti, erano gli istituti in cui il gesto bandito dalla scuola rimaneva sulla soglia «perché allievi e maestri lo riprendessero alla fine delle esercitazioni scolastiche» (Atti, 1893, pp. 100-101).

5 Spesso gli allievi e le allieve formavano piccole orchestre che si esibivano in saggi musicali, in serate di beneficenza o in feste private. I ciechi di Torino, ad esempio, ebbero l'occasione di tenere un concerto durante le manifestazioni che fecero da corollario all'esposizione nazionale del 1884, organizzata nel capoluogo piemontese (Morandini, 2013, p. 668).

6 Ne furono promotori, nell'ordine, i ministri Cesare Correnti (187), Guido Baccelli (1881), Michele Coppino (1886), Paolo Boselli (1890), Emmanuele Gianturco (1897), Nunzio Nasi (1902) e Agostino Berenini (1918).

1923, n. 3126). Le persone con *deficit* intellettivo furono escluse da tale provvedimento.

2. L'avvio ad una professione

Funzionale ad una politica di emancipazione delle persone disabili era anche l'apprendimento di un mestiere: l'inserimento nel mondo del lavoro consentiva, infatti, a questa particolare categoria di soggetti di provvedere ai bisogni materiali e, quindi, di condurre una vita dignitosa e autonoma all'interno della comunità sociale di appartenenza. Coloro che erano affetti da *deficit* uditivo venivano impiegati nei laboratori di falegnameria, sartoria, calzoleria e tipografia: se ritenuti privi dell'intelligenza necessaria all'acquisizione di specifiche competenze professionali, si dedicavano all'orticultura (Morandini, 2020, p. 207). I ciechi potevano, come ricordato, diventare musicisti, artigiani dell'intreccio e dell'impagliatura (fabbricazione di stuoie, zerbini, canestri e scope) o, se in possesso di un'intelligenza brillante, ambire alla carriera di insegnanti non solo nelle scuole speciali: se Giovanni Brossa, in giovane età fu maestro dei suoi compagni all'istituto di Torino[7], Augusto Romagnoli ottenne la cattedra di storia e filosofia nei licei di Massa, Lanciano e Rieti (Parlato, 2012-2013, p. 26). Era un'utilità non circoscritta alla sfera economica: attraverso l'esercizio della manualità i disabili sensoriali acquisivano anche i concetti di ordine e disciplina oltre ad allontanare da sé la tristezza, l'inclinazione al sospetto e all'aggressività, la tendenza a ripiegarsi su se stessi, sentimenti che spesso albergavano nel loro animo.

Nell'educazione dei deficienti il lavoro era inteso secondo una duplice accezione: da un lato si configurava come uno strumento in grado di promuovere lo sviluppo della capacità di attenzione, dall'altro era concepito come propedeutico all'apprendimento di una professione che, anche in questo caso, spaziava dalla confezione di abiti e scarpe, alla coltivazione di piccoli appezzamenti, alla stampa e rilegatura di libri (Morandini, 2020, pp. 207-208). Alle fanciulle venivano insegnati i lavori donneschi (il cucito, il ricamo e il rammendo), eseguiti con l'ago, l'uncinetto o i ferri da calza. Se le attività manuali che si svolgevano nei laboratori maschili richiedevano un'attrezzatura specifica e ampi spazi in cui collocare macchinari spesso di grandi dimensioni, quelle riservate alle donne potevano avere luogo anche in piccole stanze, povere di arredi e senza una particolare dotazione di strumenti o apparecchiature.

Nella fase di avvio di un istituto si tendevano a privilegiare esperienze di apprendistato presso artigiani locali con cui venivano stipulati accordi e convenzioni: era una scelta dettata dall'esigenza di destinare le risorse disponibili ad assicurare all'ente stabilità sotto il profilo didattico e gestionale. Conseguito l'obiettivo, si

7 Giovanni Brossa (1875-1939) divenne anche direttore dell'Istituto oltre a fondare a Torino, nel 1925, la sezione locale dell'Unione italiana ciechi.

optava per una soluzione interna con laboratori, allestiti nei locali della struttura, sotto la sorveglianza del consiglio di amministrazione. Il sistema adottato, oltre a scongiurare il rischio di sfruttamento o di impiego in attività estranee al tirocinio, poneva gli allievi al riparo «dai gravi pericoli morali ai quali la loro particolare condizione di minorati, accompagnata sovente dalla povertà e dallo stato di abbandono, li esponeva nel mondo» (Sani, 2008, p. 9). Gli allievi e le allieve beneficiavano solo, in parte, dei proventi della vendita dei prodotti: il denaro, depositato a loro nome sul libretto di una cassa di risparmio, veniva riscosso all'uscita dall'istituto.

Era consuetudine presentare alle mostre nazionali e/o universali i manufatti dei sordomuti e dei non vedenti con l'intento di far conoscere alla collettività l'importante funzione sociale svolta dagli istituti che, grazie soprattutto al concorso della beneficenza privata, si occupavano della loro educazione. Queste manifestazioni, destinate a richiamare un elevato numero di persone, rappresentavano un'importante vetrina per sensibilizzare l'opinione pubblica, facendo leva anche sulla componente emotiva. È sufficiente leggere le parole con cui, sulla stampa periodica, vengono descritti i sentimenti suscitati nei visitatori dell'esposizione torinese del 1884 alla vista dei lavori realizzati dai ciechi: "Chi - si domanda l'autore dell'articolo - può mai passare dinanzi a quegli oggetti prodotti da così diverse classi di diseredati e di derelitti senza sentirsi commosso? […] Par fino impossibile che taluni di quei lavori siano usciti da chi non soccorre con gli occhi la mente» (La mostra didattica, 1884, p. 235).

Un uguale stupore, per la perizia e il valore artistico, destavano i capi di biancheria inviati dalle sordomute dell'istituto di Cagliari alla successiva edizione, promossa, sempre nel capoluogo piemontese, alla fine del XIX secolo (Relazione, 1898, p. 15). D'altra parte numerosi furono i riconoscimenti ottenuti dagli istituti per disabili alle esposizioni torinesi come attesta il conferimento di medaglie (d'oro, d'argento, di bronzo) e di menzioni onorevoli (Morandini, 2024, p. 377).

3. Conclusioni

È stata capillare l'azione delle scuole speciali, finalizzata a promuovere, tra Otto e Novecento, un processo di emancipazione delle persone disabili attraverso il possesso di un livello minimo di istruzione e l'apprendimento di un mestiere?

Il numero delle persone accolte in tali strutture fu decisamente inferiore al fabbisogno in considerazione anche del fatto che la cecità e la mancanza d'udito potevano manifestarsi sia alla nascita sia nei primi anni di vita all'interno di contesti di privazioni materiali o poco salubri. Solo in rari casi gli allievi accolti nei singoli istituti superavano le trenta unità a causa di una situazione economica precaria, dovuta, come accennato, a una modalità di finanziamento prevalentemente a carico di privati e/o di congregazioni religiose: lo Stato, infatti, considerava queste istituzioni come Opere pie dedite alla beneficenza, settore tradizionalmente gestito dalla Chiesa e dalla società civile (Sani, 2008, pp. 20-21).

Maggiormente penalizzata era la componente femminile in un sistema che, in linea con la mentalità del tempo, prevedeva una rigida separazione tra i sessi e, di conseguenza, la necessità di provvedere ad una duplicazione di spazi (aule, dormitori, bagni, refettori): la consuetudine a limitare la sfera di azione delle donne all'interno del focolare domestico rendeva per loro accessorio il possesso di un grado d'istruzione. Diversa era la condizione degli uomini a cui, per lo svolgimento dell'attività lavorativa, veniva richiesta una serie di conoscenze di carattere generale, propedeutiche all'avvio di una professione.

Se è vero, inoltre, che con la riforma Gentile del 1923 venne introdotto il principio dell'istruzione obbligatoria per sordomuti e ciechi, è altrettanto vero che limitato fu il numero delle scuole speciali individuate dal ministero per l'assolvimento di tale obbligo. Va segnalato, infine, che solo quelle governative erano a totale carico dell'erario, mentre le altre potevano aspirare a ricevere dallo Stato solo un sussidio, previo soddisfacimento dei seguenti requisiti, stabiliti per legge: l'adozione dei programmi ministeriali e il possesso da parte del personale docente dello specifico titolo di studio.

Alla luce di tali considerazioni appare quindi evidente come il prezioso e costante impegno profuso dagli istitutori dei soggetti disabili, nel periodo compreso tra il XIX secolo e la prima metà di quello successivo, fosse destinato a rappresentare solo un primo, seppur importante, passo del lungo e complesso cammino volto a garantire un'emancipazione ancora oggi non sempre effettiva.

Bibliografia

Atti del Congresso Internazionale tenuto in Milano dal 6 all'11 settembre 1880 per il miglioramento della sorte dei sordomuti. (1881). Roma: Tip. Eredi Botta.

Atti del Secondo Congresso Nazionale degli educatori dei Sordomuti tenutosi in Genova dal 1° al 6 settembre 1892 (1893). Genova: Tip. del Regio Istituto dei Sordomuti, 1893.

Codice civile del Regno d'Italia. (1865). Torino: Eredi Botta.

De Sanctis S. (1915). *Dell'educazione dei deficienti*. Milano: Vallardi.

Ferreri G. (1912). *Il sordomutismo e i sordomuti nella legislazione. Conferenza tenuta all'Associazione Sanitaria Milanese il 10 giugno 1912.* Milano: s.n.

I sordomuti di Cagliari all'esposizione di Torino. Relazione sull'istituto pei Sordomuti della Città di Cagliari presentata al Comitato provinciale per l'esposizione di Torino del 1898 (1898). Cagliari: Tip. Muscas di P. Valdès.

La mostra didattica (1884). *Torino e l'Esposizione italiana del 1884. Cronaca illustrata,* I (30), 235-236.

Morandini M.C. (2010). *La conquista della parola. L'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento.* Torino: SEI.

Morandini M.C. (2013). Torino benefica: l'istituto per l'educazione dei ciechi. *History of Education & Children's Literature, 8* (1), 657-671.

Morandini M.C. (2020). Dall'esclusione all'integrazione: i disabili nel sistema formativo italiano tra Otto e Novecento. In A. Ascenzi, R. Sani (Eds.). *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unita ad oggi* (pp. 193-211). Milano, Franco-Angeli.

Morandini M.C. (2024). Representations of Disability in the Great Turin Exhibitions at the Turn of the Twentieth Century (1884-1911). In J. Meda, R. Sani (Eds.). *Official and Public Memories of School* (pp. 373-382). Macerata: EUM.

R.D. 31 dicembre 1923, n. 3126 – Disposizioni sull'obbligo dell'istruzione.

Ricordi A. (1872). Della capacità giuridica dei sordo-muti nel codice civile del Regno d'Italia. *Dell'educazione dei sordomuti*,*1* (3), 116-120.

Sani R. (2008). *L'educazione dei sordomuti nell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*. Torino: SEI.

Testimonii sordo-parlanti e Validità della parola del sordo negli atti civili. *Dell'educazione dei sordomuti, 2* (8), 219-220.

Veratti B. (1862). *Della capacità giuridica ed imputabilità dei sordo-muti.* Modena: Tip. Eredi Soliani.

Zappaterra T. (2003). *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*. Milano: Unicopli.

La costruzione di prove autentiche per la formazione dei futuri docenti.

Alessia Notti
Dottoranda – Università degli Studi di Salerno
anotti@unisa.it

1. Introduzione

Assumere la competenza come criterio-guida nella gestione dell'insegnamento pone il quesito: l'impostazione della formazione dei docenti, è strutturata per favorire progettare e valutare per competenze? (Castoldi,2011). Il concetto di competenza, indagato già a partire dagli anni '70 dello scorso secolo (McClelland, 1973), è al centro di molti documenti europei. Fra questi, probabilmente il più significativo è la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, pubblicata il 18 dicembre 2006 e successivamente rivista, nella forma ma non nella sostanza, nella nuova Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018. In quest'ultima versione delle indicazioni, le competenze sono definite "una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti" (Consiglio Europeo, 2018, p. 7). Nello specifico:

– le conoscenze includono fatti, cifre, concetti, idee e teorie, base per la comprensione dei fenomeni in un certo settore o ambito;
– le abilità manifestano la capacità del soggetto di eseguire processi e applicare le conoscenze possedute in vista di uno scopo;
– gli atteggiamenti esprimono la disposizione all'azione e/o reazione a idee, persone o situazioni.

Inesorabilmente, il concetto di competenza ha investito il mondo della scuola, divenendo presupposto necessario nel processo formativo e valutativo. La definizione di competenza più utilizzata in letteratura è quella proposta da Pellerey (2004), che la qualifica come "la capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo" (p. 16). Gli elementi-base della competenza si considerano nella loro dinamicità e sinergia, in riferimento al compito e al traguardo formativo da raggiungere. Etimologicamente la parola competenza deriva dal latino "cum petere" ovvero "andare insieme", "dirigersi verso un medesimo punto". In italiano il sostantivo "competere" indica sia il gareggiare con qualcuno per il raggiungimento di un obiettivo sia risolvere al meglio un problema, un compito

o un progetto. L'espressione assume due significati: uno di tipo giuridico e si riferisce all'autorità che si acquisisce sul campo e il secondo di tipo professionale cioè la padronanza di attività in uno specifico settore. Secondo Trinchero (2012) l'organizzazione di una scuola per competenze presuppone il superamento delle principali impostazioni che, per quasi un secolo, hanno dominato nella didattica:

– la convinzione che il sapere sia il frutto di un accumulo di teorie. La conoscenza è intesa come una serie di contenuti, un insieme di teorie astratte da mettere in pratica;
– la concezione che lo studente apprenda solo in un contesto, quello scolastico separato dai suoi interessi reali e personali.

Favorire l'apprendimento per competenze, necessità di una specifica azione didattica; vanno organizzate attività che prevedono il coinvolgimento e il ruolo attivo, propositivo, riflessivo degli studenti. Il setting formativo va progettato, tenendo conto di tali caratteristiche di attuazione, prevendendo metodologie di didattica attiva. L'intero processo, infine, va valutato mediante l'utilizzo di strumenti validi e coerenti con il traguardo prefissato (Notti, 2013). Per promuovere l'acquisizione di competenze è opportuno privilegiare una didattica che ponga lo studente, di fronte a compiti strutturati come situazioni-problema, anche la valutazione delle competenze dovrebbe avvalersi di prove che propongano agli allievi di affrontare situazioni complesse, in modo da poter osservare ciò che essi, in realtà in relativa autonomia "sanno fare non ciò che hanno appreso" (Gerard, 2009, p. 5).

2. La formazione di competenze nei futuri docenti

Insegnare per promuovere competenze a scuola, sebbene implichi una particolare attenzione per i risultati dell'apprendimento, traducibile in potenziale di azione acquisito da parte dei discenti, non significa seguire un orientamento funzionalistico, in cui la formazione sia concepita in forte e diretta relazione alle esigenze poste dalle situazioni esterne alla scuola, ma muoversi in un orizzonte formativo tendenzialmente più ampio, in cui la preoccupazione primaria sia rappresenta dalla formazione della persona (Maccario, 2012). La formazione iniziale dei futuri docenti deve essere pensata in modo tale da motivare, dare sostegno e stimolare il desiderio di innovazione. "Queste capacità, se inizialmente formate ed efficacemente potenziate nel corso della carriera professionale, dovrebbero consentire al docente di cogliere e sviluppare criticamente le opportunità di apprendimento nei diversi contesti, rendendole significative e generative per i singoli allievi, ma anche capacitanti per tutta l'organizzazione scolastica a partire dalla qualificazione della relazione educativa in classe" (Margiotta, 2018, p. 15). La "concezione" della professionalità docente non derivano soltanto dal modello curricolare di formazione universitaria (laurea+ specializzazione o abilitazione) teso a prefigurare una "attività

ad elevata qualificazione" ma anche dal saper mettere in pratica le nozioni teoriche apprese negli anni di studio. Ci siamo resi conto durante le lezioni svolte presso il dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione all' Università degli Studi di Salerno che la maggiore difficoltà dei nostri studenti è nella costruzione di strumenti per la rilevazione e la valutazione delle competenze. Si è pensato, quindi, di introdurre dei laboratori didattici collegati alle lezioni inerenti all'illustrazione della costruzione di compiti autentici e rubriche valutative, in modo tale da dare una continuità alla teoria con la pratica, per favorire l'apprendimento attivo in quanto gli studenti imparano facendo, il che favorisce la sedimentazione delle conoscenze e la motivazione al ragionamento (Cisotto, Castoldi, 2016). La consegna di un compito autentico prevede i seguenti punti (Castoldi, 2016):

– traguardo di competenza focus;
– traguardi di competenza correlati;
– obiettivi disciplinari (traguardi di conoscenza e abilità relative alle discipline coinvolte);
– livello di classe;
– contesto formativo;
– consegna operativa;
– tempi e fasi del lavoro;
– indicazioni per l'impiego della prova;
– prodotto atteso;
– risorse a disposizione;
– rubrica di prestazione (p. 181).

Le rubriche valutative, prescindendo dalle diverse classificazioni (olistiche/analitiche, specifiche/generiche), da un punto di vista strutturale, si articolano nelle seguenti sezioni (Castoldi, 2019):

– Dimensioni o ambiti di analisi, indicano le caratteristiche peculiari di una determinata prestazione che verranno considerate per l'analisi del compito. Rappresentano gli aspetti del compito che saranno oggetto di valutazione. Rispondono alla domanda "quali aspetti considero nel valutare una certa prestazione?";
– Criteri o fattori di qualità, indicano i parametri di qualità in base ai quali si valuta la competenza e si apprezza la prestazione dello studente. Rispondono alla domanda "in base a cosa posso apprezzare la prestazione?";
– Indicatori o descrittori, precisano evidenze osservabili in base alle quali rilevare il grado di presenza del criterio considerato. Rispondono alla domanda "quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado di presenza del criterio prescelto?";
– Ancore, rappresentano esempi concreti di prestazione in riferimento agli indicatori o ai livelli di analisi indicati. Rispondono alla domanda "in rapporto al-

l'indicatore individuato qual è un esempio concreto di prestazione in cui riconoscere (o non riconoscere) la presenza del criterio considerato?", "in rapporto al livello di intensità richiamato qual è un
esempio concreto del fenomeno osservato?";
– Livelli, consentono di precisare il grado di raggiungimento dei criteri considerati. Solitamente, i livelli sono articolati in una scala ordinale, dal livello più elevato a quello meno elevato (Galliani, Notti, 2014) ed espressi con aggettivi (eccellente, buono, discreto, sufficiente, insufficiente, altro) o numeri (1, 2, 3).

3. Conclusioni

A partire da queste riflessioni, durante il secondo semestre con gli studenti che frequentano il corso di Docimologia della laurea in Scienze Pedagogiche, inizierà una prima sperimentazione dei laboratori suddetti, con un focus group, in entrata per rilevare le loro conoscenze sul concetto di competenza e su gli strumenti di rilevazione, e un altro dopo l'attività laboratoriale per verificare l'utilità e l'efficacia di quanto proposto. Il focus group, in genere, favorisce lo sviluppo, la discussione e l'interazione dei partecipanti in modo che dal confronto emergano considerazioni nuove ed originali che non sarebbe possibile raccogliere in altro modo. Questa sperimentazione anche se effettuata su un numero limitato di soggetti potrà fornirci elementi fondamentali per, in seguito, mettere in campo una sperimentazione su più vasta scala.

Bibliografia

Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
Castoldi, M. (2016). *Valutare a scuola*. Roma: Carocci.
Castoldi, M. (2019). *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*. Torino: UTET.
Cisotto L.,Castoldi M.(2016). Metodologie per insegnare a acquisire competenze. In Castoldi M., Cisotto L., *Diventare insegnanti. Il primo ciclo di istruzione* (pp. 197-250). Roma: Carocci.
Commissione Europea (2018). Pilastro europeo dei diritti sociali. https://commission.europa.eu/system/files/2017-12/social-summit-european-pillar-socialrights-booklet_it.pdf (ver. 02.10.2023.
Galliani L., Notti A. M. (Eds.). (2014). *Valutazione Educativa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Gerard F.M. (2009). *Evaluer des competences. Guide pratique*. Bruxelles; De Boeck.
Maccaro D. (2012). *A scuola di competenze*. Torino: Scuolaevita.
Margiotta U. (2018). *Teacher education agenda. Linee Guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola primaria*. Trento: Erickson.
McClelland D.C. (1973). Testing for Competence rather than for "Intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14. https://doi.org/10.1037/h0034092.

Notti A.M. (2013). *La costruzione di strumenti per la valutazione delle competenze*. Lecce: Pensa editore
Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
Trinchero R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.

La relazione educativa nella letteratura per l'infanzia: un'indagine preliminare attraverso due casi emblematici

Silvia Pacelli
Docente a contratto – Università degli Studi di Siena
silvia.pacelli2@unisi.it

1. Le narrazioni per ripensare le relazioni educative

Il contributo si prefigge di indagare la rappresentazione del delicato rapporto tra insegnanti e alunni cosiddetti "difficili" nell'attuale proposta letteraria per l'infanzia. L'intenzione è quella di porre l'attenzione, in particolare attraverso due opere emblematiche per i più giovani, su alcuni elementi relazionali che caratterizzano il rapporto insegnante-allievo – quale legame significativo in grado di incidere fortemente nella vita scolastica dei ragazzi, determinandone i processi di crescita identitaria (Musaio, 2012) – e sulla loro rappresentazione.

Le opere per l'infanzia, per loro natura sempre in un precario equilibrio tra l'asse letterario da un lato e le esigenze pedagogiche dall'altro (Cambi, 2013; Fava, 2019), veicolano valori e modelli educativi e contribuiscono ampiamente alla strutturazione dell'immaginario collettivo (Bacchetti, 2013; Cantatore 2013). Le narrazioni, con il loro potenziale estetico, comunicativo e letterario, sollecitano il pensiero critico del lettore e aprono preziosi spazi di confronto: grazie alla loro capacità di raggiungere il cuore, la mente e la coscienza del lettore, ne nutrono anche l'identità, la *forma mentis* e la visione del mondo (Lepri, 2021, p. 209). Narrazione e immaginazione letteraria, come evidenzia Martha Nussbaum in *Giustizia poetica. Immaginazione letteraria e vita civile* (2012), contribuiscono a sviluppare uno stile interpretativo del reale più consapevole della complessità dei fenomeni sociali e a predisporre alla loro comprensione in una dimensione di giustizia sociale (Nussbaum, 2012, p. 30).

Le due opere per l'infanzia qui oggetto specifico di approfondimento permettono di acquisire consapevolezza su alcuni elementi essenziali delle relazioni educative, ma al contempo di ripensare le stesse e agire su di esse in direzione trasformativa. Infatti, sostiene Giosi (2019), leggere

> possiede sempre il senso, duplice, di interrogare il testo che leggiamo essendone a nostra volta interrogati. Ma significa anche cercare risposte tra le trame del libro e rispondere, in una qualche misura, alle sollecitazioni che da esso ci giungono, entrando all'interno di una dimensione di relazionalità, di rapporto/scambio, di reciprocità (pp. 90-91).

Pertanto, l'uso critico di rappresentazioni narrative delle relazioni educative può ricoprire un importante ruolo conoscitivo e trasformativo nella formazione e autoformazione continua delle professioni educative poiché spinge a porre in confronto ciò che si è letto con il dispiegarsi della propria esperienza.

2. Rappresentazioni della relazione educativa nelle opere per l'infanzia

La letteratura per l'infanzia basa la sua stessa essenza su un rapporto educativo, quello tra l'autore (adulto) e il lettore (bambino) e tra colui che media la lettura e l'infanzia. Non sorprende, pertanto, che le opere di letteratura per bambini e ragazzi indaghino ripetutamente il rapporto "di potere" tra figure adulte e infanzia (Grilli, 2021), né che le rappresentazioni delle relazioni educative docente-discente siano così numerose tra le opere per i più giovani. I ritratti che ne emergono sono eterogenei e tendono, alle volte, a porre l'attenzione prevalentemente sugli elementi positivi di tale complessa relazione, oppure, in molti altri casi, a mettere in luce elementi critici attraverso testi, dialoghi e apparato iconografico. Quest'ultimo, nelle opere per l'infanzia e soprattutto negli albi illustrati, possiede una particolare potenza comunicativa (Lepri, 2016): le illustrazioni, infatti, si imprimono nella mente del giovane lettore con particolare pregnanza e alle volte anche più saldamente degli elementi testuali. Le illustrazioni trasmettono emozioni, ma al contempo veicolano significati sottesi, come quelli sui rapporti sociali, attraverso gesti, colori, espressioni, uso dello spazio, e sono delle preziose fonti per lo studio della memoria scolastica e del suo immaginario (Burke, 2000; Collelldemont, 2010).

Nella storia della letteratura per l'infanzia è possibile individuare alcune illustrazioni che, in modo particolarmente significativo, riescono a trasmettere informazioni sulla relazione educativa. Un esempio è l'illustrazione di Quentin Blake che, nel romanzo di Roald Dahl *Matilde* (1988), rappresenta la temuta direttrice scolastica Signorina Trinciabue: nell'immagine la direttrice svetta con la sua imponente presenza sulla piccola protagonista e, dall'alto, la indica con fare severo, affermando il suo dominio sulla giovane.

Un ulteriore esempio di illustrazione, particolarmente comunicativa, sul rapporto educativo è individuabile in una delle tavole che compongono l'albo illustrato *Piccolo blu e piccolo giallo* (Lionni, 1975). L'autore riesce a comunicare una precisa modalità educativa tradizionale e impositiva attraverso l'uso di macchie di colore, che simbolicamente rappresentano i bambini, e la loro disposizione nello spazio: le macchie sono poste ordinatamente in tre file all'interno di un riquadro nero che rievoca l'aula scolastica e comunica la sottomissione degli alunni all'autorità scolastica e un'impostazione che, nella sua fissità, evoca un'immagine dall'impianto militaresco.

Al contrario, l'illustrazione di Susanne Berner nell'albo illustrato *Inverno* (2018) mostra un'aula scolastica, osservata dall'esterno attraverso una grande finestra, e l'insegnante che con una mano tesa invita affettuosamente una giovane

allieva sulla porta a entrare e unirsi al girotondo dei compagni. Il gesto dell'insegnante e l'intera scena trasmettono un senso di calore e accoglienza, resa ancora più evidente dal contrasto con la neve e il gelo esterno all'aula.

3. Maestri dalla parte degli ultimi

Nel vasto repertorio delle rappresentazioni del rapporto tra docente e discente nella letteratura per l'infanzia, delle quali si sono voluti fornire alcuni esempi emblematici, si è scelto di soffermarsi in particolare sugli alunni generalmente considerati "difficili", marginali, esclusi, e sulle opere che pongono in evidenza le potenzialità trasformative del rapporto educativo: quei Franti del romanzo *Cuore* (De Amicis, 1886) – elogiati poi da Eco (1963) – che, invece, anche grazie all'aiuto attento di un maestro, riescono a non seguire un destino che sembra essere predeterminato e a essere inclusi a scuola.

Particolarmente significative, per la specificità delle strategie narrative attivate, risultano ai fini di questa analisi preliminare due opere edite di recente: si tratta dell'albo illustrato *Il maestro* di Fabrizio Silei (2017), sull'esperienza di Barbiana di don Lorenzo Milani, e del libro *Lettere di un cattivo studente* di Gaia Guasti (2017).

La prima opera narra, attraverso gli occhi di un bambino, l'esperienza di Barbiana di don Lorenzo Milani, "maestro degli ultimi" per eccellenza (Bocci, Crescenza, 2023), con la sua denuncia di una scuola che opera come un ospedale che cura i sani e rifiuta i malati (Scuola di Barbiana, 1967). Don Lorenzo è un maestro "che mastica bambini e sputa uomini" (Silei, 2017, p. 6), come lo si definisce nell'albo illustrato, e che dona la luce della conoscenza e della speranza illuminando il buio dell'ignoranza in un'infanzia che lavora nei campi e dallo sguardo già adulto.

È quanto restituiscono anche le graffianti illustrazioni fortemente realistiche dell'albo in bianco e nero: esse risultano inizialmente molto cupe, con una prevalenza del colore nero, per poi divenire sempre più luminose con il progredire della narrazione perché "la luce è meglio del buio" (Silei, 2017, p. 46). Don Milani è sempre raffigurato insieme ai ragazzi, al loro pari, una guida dalla presenza leggera che ne accompagna la crescita e stimola l'emancipazione rimanendo un passo indietro: "invece di dirti le cose lui a te, te le faceva dire te a lui. E così dicevi delle cose che non sapevi di sapere. Si chiama pensare" (Silei, 2017, p. 20). È da don Milani che il giovane protagonista riceve il suo primo "bravo": una parola incoraggiante e carica di speranza trasformativa.

Nell'opera si distingue nitidamente l'importanza attribuita all'ascolto e al dialogo con gli alunni, liberi di esprimere ed elaborare il proprio pensiero, e il processo che ha portato alla scrittura collettiva dell'opera *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967). Inoltre, la centralità della comunicazione iconografica nell'albo, in stretta relazione con la narrazione e il suo messaggio, è resa ancora più evidente dai continui riferimenti ai documenti fotografici che mostrano il priore

di Barbiana al lavoro con i suoi ragazzi, a testimonianza di un'esperienza straordinaria di scuola realmente attuata.

La seconda opera presa ad esame, *Lettere di un cattivo studente* (Guasti, 2017), già dal titolo si dichiara, con la sua forma epistolare, in continuità con l'opera di don Lorenzo Milani esprimendo l'intento del libro di denunciare la visione e la definizione che gli altri hanno riduttivamente attribuito al protagonista: un "cattivo studente".

Alla vigilia della consegna delle pagelle, lo studente in difficoltà rivolge sette lettere a tutti coloro che lo fanno soffrire – i genitori, gli insegnanti, la rappresentante di classe e persino il Ministro dell'Istruzione – e lo vedono solo come un problema, un caso disperato.

> Nessuno sa più cosa fare di me. Sono un peso, una palla al piede, l'alunno che tutti sperano di non avere nella propria scuola, e ancora meno nella propria classe. Ma lei lo sa cosa vuol dire quando per anni dalla mattina alla sera, ci si sente uno stupido senza cervello? Ci provi lei a mantenere la motivazione, dopo (Guasti, 2017, p. 21).

È così che il protagonista si sente, fino all'ultima toccante lettera indirizzata a un'insegnante che ha incontrato nel corso del suo percorso scolastico, l'unica ad avergli regalato una luce di speranza. In questa lettera, che autrice ed editore presentano come se fosse scritta a mano con tanto di errori di calligrafia, egli sceglie di rivelare se stesso, anche dopo anni, in un atto di profonda fiducia, giungendo a confidare la sua difficoltà in un'estrema richiesta di aiuto. "Non ci sono solo cattivi studenti, ma anche cattivi maestri" (Guasti, 2017, p. 40), scrive l'autrice dell'opera, come pure maestri in grado di cambiare destini che sembrano già tracciati, di "educare controvento" (Lorenzoni, 2023).

Le due opere appaiono speculari e suggeriscono, pertanto, una ri-significazione delle relazioni educative e del loro immaginario: nel primo albo illustrato si distinguono nitidamente le dinamiche di ascolto e rinforzo positivo attuate dal maestro e nella seconda narrazione si incontra la figura di un insegnante capace di costruire con un ragazzo difficile un rapporto di fiducia in grado di trasformare positivamente il rapporto del protagonista con la scuola e il suo stesso senso di autoefficacia.

Bibliografia

Opere critiche

Bacchetti F. (2013). Complessità e varietà della letteratura per l'infanzia. In Eadem (Ed.), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare* (pp. 15-28). Bologna: CLUEB.

Bocci F., Crescenza G. (Eds.). (2023). *Ritorno a Barbiana: scritti critici su Don Milani*. Roma: Edizioni Conoscenza.

Burke P. (2001). *Eyewitnessing. The Uses of Images as Historical Evidence*. London: Reaktion Books.
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 e interpretare* (pp. 3-13). Bologna: CLUEB.
Cantatore L. (2013). Letteratura per l'infanzia e Storia dell'educazione: tangenze e contraddizioni di un rapporto complesso. *Annali online della Didattica e della Formazione docente*, 6, 59-75.
Collelldemont E. (2010). La memoria visual de la escuela. *Educatio Siglo XXI*, *28*(2), 133-156.
Eco U. (1963). *Diario minimo*. Milano: Mondadori.
Fava S. (2019). Percorsi critici sulla letteratura per l'infanzia. In S. Barsotti, L. Cantatore (Eds.), *Letteratura per l'infanzia: forme, temi e simboli del contemporaneo* (pp. 403-420). Roma: Carocci.
Giosi M. (2019). *L'esperienza educativa e i suoi linguaggi. Dialogo, narrazione, humanitas*. Roma: Anicia.
Grilli G. (2021). *Di cosa parlano i libri per bambini: la letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Roma: Carocci.
Lepri C. (2016). *Le immagini raccontano: l'iconografia nella formazione dell'immaginario infantile*. Pisa: ETS.
Lepri C., Pacelli S., Valecchi V. (2021). Letteratura Young Adult e incontro con l'altro. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, 209-225.
Lorenzoni F. (2023). *Educare controvento: storie di maestre e maestri ribelli*. Palermo: Sellerio.
Musaio M. (Ed.). (2012). *Dentro la relazione educativa*. Collegno: Elledici.
Nussbaum M. (2012). *Giustizia poetica. Immaginazione letteraria e vita civile*. Milano-Udine: Mimesis.
Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.

Opere per l'infanzia

Berner R.S. (2018). *Inverno.* Milano: Topipittori.
Dahl R. (1988). *Matilde*. Firenze: Salani.
De Amicis E. (1886). *Cuore: libri per i ragazzi*. Milano: Treves.
Guasti G. (2017). *Lettere di un cattivo studente*. Monselice: Camelozampa.
Lionni L. (1975). *Piccolo blu e piccolo giallo*. Milano: Emme Edizioni.
Silei F. (2017). *Il maestro*. Roma: Orecchio acerbo.

Promuovere la partecipazione delle bambine e dei bambini: la "Settimana dei diritti" all'Università di Foggia*

Angelica Padalino
Dottoranda di ricerca – Università di Foggia
angelica.padalino@unifg.it

Ilaria Paolicelli
Dottoranda di ricerca – Università di Foggia
ilaria.paolicelli@unifg.it

1. Introduzione

Le scienze umane e sociali, a partire dal XX secolo, hanno dedicato sempre maggiore attenzione all'infanzia, per troppo tempo considerata «l'età del "non ancora"» (Loiodice, 2019, p. 85), una fase della vita caratterizzata da aspetti da limare e affinare per raggiungere la completezza tipica dell'adultità (Becchi, 1994): i bambini e le bambine, infatti, sono stati a lungo inquadrati come non ancora autonomi, competenti, produttivi, cittadini. Tali attribuzioni sono figlie di una visione societaria puramente adultocentrica che non considerava le infanzie nella loro specificità, bensì si limitava a inglobarle in quelle macro-categorie bisognose di assistenza, perché non autonome. Il legame che intercorre tra partecipazione e infanzia è certamente oggetto di dibattito, poiché la natura stessa dei processi partecipativi implica che ai soggetti agenti non venga data solamente la possibilità di parlare per sé ed essere ascoltati, ma anche l'opportunità di concorrere ad un cambiamento (Biffi, 2020). I bambini e le bambine, infatti, necessitando spesso di una mediazione adulta per l'esercizio dei propri diritti, risultano più vulnerabili e, per questa ragione, maggiormente esposti a ingiustizie. La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, documento approvato dalle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ratificato dall'Italia il 27 maggio 1991 con la Legge 176, esprime chiaramente questi principi: bambine e bambine vengono inquadrati come soggetti di diritto, ma comunque oggetto di salvaguardia e protezione.

A partire da tale contestualizzazione, dunque, risulta importante riflettere sulle modalità attraverso cui formare i e le più giovani alla cura del bene comune e alla consapevolezza circa i propri diritti fondamentali a partire dalla primissima infanzia, e porre l'attenzione sulle responsabilità delle agenzie educative e formative in materia di implementazione di progettualità che permettano ai più piccoli di raggiungere consapevolezza circa il proprio ruolo all'interno della società. "La Setti-

* Il contributo è da considerarsi organicamente frutto della collaborazione delle autrici. Tuttavia, sono da attribuire ad I. Paolicelli i § 1 e 2 e ad A. Padalino i § 3 e 4.

mana dei diritti delle bambine e dei bambini" all'Università di Foggia rappresenta un'iniziativa formativa che si inserisce a pieno titolo nel suddetto panorama di riferimento.

2. Ripartire dai più piccoli: per una cultura rispettosa dell'infanzia

La "Settimana dei diritti delle bambine e dei bambini" è un progetto promosso dall'Università di Foggia che focalizza la sua attenzione sulla partecipazione delle più piccole e dei più piccoli alle sfere fondamentali nella vita di un individuo, trovando riscontro nell'ideale pedagogico di Bruno Ciari, il quale sosteneva fortemente l'idea che fosse necessaria «una politica per l'infanzia […] capace di dare centralità alla bambina e al bambino come soggetti sociali» (citato in Frabboni, Pinto Minerva, 2008, p. 157).

Secondo l'autore questo traguardo può essere raggiunto perseguendo due obiettivi pedagogici:

– contrastare un'immagine inopportuna dell'infanzia come «oggetto di assistenza» (ibidem), concentrandosi al contrario su iniziative capaci di dare voce al pensiero delle bambine e dei bambini come detentori principali dei propri diritti e bisogni inalienabili;
– guardare ad una ricomparsa dell'infanzia e al conseguente dovere dei contesti educativi di formare in materia di diritti di cittadinanza.

Frabboni e Pinto Minerva (2008) denunciano una visione astorica dell'infanzia, tipica dell'età neoliberista, che concepisce i bambini come astratti, simbolici, quasi privi di identità. Tale ideologia può essere arginata attraverso la previsione di interventi che privilegino una visione di «un'infanzia ecologica che disponga finalmente, senza manipolazioni adulte, delle chiavi dei propri diritti di cittadinanza» (ivi, p. 158). Tali affermazioni rimandano ad un concetto di partecipazione correlabile a quegli assunti tipici dell'approccio delle capacità, sviluppato da Amartya Sen (2011) e approfondito da Martha Nussbaum (2012): una società è rispettosa dei diritti individuali nel momento in cui fornisce ai suoi membri gli strumenti necessari per sviluppare capacità funzionali alla realizzazione dei propri progetti di vita, prendendone parte attivamente. Proprio ripartendo, dunque, dai bambini e dalle bambine e ascoltando la loro voce si contribuisce alla costruzione di una cultura rispettosa dell'infanzia.

3. La «Settimana dei diritti delle bambine e dei bambini»

In questo orizzonte di significato si colloca l'iniziativa promossa dall'Università di Foggia, la «Settimana dei diritti delle bambine e dei bambini», organizzata dal Centro di Ricerca e Studi per l'Infanzia, coordinato dalla prof.ssa Anna Grazia

Lopez, docente ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale dell'Università di Foggia. Il comitato scientifico del progetto ha invece visto la collaborazione di Rossella Caso, Alessandra Altamura, Angelica Disalvo, Angelica Padalino, Valerio Palmieri e Ilaria Paolicelli, ricercatori e dottorandi dell'Università di Foggia.

Il ciclo di incontri, svoltosi dal 20 al 24 novembre 2023, è stato articolato in tre diversi appuntamenti:

- Seminario di apertura dal titolo «Spiegami, per favore, i miei diritti…»;
- Tavolo tecnico sul sistema integrato 0-6;
- Laboratori di lettura rivolti a scuole dell'infanzia e primarie della città di Foggia.

In modo particolare, mediante i laboratori di lettura incentrati sulla consapevolezza circa i diritti dell'infanzia e la loro esplicazione, rivolti ai bambini e alle bambine del territorio, si è cercato di privilegiare le dinamiche esplorate nel quadro teorico di riferimento. Il percorso laboratoriale ha previsto tre incontri con alcune scuole della città di Foggia: il primo, svoltosi il 22 novembre, è stato rivolto ai bambini e alle bambine di classe prima della scuola primaria, provenienti dall'Istituto Marcelline di Foggia; il secondo, tenutosi il 23 novembre, ha coinvolto i bambini e le bambine di classe seconda della scuola primaria, provenienti dall'Istituto Santa Chiara di Foggia; infine, l'ultima attività laboratoriale, svoltasi il 24 novembre, ha visto la partecipazione di bambini e bambine della scuola dell'infanzia La Casa dei Bambini di Foggia. Tutti gli incontri laboratoriali si sono sviluppati in due momenti: il primo dedicato alla lettura dialogica del testo «Io, io… e gli altri?», il quale narra i diritti e i doveri dei più piccoli mediante illustrazioni e testi per poi, in un secondo momento, lasciare spazio alla creatività dei piccoli partecipanti, ai quali è stato chiesto di proporre dei diritti e di rappresentarli su un cartellone, in qualsiasi forma ritenessero opportuna. I bambini e le bambine coinvolti, pertanto, hanno lavorato divisi in piccoli gruppi e durante l'attività ognuno di loro, supportato dalle docenti e dal gruppo di ricerca, ha potuto riflettere sull'importanza dei diritti.

Hanno raccontato, infatti, a modo loro, almeno un diritto al quale non vorrebbero mai rinunciare e lo hanno poi rappresentato liberamente sui cartelloni predisposti per ogni gruppo. Tra i vari diritti emersi i più significativi e ricorrenti sono il diritto di fare una passeggiata con mamma e papà, il diritto ad avere una sorellina o un fratellino con cui giocare e il diritto ad avere una famiglia.

Durante la prima giornata i protagonisti sono stati, come anticipato già, i bambini e le bambine di classe prima della scuola primaria. Questo gruppo aveva già trattato l'argomento a scuola con le insegnanti e per questo motivo, infatti, diversi diritti emersi durante l'attività sono ricollegabili a quelli indicati nella convenzione ONU, come ad esempio il diritto ad avere un nome, alla cura e al gioco (Fig. 1).

Fig. 1. Classe Prima, Scuola Primaria

Anche il gruppo che ha partecipato al laboratorio della seconda giornata aveva discusso a scuola il tema dei diritti e, infatti, nei lavori svolti sono emersi, ad esempio, il diritto all'istruzione e il diritto alla pace (Fig. 2).

Fig. 2. Classe Seconda, Scuola Primaria

Come si può vedere anche dalle figure riportate, nelle prime due giornate i partecipanti alle attività hanno rappresentato i diritti con il disegno ma anche con parole e frasi.

Il risultato cambia leggermente se rivolgiamo il nostro sguardo, invece, sul lavoro svolto dal gruppo della scuola dell'infanzia. I diritti che emergono vengono rappresentati solo graficamente, con l'aggiunta in alcuni casi di qualche parola. Ogni bambino e ogni bambina ci ha infatti spiegato a voce il proprio lavoro. Il diritto a passare del tempo con la mamma e il papà ha rappresentato quello mag-

giormente espresso e comprensibile anche attraverso le rappresentazioni grafiche (Fig.3) ma, al tempo stesso, sono anche emersi dei diritti che necessitavano di una spiegazione maggiormente approfondita: ne è un esempio il diritto ad essere buoni come i supereroi ma, al contempo, di tanto in tanto, anche "cattivi" come i loro nemici. A partire da queste riflessioni, dunque, si intravede la necessità dei bambini di essere compresi e accolti anche nei loro lati più oscuri e nelle loro manifestazioni più dure, poiché fasi di crescita e necessarie basi per costruire, gradualmente, un'identità personale.

Fig. 3. Scuola dell'infanzia

3. Conclusioni

Attraverso l'osservazione degli elaborati prodotti e grazie a momenti di confronto attivo e condivisione da parte dei bambini e delle bambine, emerge quanto il concetto di diritto possieda una vasta gamma di interpretazioni personali che, in quanto tali, risultano influenzate dai contesti di riferimento. La categoria della *cura*, dell'*ascolto* e del *tempo*, che sono emerse molto spesso nel corso dei lavori, pongono le figure adulte nella condizione di riflettere criticamente sulle proprie modalità di attivazione nei confronti delle necessità espresse dalle nuove generazioni, nate e cresciute in contesti esigenti, caratterizzati dalla mutevolezza e dalla rapidità, alle quali bisogna rispondere con altrettanta fretta per restare al passo. È l'ascolto attivo a rappresentare il primo passo per la costruzione di società sostenibili e a misura di bambina/o, capaci cioè di garantire di pari passo cura e autonomia, prevenzione e partecipazione, abbandonando finalmente quelle modalità

di confinamento in spazi specifici che «se da un lato arginano i pericoli e difendono, dall'altro rinchiudono e nascondono» (Biffi, 2020, p. 209).

L'esperienza di questi laboratori conferma il valore irrinunciabile della riflessione sui diritti delle bambine e dei bambini, a partire dalle loro suggestioni e percezioni. Le istituzioni educative rivestono, in tal senso, un ruolo di grande responsabilità poiché, nell'implementazione di tali iniziative che incoraggiano «una cultura *dell'* e *per* l'infanzia» hanno il dovere di «accogliere, proteggere, valorizzare e moltiplicare quell'enorme potenziale di creatività che, se trascurato [...] rischia di disperdersi e frantumarsi» (Frabboni, Pinto Minerva, 2008, p. 38). Bisogna, quindi, costantemente ricordare quanto sia importante e centrale ascoltare la voce dei minori, «tenere conto delle loro esigenze per giungere alla piena attuazione dei loro diritti» (Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, 2023, p. 12).

Bibliografia

Becchi E. (ed.). (1994*). I bambini nella storia*. Roma-Bari: Laterza.

Bordiglioni S. (2011). *Io, io… e gli altri? I diritti e i doveri di tutti i bambini.* Roma: Gallucci.

Ferrante A., Gambacorta-Passerini M., Palmieri C. (eds.). (2020). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Milano: Guerini.

Frabboni F., Pinto Minerva F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.

Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (2023). *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 13° rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia.* Retrieved February 8, 2024, from https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-diritti-dellinfanzia-e-delladolescenza-italia-rapporto-crc-2023.pdf [data ultima consultazione 20/05/2024].

Istituto degli Innocenti (2010). *Cittadini in crescita*. Firenze: Litografia IP.

Loiodice I., De Serio B. (eds.). (2016). *Luoghi e tempi d'infanzia. Per una pedagogia dei diritti.* Torino: L'Harmattan.

Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il saper/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita.* Milano: FrancoAngeli.

Lopez A., Caso R., Altamura A. (2021). *Servizi educativi, genitori e bambini. L'esperienza di un servizio di conciliazione all'Università di Foggia.* Milano: FrancoAngeli.

Macinai E. (2006). *L'infanzia e i suoi diritti: sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*. Pisa: ETS.

Nussbaum M. C. (2012). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino.

Organizzazione delle Nazioni Unite (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.* Retrieved March 7, 2022 from https://www.garanteinfanzia.org/sites/default-/files/documenti/Convenzione_diritti_infanzia_adolescenza_autorita.pdf

Sen A. (2011). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma-Bari: Laterza.

Restituire valore alla corporeità anziana attraverso la didattica a metodologia montessoriana

Patrizia Palmieri
Dottoranda di ricerca – Università di Foggia
patrizia.palmieri@unifg.it

1. Premessa

L'aumento della popolazione anziana sta spingendo a rivedere i modelli, le strategie e le priorità nella cura degli anziani fragili e non autosufficienti. Negli ultimi decenni, i modelli di cura per la terza età sono stati continuamente aggiornati, con un crescente focus sulla qualità della vita (Luppi, 2022). Questo si è realizzato anche attraverso l'integrazione sistematica di interventi socioeducativi, noti come «animazione» (Orsi, D'Anastasio, Ciarrocchi, 2012), che nel settore sanitario sono chiamati approcci «non farmacologici». Questi approcci sono considerati strategie efficaci per promuovere la salute e il benessere degli anziani, riducendo o eliminando la necessità di farmaci o strumenti di contenzione. Questi metodi migliorano la qualità della vita degli anziani da una prospettiva psicosociale e ambientale (Feil, 1995; Feil, de Klerk-Rubin, 2002) e contribuiscono a un autentico cambiamento di visione verso l'invecchiamento e la fragilità, promuovendo una maggiore attenzione all'umanizzazione dell'assistenza e della cura.

2. Ripensamenti sulla vecchiaia

L'immagine che abbiamo della vecchiaia è un'immagine stereotipata del corpo vecchio, ci racconta di un corpo appesantito e decadente.

Sulla percezione dell'essere, del sentirsi vecchi influiscono variabili biologiche, sociali e individuali.

La quarta età che Tramma (2003) definisce l'età "anziana-anziana" è a pieno titolo una delle fasi dello sviluppo umano.

In tale prospettiva è superata la visione della vecchiaia come età del declino, per lasciare il posto a modelli che riconoscono le complessità dei vissuti degli individui che invecchiano (Luppi, 2022).

Nel costruire una relazione di cura con la persona anziana ci si accorge che la parola racconta, la voce evoca, le mani gesticolano, e narrano la storia di un corpo.

Molti anziani vivono un impegno quotidiano «senza troppo zelo» che si rende responsabile di una esistenza noiosa e passiva.

Il vissuto che traspare dai movimenti del loro corpo è caratterizzato da un'emozionalità che sorprende e che confonde.

I silenzi, le pause del corpo anziano ci parlano di un'esistenza soffocata dal peso degli anni passati, suscitando emozioni che pregnano e coesistono con la necessità di coglierne i bisogni, richiamando la necessità di restituire valore al valore della corporeità anziana.

Le mani permangono strumenti di comunicazione e di conoscenza per l'anziano e dell'anziano. Le mani di un corpo che si fa ponte tra memoria di competenze e richiesta di aiuto e che cerca accoglimento di nuovi bisogni.

Un corpo in relazione con sé stesso e con chi di lui si prende cura. I corpi accuditi, costretti in una rete di gesti, di tempi, di rituali che suppliscono alle mancanze determinate dall'invecchiamento e dal deterioramento, i corpi che esprimono bisogni assai diversi tra loro.

Il bisogno di cura, di attenzione, di affetto, di contatto, di memoria, di incontro con la propria biografia, di creare una relazione d'aiuto con gli operatori educativi e sanitari. Troppo spesso, i gesti di cura e di accudimento si traducono in azioni che esprimono competenza e tecnicismo ma sovente automatiche e meccaniche con modalità che riducono e annientano la possibilità di condivisione e di relazione (Cislaghi, 2014).

Per questo è necessario rielaborare la visione di invecchiamento perché da essa dipende l'atteggiamento dell'azione educativa, l'approccio e delle diverse strategie di progettazione con e per gli anziani.

3. La prospettiva montessoriana della vecchiaia

Maria Montessori, nel corso dei suoi studi ha dedicato molta attenzione al ruolo della mano nello sviluppo cognitivo e intellettuale. Nella sua opera *La mente del bambino: Mente assorbente*, afferma che «La mano è lo strumento dell'intelligenza» (1949, p. 80) e che attraverso l'uso delle mani i bambini possono esplorare e comprendere il mondo che li circonda. Questo assunto è centrale anche nel metodo applicato agli anziani, dove l'uso delle mani in attività significative aiuta a mantenere le capacità cognitive e fisiche e a ricordare ciò che già appartiene alla loro conoscenza.

Questi concetti sono stati successivamente affrontati da Camp (1999) e Fritsch e Bourgeois (2024) i quali evidenziano quanto le attività manuali enfatizzino un apprendimento marcatamente significativo, migliorando il benessere emotivo, fisico e relazionale degli anziani in stato di decadimento cognitivo.

Da queste ricerche emerge come un ambiente strutturato e attività significative possano migliorare il benessere emotivo, fisico e relazionale degli anziani con demenza.

Segni evidenti che mostrano quanto l'approccio scientifico montessoriano, risulti particolarmente adatto per progettare interventi educativi e riabilitativi centrati sulla persona anziana, che ne promuovano il benessere e il rispetto.

L'approccio Montessori per anziani stimola la mente attraverso l'uso delle mani, promuovendo un senso di realizzazione e autonomia.

Quali caratteristiche umane ricerchiamo negli operatori che hanno quotidianamente sono a "con-tatto" con le persone anziane in condizione di fragilità?

Scrive Maria Montessori:

> Crediamo che i bambini siano simili a fantocci inanimati: li laviamo, li imbocchiamo come essi fanno con la bambola. Non pensiamo mai che [il nostro dovere] verso il bambino, il quale non fa, non sa fare, ma potrà poi fare ed ha i mezzi fisico-psicologici per imparare a fare, è senza eccezione quello9 di aiutarlo alla conquista di atti utili […].
> Il signore che ha troppi servi non solo diviene sempre più loro dipendente e loro schiavo, ma i suoi muscoli si indeboliscono nell'attività e perdono infine la capacità naturale dell'azione: la mente di chi, per avere ciò di cui ha bisogno, non lavora, ma comanda, si atrofizza e languisce. Se un giorno, in un lampo di luce della propria coscienza, chi fu servito volesse conquistare la propria libertà indipendente, si accorgerebbe forse di non averne più la forza (1970, p. 62).

Per realizzare ciò è necessario mantenere lo spirito montessoriano per questo il progetto è individualizzato non standardizzato nelle attività, nelle relazioni né nelle azioni, ma rendendo l'anziano autonomo e protagonista. L'esperienza attiva e il coinvolgimento fisico e sensoriale risultano, dunque, essere componenti essenziali per un apprendimento significativo e olistico.

Alla luce della necessità di raggiungere maggiori benefici dall'azione educativa montessoriana la fase più delicata risulta la selezione e la scelta dei materiali da utilizzare per rendere i laboratori più efficaci. La progettazione del materiale non strutturato e strutturato nasce dall'identificazione di un bisogno. Talvolta è la persona stessa a esprimere un desiderio (rilevato durante la compilazione della scheda biografica) e, in seguito a questa espressione verbale, menziona una passione giovanile, un'attitudine naturale, un'attività ricorrente o la nostalgia per un hobby ormai abbandonato. L'educatore montessoriano, quindi, progetta un materiale che risponda a questo nel miglior modo possibile. È importante che l'attività sia flessibile, cioè possa essere resa più semplice o complessa a seconda delle condizioni e dello stato cognitivo di chi la svolge. Si redige, dunque, una scheda tecnica dell'attività, un documento che permette di analizzare il materiale e rendere l'intera attività replicabile da tutti i membri dello staff educativo.

4. La progettazione educativa presso la RSSA "G. Palena" di Foggia

Da questa cornice teorica nasce una progettualità, così la metodologia montessoriana entra in Fondazione "g. Palena" di Foggia con un progetto di ricerca, che vede la sottoscritta personalmente impegnata in una sperimentazione. Per realizzare questo studio è stato, innanzitutto, selezionato un campione eterogeneo di

45 persone con l'obiettivo di osservare e valutare l'impatto della metodologia montessoriana nella quotidianità degli ospiti di una casa di riposo e misurarne l'apporto benefico in termini di qualità della vita dei soggetti coinvolti.

Per la progettazione è stato individuato un campione vario per età, sesso e comportamenti di anziani con demenza, in una struttura residenziale socio-sanitaria, per raccogliere dati generalizzabili ad altre realtà educative. Un'equipe educativa composta da una psicologa, cinque educatrici e una pedagogista montessoriana è stata formata. Prima dell'inizio della sperimentazione, è stato condotto un periodo di osservazione partecipante sistematica per comprendere i comportamenti e le reazioni degli anziani.

Successivamente, sono stati progettati laboratori utilizzando materiali Montessori non strutturati, con l'obiettivo di migliorare la qualità della vita degli anziani. La scelta dei materiali si è basata sui bisogni e desideri espressi dagli anziani. Ogni attività è stata resa flessibile e documentata in una scheda tecnica per garantirne la replicabilità.

Un ambiente armonico creato all'interno della struttura, arredato secondo i criteri della metodologia Montessori, con colori caldi e mobili familiari, per minimizzare distrazioni e stimolazioni superflue. Le pareti sono state decorate con frasi di Maria Montessori.

L'equipe educativa ha partecipato a quattro incontri formativi sulla metodologia montessoriana. Sono stati programmati quattro laboratori per due cicli, sui sensi di tatto, vista, olfatto e udito, utilizzando materiali Montessori, con l'obiettivo di stimolare il riconoscimento e la verbalizzazione degli oggetti e ravvivare ricordi.

Ogni laboratorio è stato osservato e documentato per registrare le capacità attentive, lo stato di agitazione, il tono muscolare, l'interazione con l'operatore e l'ambiente, e la familiarità con il materiale proposto. I materiali utilizzati includevano cestini dei tesori per la stimolazione tattile, immagini per la stimolazione visiva, vasetti di profumi per la stimolazione olfattiva e suoni e musiche note per la stimolazione uditiva.

Ulteriori laboratori con materiali non strutturati e di vita pratica sono stati progettati per un totale di 10 incontri, seguiti da un terzo ciclo di laboratori con materiali strutturati. La fase finale sarà dedicata alla raccolta e analisi dei dati, seguita da una disamina critica dei risultati.

I risultati delle osservazioni sono stati estremamente soddisfacenti, mostrando un miglioramento dell'umore e un crescente coinvolgimento degli anziani. I laboratori olfattivi e uditivi hanno suscitato particolare interesse ed emotività, favorendo la narrazione di ricordi e coinvolgendo emotivamente anche gli ascoltatori.

5. Conclusioni

Le neuroscienze indicano che la percezione delle emozioni resiste al deterioramento con l'età, quindi proporre attività emotive beneficia la mente e il corpo degli anziani. «L'educazione non è una preparazione per la vita, ma è la vita stessa», afferma Montessori (p. 55), enfatizzando come le attività manuali e pratiche siano fondamentali per l'educazione integrata. L'intervento educativo in affondo montessoriano, così valorizzante la specificità e l'interiorità, riconsegna valore e calore umano alla costruzione di un progetto di vita, come dice Tramma (2000), individuando una via per "reinventare" la vecchiaia, in un modo positivo, responsabile e costruttivo: una via per prendersi cura di sé e degli altri.

La corporeità ridona valore al concetto di cura intesa come "contatto", come relazione, come riflessione e che come Frabboni afferma "giunge al suo apice quando si traduce in solidarietà intergenerazionale" (2013, p. 11).

In questo contesto, l'approccio pedagogico deve essere trasformativo, non solo educativo. Seguendo le idee di Paulo Freire (1970), l'educazione degli anziani dovrebbe essere vista come un processo di liberazione e empowerment, permettendo loro di diventare soggetti attivi nel proprio processo di apprendimento e nella trasformazione del proprio contesto sociale.

Questo approccio richiede un cambiamento paradigmatico nella percezione della vecchiaia, riconoscendo gli anziani come portatori di saggezza ed esperienza, capaci di arricchire la società attraverso la loro partecipazione attiva e il continuo sviluppo personale.

Ciò che Bertin (1983) considera proprio dell'imperativo morale del problematicismo pedagogico: "realizza te stesso realizzando l'altro". Facendo così la differenza con una progettualità che non si esprime in termine di individualità ma di intersoggettività e di inclusività (Luppi, 2022).

Bibliografia

Bertin G.M., Contini M. (1983). *Costruire l'esistenza: il riscatto della ragione educativa.* Roma: Armando.

Camp C. J., Brush J. A. (1999). Effective interventions for persons with dementia: Using spaced retrieval and Montessori techniques. *Perspectives on Neurophysiology and Neurogenic Speech and Language Disorders*, *9*(4), 27-32.

Cislaghi V. (2014). Dono, corpo e persona. *Rivista Italiana di Counseling Filosofico*, 64.

Feil N. (1985). Risoluzione: il compito finale della vita. *Giornale di psicologia umanistica*, *25* (2), 91-105.

Feil N., de Klerk-Rubin V. (2002). *Validation, Ein Weg zum Verständnis verwirrter alter Menschen*. Nunchen.

Frabboni F. (2013). La sfida della cultura e della cittadinanza. *Formazione & insegnamento*, *11*(2), 9-20.

Freire P. (1970). 2000, *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Fritsch W., Bourgeois M. (2024). *The Montessori Method for Dementia: Focusing on the Person and the Prepared Environment di Thomas W.*, Sage Publications.

Luppi E., Bruni E., Ricci A. (2022). Prendersi cura degli anziani fragili e non autosufficienti: una rassegna sistematica sull'efficacia delle strategie educativo-animative per la qualità della vita delle persone con demenza e dei caregiver. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggerimenti*, *12* (1), 196-218.

Montessori M. (2023). *La mente del bambino: mente assorbente (1949)*. Milano: Feltrinelli.

Montessori M. (2023). *La scoperta del bambino*. Lindhardt og Ringhof.

Montessori M. (2016). *Educare alla libertà*. Edizioni Mondadori.

Orsi W., D'Anastasio C., Ciarrocchi R. A. (Eds.). (2012). *Animazione e demenze: memorie, emozioni e buone pratiche sociali* (Vol. 94). Rimini: Maggioli.

Tramma S. (2000). *Inventare la vecchiaia* (Vol. 13). Meltemi.

Tramma S. (2003). *I nuovi anziani: storia, memoria e formazione nell'Italia del grande cambiamento* (Vol. 24). Meltemi.

L'azione dell'O.N.M.I. nella provincia di Foggia

Valerio Palmieri
Dottore di ricerca – Università degli Studi di Foggia
valerio.palmieri@unifg.it

1. Introduzione

Il regime fascista iniziò, a metà degli anni Venti del Novecento, una nuova politica famigliare e pronatalistica con l'appoggio della Chiesa. Il manifesto è contenuto nel pensiero di Loffredo: "La famiglia cristiano-guerriera del fascismo è il solo nucleo familiare in cui possono nascere e crescere numerosi i futuri figli della Patria". Un orientamento che trovò effettività nei programmi attuati da Mussolini in campo sociale, economico, sanitario ed educativo con la creazione dell'Opera Nazionale per la Maternità e l'Infanzia. Si trattava di un ente parastatale creato dal fascismo con un ambizioso programma assistenziale a favore di madri e bambini che si e rivelato un osservatorio particolarmente sensibile da cui guardare all'intervento del regime nella lotta ad uno dei più gravi problemi sociali che affliggevano il nostro paese, cioè l'elevata mortalità infantile. Nel dicembre 1924 il ministro dell'Interno Federzoni decretava di esumare dagli archivi un progetto di legge elaborato nel 1922 concernente l'organizzazione e regolamentazione delle forme di protezione per la maternità e l'infanzia, provvidenze che si rivelavano all'epoca disperse in un insieme di norme incompleto e frammentario, non in grado di garantire, di fatto, la minima tutela della donna e del bambino, visto anche che risultava per la maggior parte inapplicato (Gecchele, Polenghi, Dal Toso, 2017). Ad un panorama legislativo piuttosto demoralizzante si contrapponeva un numero sempre crescente di istituzioni che svolgevano attività assistenziali a favore dei fanciulli bisognosi.

Con la legge sulla protezione e assistenza della maternità e dell'infanzia del 10 dicembre del 1925, n. 2277, venne istituita l'Opera nazionale per la protezione della maternità e dell'infanzia, anche detta Opera nazionale maternità e infanzia - Onmi. Considerata tra i progetti più ambiziosi impostati dal regime fascista in ambito assistenziale, l'istituzione dell'Onmi rispose alla necessità di fornire aiuti pratici alle donne. Obiettivo dell'Onmi era quello di provvedere «alla protezione e all'assistenza delle gestanti e delle madri bisognose o abbandonate, dei bambini lattanti e divezzi fino al quinto anno, appartenenti a famiglie bisognose, dei bambini fisicamente o psichicamente anormali e dei minori materialmente o moralmente abbandonati, traviati o delinquenti, fino all'età di anni diciotto compiuti» (legge n. 2277, articolo 4).

Alla nascita dell'Opera Nazionale per la maternità e l'infanzia, nel 1925, se ne potevano contare circa 6.000. Si trattava di un sistema articolatissimo di istituzioni di assistenza e beneficenza pubblica, a gestione principalmente privata, ripiombanti per lo piu sotto l'autorita del vescovo, ognuna possessiva della propria autonomia e percio priva di qualsiasi connessione con le altre, con conseguente dissipazione di mezzi e di energie. Il loro considerevole complesso patrimoniale si trovava cosi ad essere frammentato in mille rivoli, al punto da arrivare in certi casi all'assurdo che, una volta pagati gli assegni al personale, ben poco restava per la beneficenza. In Italia, infatti, durante il periodo postunitario il problema della difesa della maternita e dell'infanzia non era stato considerato isolatamente – diversamente da molti altri Paesi, in cui tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento si era sviluppato un intenso lavoro legislativo in materia e si erano pianificati i necessari servizi di prevenzione ed assistenza – bensi nel quadro generale dei bisogni di una popolazione povera da soccorrere, con l'estensione a tutto il regno della legge piemontese sulle opere pie. L'Opera nazionale per la maternità e l'infanzia sorgeva come ente morale finalizzato a promuovere il miglioramento delle "condizioni fisiche e morali" delle madri e dei fanciulli, con un programma molto ampio che andava dai servizi di assistenza e protezione delle donne durante la gestazione, il parto e il puerperio, ai servizi di aiuto alle madri, a quelli di prevenzione sanitaria e di assistenza della prima infanzia, fino alle provvidenze per la protezione fisica e morale dei fanciulli. Un programma di intervento da attuarsi attraverso un'opera di completamento dei compiti assistenziali e delle iniziative delle varie istituzioni pubbliche e private, di finanziamento di quelle che si fossero dimostrate piu meritevoli, nonche di orientamento e vigilanza delle loro attivita allo scopo di favorire il coordinamento e quindi la diminuzione di sprechi e sperequazioni. La legge istitutiva aveva conferito all'Opera alcuni poteri che le consentissero di attuare questa forma di controllo, prescrivendo l'obbligo di richiedere il parere dell'Onmi sulle domande di creazione di enti morali, nonche sulle proposte di riforma delle istituzioni pubbliche per l'assistenza alla maternita e infanzia, e attribuendo all'ente la facolta di favorire la revisione degli statuti di tali istituzioni. Per rendere possibile l'esercizio delle vaste attribuzioni conferite al nuovo ente, la legge istitutiva presumeva la costituzione in ogni provincia di una federazione di tutte le istituzioni pubbliche e private aventi per fine l'assistenza della maternita e infanzia. L'amministrazione di ciascuna Federazione provinciale dell'Onmi doveva essere affidata ad un Consiglio direttivo, i cui membri fossero scelti dagli organi collegiali centrali dell'Opera – il Consiglio centrale e la Giunta esecutiva – tra i presidenti e i direttori delle istituzioni federate. Tale organo era investito di compiti di controllo e coordinamento delle varie attivita assistenziali locali, nonche di vigilanza sull'operato dei Comitati di patronato, le strutture piu periferiche dell'Opera, da istituirsi in ogni comune. I Comitati erano formati da patroni, definiti dalla propaganda "volontari militi dell'assistenza", scelti dalle federazioni provinciali fra persone "di indiscussa probita e rettitudine", possibilmente esperte in materia di assistenza materna e infantile, nonche provviste di tessere del Partito nazionale fascista (Bresci, 1993).

2. L'O.N.M.I a Foggia

Anche nella città e nella provincia di Foggia, territorio ritenuto strategico durante il ventennio fascista, prese forma e anima l'azione dell'Opera nazionale per la maternità e per l'infanzia. A tal proposito occorre sottolineare che nel complesso architettonico che ospita l'attuale Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia, ubicato nella zona più antica della città, è stato centro propulsore di diverse iniziative assistenziali e attività socio-culturali equiparate da un unico filo conduttore: la cura del corpo e della mente di tutti coloro che, per diversi motivi, quel luogo lo hanno frequentato e abitato come donne, bambini, operatori ed educatori delle donne, dei bambini e delle fasce più bisognose della popolazione. Questa struttura, in tutta la zona superiore fu adattata a Brefotrofio che rimase attivo fino agli anni Ottanta del Novecento, mentre il piano terra venne assegnato al Laboratorio provinciale, tranne alcune stanze di pertinenza del Brefotrofio, erano utilizzate per la prima accoglienza dei bambini. Alcuni locali del piano superiore furono in seguito destinati alla Casa provinciale di maternità ed infanzia, detta comunemente "Asilo materno", che nacque durante il governo fascista con lo scopo di accogliere le gestanti nubili abbandonate. Nello stesso periodo, sempre per volontà del governo fascista, cominciarono ad essere organizzati presso il Brefotrofio corsi di puericultura e di igiene materna, che seguivano le Indicazioni programmatiche stabilite dall'Opera Nazionale per la protezione della Maternità e dell'Infanzia (De Serio, 2014). Da questa organizzazione emerge una costellazione di costrutti e orientamenti che attuano dispositivi metodologici attraverso i quali aiutare gli individui e le comunità a produrre cambiamenti profondi e radicali. Tale azione rappresentò un cambiamento emancipativo e culturale per l'intero Paese, nonostante l'ambiguità e le reali ragioni per cui venne approvato – la propaganda del regime in primis. Tale esperienza concorse ad incentivare nuovi sistemi e pratiche educative trasformative con un potenziale di emancipazione e di resistenza, che si estrinseca attraverso i movimenti sociali impegnati a difendere la qualità della vita: come per esempio, oggi, sono i movimenti per i diritti civili, per l'ecologia, per la pace, per i diritti delle donne, per la democrazia popolare e, più in generale, per il mantenimento delle condizioni che garantiscono una partecipazione attiva e generalizzata alla dialettica criticamente riflessiva. In questo senso, la ricerca trasformativa è "costitutiva di conoscenze" emancipatorie, perché offre metodi propri per costruire le conoscenze, per interpretare l'esperienza e per validare le asserzioni a essa pertinenti (Romano, 2021).

In definitiva, dalla disamina effettuata a livello nazionale e locale nella città e nella provincia di Foggia, il dato inequivocabile che emerge è rappresentato dal ruolo strategico che assume e riveste l'Onmi a partire dalla sua fondazione durante il periodo fascista. Una istituzione che riveste sin da subito un *mission* strategica a tutela delle donne e dell'infanzia per contrastare, in particolare l'elevata mortalità infantile e per offrire assistenza alle madri. Anche nella provincia di Foggia ha svolto un ruolo importante per l'intero territorio che, durante il ventennio fascista, è stato un centro ampiamente sviluppato e strategico per la politica del Duce.

Bibliografia

Bresci A. (1993). L'Opera Nazionale maternità e infanzia nel ventennio fascista. *Studi e ricerche*, 190-193.

De Serio B. (2014). Dove un tempo nascevano bambini oggi nascono talenti. La Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Foggia. *Metis*, IV, n. 1.

Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P. (2017). *Il Novecento: il secolo del bambino?* Parma: Junior.

Romano A. (2021). Il potenziale emancipativo della ricerca trasformativa. *Formazione Lavoro Persona*, XI, 34.

CHILD-AI relationship (CAIR): pratiche educative estetiche sul volto interiore per la formazione delle skills critico-creative nella scuola primaria

Francesca Pileggi
Dottoranda di ricerca – Università degli Studi di Torino
francesca.pileggi@unito.it

1. L'esperienza del progetto di ricerca CAIR

L'attuale sfida rappresentata dalla *digital disruption* e dallo sviluppo pervasivo dell'Intelligenza Artificiale (Patroni Griffi, 2023; Floridi, 2017, 2020) apre ampi spazi di problematicità relativi al suo possibile orientamento e alla gestione da parte dell'essere umano (Lee, Qiufan, 2023; Mitchell, 2022). Se da un lato, infatti, le tecnologie digitali e dell'Intelligenza Artificiale concorrono a uno straordinario potenziamento e avanzamento socio-economico-produttivo, dall'altro lato aprono al rischio di un loro uso illimitato e sconsiderato (Cave, Dihal, 2019; Hellström, Bensch, 2022).

A fronte di uno scenario così complesso e inedito (Barone *et al.,* 2014), è sempre più urgente e centrale formare nelle nuove generazioni quelle *skills* critico-creative necessarie per comprendere e gestire in modo consapevole il rapporto tra l'essere umano e le tecnologie dell'Intelligenza Artificiale (AITech), considerandone sia i rischi che le potenzialità umanizzanti (Bayne *et al.,* 2020; Panciroli & Rivoltella, 2023). Tale formazione può trovare nell'esperienza estetica una modalità educativa particolarmente significativa ed efficace, secondo anche quanto affermato dagli studi e dai documenti internazionali (NACCCE, 1999; OECD 2022). Essa, infatti, promuove un rapporto personale, critico, sensibile e divergente sia con l'"oggetto estetico" sia, più in generale, con la realtà e l'esperienza sotto esame (Dewey, 1934; 1938; Panciroli, 2012, 2022).

Tra le molteplici e differenti espressioni estetico-artistiche, una in particolare emerge come significativa sul fronte della promozione e dell'esercizio di quelle capacità personali critico-creative uniche dell'essere umano che gli consentono un incontro e un approccio "sensibile" e attivo con le AITech: l'arte generata attraverso l'Intelligenza Artificiale (Biasini Selvaggi, Catricalà, 2020; Huerta, Domínguez, 2019).

È proprio entro tale cornice teorico-concettuale che si colloca il modello di pratica educativa estetica implementato nel progetto internazionale CAIR (Child-AI R lationship) condotto dall'Università di Torino in partnership con la West University di Timi oara e la Middlesex University di Londra negli anni accademici 2022-23 e 2023-24. Tale progetto si è rivolto in particolare alla promozione precoce e universale delle *skills* critico-creative per una gestione responsabile del rap-

porto tra l'essere umano e l'IA. La promozione di queste *skills* è stata attuata attraverso l'allestimento di esperienze educative estetiche di arte visiva generata con IA, condotte sul tema "volto interiore".

Tale pratica è stata co-progettata e messa alla prova da ricercatori e insegnanti secondo l'approccio metodologico della ricerca-azione partecipativa (Prior, Kossak, Fisher, 2022), nel periodo compreso tra marzo e settembre 2023 in 3 classi torinesi e in 2 classi londinesi, per un totale di 120 bambini e bambine frequentanti le classi IV e V della scuola primaria.

Il percorso si è incentrato sulla realizzazione attraverso l'IA del ritratto del proprio volto interiore e si è articolato in tre fasi formative, guidate dai ricercatori e dagli insegnanti: *produzione, implementazione*, e *condivisione dei significati* delle opere. Durante la prima fase, i bambini hanno realizzato la propria opera in aula utilizzando metodi di disegno tradizionali. A questo ha seguito la produzione di un breve video che potesse illustrare la qualità interiore ritenuta dai bambini particolarmente rappresentativa di sé stessi. Durante la seconda fase, ciascun bambino ha caricato sulla piattaforma *Artivive* la scansione della sua opera e il suo video unendoli e generando un'immagine aumentata del loro volto interiore. Durante la terza fase, i bambini hanno presentato e condiviso il significato della propria opera, ponendosi in un atteggiamento di ascolto attivo e partecipativo nei confronti dei racconti dei compagni.

2. Un'analisi fenomenologico-ermeneutica sui materiali di ricerca: metodologia e risultati

Il presente contributo si propone di presentare alcuni risultati di sintesi in merito all'indagine effettuata sulla significatività ed efficacia che le esperienze educative estetiche sul tema del volto interiore possono avere per la promozione e l'esercizio delle *skills* critico-creative nella scuola primaria.

In particolare, la domanda di ricerca è stata la seguente: progettare e realizzare nell'ambito della scuola primaria esperienze educative estetiche sul tema del volto interiore può contribuire a promuovere ed esercitare le *skills* critico-creative?

Per rispondere a tale domanda, è stata utilizzata come metodologia di ricerca l'analisi fenomenologico-ermeneutica (Bagnasco, Ghirotto, Sasso, 2015; Smith, Osborn, 2003), attuata attraverso una codifica a posteriori del testo (Trinchero, 2002; Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilber, 1998). A tal proposito, sono state analizzate e codificate le trascrizioni delle sessioni di lavoro con i bambini, i loro ritratti aumentati e i *kit* riflessivi utilizzati dai bambini per scrivere il loro punto di vista sull'opera creata. Di questi ultimi sono stati analizzati in particolare il titolo attribuito dai bambini alle loro opere; la loro percezione immediata riguardo la propria opera; il significato attribuito da ciascun bambino al proprio volto interiore e l'eventuale approfondimento della conoscenza compagni, grazie all'ascolto del significato delle loro opere.

Al fine di garantire validità, rigore e trasparenza al processo, è stata utilizzata

la triangolazione metodologica (Erlandson, Harris, Skipper, Allen, 1993), conducendo il processo di analisi e di codifica dei materiali figurativi (McNiff, 2004) e narrativi (Clandinin, Rosiek, 2007) attraverso il metodo del doppio ricercatore (Trinchero, 2002). Nello specifico, sono stati considerati i prodotti visivi e narrativi di un sottocampione dei partecipanti al progetto di ricerca, riferendosi ai 62 bambini delle scuole torinesi.

Ad una prima fase di analisi tematica delle etichette di testo utilizzate dai bambini, è seguita una seconda fase di conteggio delle frequenze di ciascuna occorrenza e di costruzione di un sistema di categorie nelle quali sono stati collocati i temi emersi in precedenza (Gao, 1996; Weber, 1990). Durante una terza e ultima fase di ricerca, sono state ricondotte a ognuna delle categorie elaborate specifiche tipologie di *skills* critico-creative, in quanto coerenti nei contenuti e nei temi con le categorie stesse. Per la selezione delle *skills* critico-creative sono state considerate in particolare cinque classificazioni entro le quali esse vengono attualmente ricondotte: *Life Skills, Future Work Skills, Skills For 2030, EntreComp* e i *Big Five.*

Dal processo di analisi e codifica è emerso che l'esperienza formativa estetica sul tema del volto interiore è in grado di promuovere in modo significativo ed efficace l'esercizio di specifiche *skills* connotate da una componente critico-creativa. In particolare, sul versante critico, tale esperienza ha contribuito a promuovere ed esercitare alcune *skills* inerenti al *frame* delle *life skills*: quelle legate all'autoconsapevolezza di sé e del proprio carattere, al pensiero critico, alla gestione delle emozioni e all'empatia (Kennedy *et al.*, 2014; OMS, 1994). Tale esperienza ha concorso, inoltre, a sollecitare e a rafforzare una dimensione di *skills* sistematizzata entro la classificazione delle *Future work skills 2020*: quella delle *sense-making skills* (IFTF, 2011).

Sul versante creativo, l'esperienza ha contribuito a promuovere ed esercitare alcune *skills* relative ai *frames* delle *Skills For 2030*, dei *Big Five* e delle *EntreComp*. Si tratta in particolare delle *skills* legate alla dimensione delle *reconciling tensions and dilemmas skills* (OECD, 2019), dell'imprenditività (European Commission, 2016) e dell'apertura all'esperienza (OECD, 2014).

3. L'esperienza educativa estetica sul tema del volto interiore: coltivare in modo critico e creativo la dimensione personale e sociale dell'essere umano

I risultati emersi dall'analisi svolta suggeriscono, seppur in un modo circoscritto all'esperienza del campione sotto esame, che la conduzione di pratiche educative estetiche sul tema del volto interiore possa contribuire significativamente alla promozione e all'esercizio delle *skills* critico-creative nei bambini in riferimento perlomeno a due piani di trasformazione dei soggetti: *personale* e *sociale*.

Per quanto riguarda il primo piano, quello *personale*, l'esperienza formativa ha permesso di promuovere e di esercitare le abilità di riflessione critica dei soggetti riguardo sé stessi e la propria interiorità e di giudizio circa il proprio modo di interpretare e di valutare la realtà e le esperienze vissute. I bambini, infatti, hanno

manifestato consapevolezza personale riguardo ad alcuni aspetti della propria vita emotiva chiamati in gioco durante l'esperienza, mostrandosi desiderosi di condividere le loro emozioni e le loro prospettive anche con gli altri (compagni, insegnanti e ricercatori).

Per quanto riguarda il secondo piano, quello *sociale*, l'esperienza formativa ha permesso ai bambini di esercitare abilità specifiche implicate nel rapporto con gli altri. Essi, infatti, durante l'attività in aula, hanno espresso e condiviso lo stupore e la meraviglia dopo aver compreso alcuni aspetti relativi ai propri compagni, che fino ad allora non conoscevano e non immaginavano. Tale scoperta ha permesso di avviare ed estendere la definizione del proprio sé in rapporto anche agli altri, manifestando la consapevolezza e la necessità di bilanciare i propri comportamenti sulla base delle esigenze e dei bisogni dei loro compagni.

Gli aspetti emersi riguardo la promozione delle *skills* critico-creative sono coerenti con quanto rilevano gli studi relativi alla teorizzazione e alla progettazione di attività artistiche condotte nei contesti scolastici sul tema del volto interiore. Studi che evidenziano che le esperienze estetiche sul tema del volto interiore contribuiscono in maniera significativa a promuovere ed esercitare le *skills* critico-creative (Panciroli, 2012), in particolare grazie alla scelta accurata degli elementi del proprio viso da inserire a livello grafico nell'opera (De Bartolomeis, 1990) e alla contemplazione delle opere degli altri. Queste operazioni permettono al soggetto di comprendere e definire la propria identità entro un'esperienza intersoggettiva (Paparella, 2007) attraverso l'incontro con il proprio modo unico di sentire e di discernere la realtà e, al contempo, anche con quelli degli altri (Dewey, 1934; Rothko, 2006), in un rapporto di contaminazione reciproca (Sicurelli, 2001).

Entro tale quadro, l'esperienza estetica contribuisce al riconoscimento e alla valorizzazione del ruolo centrale delle *skills* critico-creative nel processo di formazione integrale dell'essere umano che coinvolge le sue dimensioni riflessive, sensibili e immaginative (De Bartolomeis, 1965; Panciroli, 2012). Dimensioni che lo abilitano a una riflessione attiva ed eticamente orientata non solo sui rischi legati alla complessità del rapporto con le AITech, ma anche sulle sfide globali attuali caratterizzate da complessità e incertezza (Ceruti, Bellusci, 2023, Morin, 2020).

Sebbene, quindi, sia possibile affermare che pratiche educative estetiche incentrate sul tema del volto interiore siano promettenti, al fine di garantire loro significatività ed efficacia è necessario, tuttavia, che esse non vengano allestite secondo modalità tradizionali, ricorrendo all'utilizzo di materiali standardizzati e preconfezionati che limiterebbero l'azione dei bambini a una loro riproduzione o ricalco (Blanco, Cidrás, 2022). Occorre, piuttosto, che tali attività vengano progettate e condotte al fine di creare degli spazi nei quali i bambini possano esprimere in modo libero sé stessi e la propria creatività nel rispetto reciproco gli uni degli altri.

Bibliografia

Bagnasco A., Ghirotto L., Sasso L. (2015). *La ricerca qualitativa. Una risorsa per i professionisti della salute*. Milano: Edra.

Biasini Selvaggi C., Catricalà V. (2020). *Arte e tecnologia del terzo millennio. Scenari e protagonisti*. Firenze: Electa.

Blanco V., Cidrás S. (2022). Exploring, creating, and transforming: Parameters for the observation of creative processes in visual arts education. *International Journal of Education & the Arts, 23*, 14.

De Bartolomeis F. (1965). *Cos'è la scuola attiva*. Torino: Loescher.

De Bartolomeis F. (1990). *Il colore dei pensieri e dei sentimenti*. Firenze: La Nuova Italia.

Ceruti M., Bellusci F. (2023). *Umanizzare la modernità. Un modo nuovo di pensare il futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

Dewey J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Company.

Dewey J. (1963). *Experience and Education*. New York: Collier Books (Original work published 1938).

Floridi L. (2020). *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*. Milano: Raffaello Cortina.

Kennedy F., Pearson D., Brett-Taylor L., Talreja V. (2014). The Life Skills Assessment Scale: Measuring life skills of disadvantaged children in the developing world. *Social Behavior and Personality. An international journal*, 42, 2, 197-210.

Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.

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

Panciroli C. (2022). Strategie di educazione artistica e culturale nella società postdigitale. In A. Luigini, C. Panciroli, P. Somigli (Eds.), A*RTEDU2021. L'Arte di Educare Educare all'Arte* (pp. 22-28). Milano: FrancoAngeli.

Panciroli C. (2012). *Le arti visive nella didattica. Teorie, esperienze e progetti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria*. Verona: QuiEdit.

Paparella N. (2009). Rapporto, relazione, ed altro. In N. Paparella (Ed.), *Il progetto educativo. Vol. I: Prospettive, contesti, significati* (pp. 183-191). Roma: Armando.

Prior R.W., Kossak M., Fisher T.A. (2022). *Applied Arts and Health: Building Bridges across Arts, Therapy, Health, Education, and Community*. Chicago: The University of Chicago Press.

Rothko M. (2007). *Scritti sull'arte*. Roma: Donzelli.

Sicurelli R. (2001). *Tecniche per la creatività artistica visiva. Dal punto e la linea al ritratto, dal fotomontaggio ai suoni del colore*. Trento: Erickson.

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.

L'interazione pediatra-genitore nelle visite di controllo crescita. La resistenza del genitore come opportunità educativa

Federica Ranzani
Assegnista di ricerca e Professoressa a contratto – Università di Bologna
federica.ranzani2@unibo.it

1. Premessa

Negli ultimi decenni si è assistito a un progressivo incremento delle forme di resistenza ai consigli, opinioni, prescrizioni dei professionisti della cura da parte di utenti/pazienti. Questo fenomeno è particolarmente visibile nei contesti sanitari, dove non sono rari i casi in cui i pazienti e/o le famiglie mettono in discussione o si oppongono, in maniera più o meno esplicita, alle traiettorie diagnostiche e terapeutiche dei professionisti, trasformando l'incontro medico in un vero e proprio "duello" (Stivers, McCabe, 2021). Tali resistenze sono spesso interpretate come una sfida all'autorità epistemica (i.e., chi ha il diritto di sapere/valutare, Heritage, 2012a,b) e deontica (i.e., chi ha il diritto di decidere, Stevanovic, Peräkylä) dei medici, sempre più chiamati – anche per mandato deontologico – a giustificare le proprie posizioni e negoziare le decisioni terapeutiche con il paziente o i familiari (Peräkylä, 1998). Alla base di questa ridistribuzione dell'autorità epistemica e deontica tra medico e paziente ci sono diversi fattori, tra cui l'affermarsi dell'approccio di cura centrato sul paziente (Moja, Vegni, 2000), l'innalzamento del livello medio di alfabetizzazione sanitaria (*health literacy*), la diffusione della medicina difensiva nonché la relativa accessibilità delle informazioni, soprattutto tramite Internet e i *social media*. La tensione epistemica e deontica nell'interazione medico-paziente e la resistenza alle raccomandazioni esperte ha ricevuto nel corso degli anni crescente attenzione, e diversi studi hanno messo in luce il ruolo attivo del paziente/familiare nel plasmare l'andamento e gli esiti stessi della visita (cfr. Heritage, Maynard, 2006). In particolare, la ricerca ha mostrato come manifestare diverse forme di non accettazione (e.g., attraverso silenzi, proposte di diagnosi o terapie alternative, rifiuti espliciti) di fronte alle indicazioni mediche può portare i professionisti a fornire spiegazioni e giustificare il proprio punto di vista (Roberts, 1999), a tentare di persuadere il paziente (Stivers, Timmermans, 2020), o addirittura a cambiare la propria traiettoria diagnostico-terapeutica (Caronia, Ranzani, 2024; Stivers, 2007). Se la ricerca in questo ambito si è concentrata principalmente sulla medicina specialistica (e.g., Costello, Roberts, 2001; Stivers, Timmermans, 2020) e generalista (e.g., Koenig, 2011; Lindstr m, Weatherall, 2015), relativamente meno esplorato rimane il complesso lavoro quotidano del pediatra nel far fronte alle resistenze dei genitori (ma cfr. Stivers, 2007). Ancora meno battuto è

il terreno della riflessione pedagogica su questo ordine di fenomeni (ma cfr. Caronia, Ranzani, 2021).

Il presente contributo riporta alcuni risultati di uno studio pedagogico sulla comunicazione pediatra-genitore durante i bilanci di salute (comunemente noti come "visite di controllo crescita"). In particolare, viene analizzata una sequenza interattiva in cui un genitore manifesta comportamenti comunicativi resistenti di fronte alla traiettoria diagnostica di una pediatra. Il contributo intende mostrare empiricamente come, nonostante la resistenza costituisca *de facto* una sfida all'autorità epistemica del pediatra, essa possa essere altresì letta come un'opportunità educativa.

2. Dati e metodologia

Lo studio è basato su un corpus di 23 visite pediatriche di controllo crescita video registrate presso due ambulatori pediatrici di una città del Nord Italia. I/le partecipanti, reclutati tramite campionamento di convenienza, sono due pediatri di libera scelta e ventidue famiglie con figli/e di età compresa tra 0 e 18 mesi. I dati sono stati raccolti previa autorizzazione e sottoscrizione del consenso informato da parte di tutti i soggetti coinvolti. I dati sono stati trascritti e analizzati secondo i costrutti teorico-analitici dell'Analisi della Conversazione (Sidnell, Stivers, 2013) che offre un accesso privilegiato alla co-costruzione di senso inscritta nelle pratiche comunicative quotidiane.

3. Analisi

L'esempio seguente mostra come la resistenza di un genitore possa costituire un'opportunità educativa.

La pediatra (P) sta visitando la bambina (B; 1 anno). La madre (M) ha riferito la presenza di "puntini" rossi sul corpo di B e P sospetta che si tratti della malattia infettiva "Bocca Mano Piedi".

P però lì effettivamente un po' di- di afta
(2.0) *((B piange, P le osserva la mano sinistra))*

P però vede che ce le ha anche qua *((indicando un punto sulla mano di B))*

M le ha su un braccio, ieri sera ne aveva su uno dei due
M io stamattina l'ho guardata e non ne ave[v-
P [guardi.
((M e P guardano un punto sulla mano di B))
M >quello lì è lei che se lo tiene in bocca<
M io: ^non so come [fare

P ^*((scuote la testa))*
P [no queste sono vesciche.
(0.5)
P vescichine. (.) >può es[sere che
M [>MA È IL DITO CHE TIENE IN BOCCA<
P eh sì. (.) [però.
M [PERCIO' LEI SE LO MORDE FORSE,
P no. *((scuotendo la testa))*
P questo ha proprio l'aspetto della vescichina
P della bocca mano piede
M ah ok quindi::
(2.5) *((P continua a osservare le mani di B, M le guarda))*
M lei tiene solo quel pollice lì in boc[ca,=<u>solo</u> quello
P [perché vede *((indicando un punto sul polso di B))*
((38 secondi non trascritti))
P anche nel palato ce le ha.
M ah è per quello che non vuole mangiare=
P =esatto.
P perché guardi (.) ^le faccio vedere perché si vedono bene.
^*((apre la bocca di B))*
P vede là?=
M =sì sì=

Alle righe 1 e 3, P fa notare a M la presenza di afte sulle mani di B. In risposta, M contraddice parzialmente l'osservazione di P riportando la sua esperienza dal "territorio della casa» (righe 4 e 5): M dichiara che la mattina stessa B non aveva afte. Tuttavia, subito dopo, P mostra a M l'evidenza della propria affermazione indicando un punto sulla mano di B: "guardi" (riga 6). Così facendo, P stabilisce la sua autorità epistemica. A questo punto, però, M manifesta una forma di resistenza fornendo una spiegazione alternativa all'ipotesi della Bocca Mano Piedi: secondo M, l'afta appena indicata da P sarebbe dovuta alla frequente suzione del dito dal parte di B, pratica trattata come problematica (righe 8 e 9). In risposta, P disconferma l'argomentazione avanzata da M e mette in campo la propria conoscenza esperta: "no queste sono vesciche" (riga 11). Nonostante l'assertività della valutazione di P, seguita da una parziale mitigazione ("vescichine", riga 13), M non retrocede e anzi persiste con il manifestare resistenza nei confronti della traiettoria diagnostica di P. Infatti, alle righe 14 e 16, M ripropone l'ipotesi del "dito in bocca" quale causa della vescica sulle mani di M. In questo modo, M esercita la propria *agency* mobilitando la conoscenza di prima mano delle abitudini quotidiane della bambina (territorio epistemico a cui P non ha accesso diretto) e contemporaneamente mina l'autorità epistemica della pediatra. Si noti inoltre il

volume alto di voce, segnalato dal carattere maiscuolo, che contribuisce a rafforzare la messa in discussione dell'opinione di P ("MA È IL DITO CHE TIENE IN BOCCA PERCIO' LEI SE LO MORDE FORSE", righe 14 e 16). A questo punto, P disconferma nuovamente e fermamente l'argomentazione di M (si veda l'avverbio di negazione "no" in posizione iniziale, riga 17) dando voce alla conoscenza esperta: "no questo ha proprio l'aspetto della vescichina della bocca mano piede" (righe 17-19). In questo modo, P "difende" i confini del sapere medico e ristabilisce la propria autorità epistemica (i.e., è la pediatra ad avere il diritto di valutare la malattia in questione). Tuttavia, la valutazione di P assolve anche una funzione educativa di tipo informativo: in estrema sintesi, indica a M come riconoscere le vesciche della "Bocca Mano Piede" (per una riflessione approfondita sulle diverse tipologie di *patient education*, cfr. Zannini, 2023).

Nonostante la diagnosi di "Bocca Mano Piede" sia seguita da una prima forma di accettazione da parte di M ("ah ok quindi::", riga 20), un'ulteriore forma di resistenza non tarda ad arrivare: in seguito a una pausa di 2.5 secondi in cui P continua a ispezionare il corpo di B (riga 21), M mobilita nuovamente la "voce dell'esperienza" (Mishler, 1984) portando avanti l'argomentazione del "dito in bocca" come causa delle vesciche (riga 22). La resistenza di M viene recepita da P che, pur non contraddicendo esplicitamente l'argomentazione di M, rende esplicita e mostra nuovamente sul corpo di B l'evidenza della propria valutazione diagnostica (riga 23). Successivamente, dopo aver portato a termine l'esame obiettivo (riga 24), P avvalora ulteriormente la propria traiettoria diagnostica riportando la presenza di veschiche anche nel palato (riga 25). Fornendo un ulteriore argomento a supporto della propria valutazione e dunque escludendo definitivamente la possibilità che sia la suzione del dito a causare le vesciche, P ristabilisce la propria autorità epistemica. Contemporaneamente però, mostrando le basi evidenziali della diagnosi (si noti il ricorrente utilizzo dei verbi "guardare" e "vedere", righe 23, 25, 28 e 29) e ritagliando dello spazio interattivo per spiegare a M il proprio ragionamento diagnostico, P compie un sottile ma complesso lavoro interattivo e educativo che conduce all'accordo finale di M (riga 30).

4. Conclusioni

In linea con i più recenti studi nell'ambito della comunicazione sanitaria (Stivers, McCabe, 2021), il presente contributo illustra in modo perspicuo il caso di un genitore resistente che mette in discussione l'opinione esperta della pediatra in un terreno di chiara pertinenza medica (i.e., la diagnosi di una malattia). In un contesto caratterizzato da tensione epistemica tra "la voce dell'esperienza" della *lay-person* e "la voce della medicina" (Mishler, 1984), la non accettazione delle valutazioni o prescrizioni mediche da parte del paziente/genitore può dare vita a un vero e proprio "duello" e essere percepita, da parte del/la professionista, come una delegittimazione della propria expertise. Se la resistenza del paziente/genitore è già stata ampiamente interpretata come una sfida all'autorità epistemica (e de-

ontica) del medico (Lindstr m, Weatherall, 2015; Stivers, Timmermans, 2029), ma anche come un modo del paziente di partecipare attivamente ai processi decisionali e esercitare *agency* (Koenig, 2011), questo studio aggiunge un'ulteriore chiave di lettura: la resistenza (anche) come opportunità educativa.

Come mostrato nell'analisi, la resistenza del genitore crea infatti uno spazio interattivo in cui il professionista della cura ha la possibilità sia di prendere in carico – e dunque validare – i dubbi e le preoccupazioni del genitore (Contini, 1992), sia di spiegare e giustificare il proprio punto di vista esperto: in altre parole, di mostrare *accountability* professionale. Nonostante la gestione della resistenza genitoriale possa comportare uno "sforzo" interattivo da parte del pediatra (basti pensare agli stringenti vincoli temporali della visita medica), essa offre allo stesso tempo un'irripetibile opportunità di: a) rendere esplicita la base evidenziale del proprio ragionamento diagnostico-terapeutico; b) promuovere la comprensione reciproca e la *health literacy* genitoriale; c) favorire la partecipazione attiva dei genitori coinvolgendoli maggiormente nei processi decisionali; d) rafforzare la fiducia reciproca e quindi lavorare per la costruzione della tanto auspicata alleanza terapeutica.

Bibliografia

Caronia L., Ranzani F. (2021). L'inatteso pedagogico nella visita pediatrica: Le dimensioni epistemica e deontica del chiedere, dare e ricevere consigli. *Studium Educationis*, 2, 77-86.

Caronia L., Ranzani F. (2024). Epistemic trust as an interactional accomplishment in pediatric well-child visits: Parents' resistance to solicited advice as performing epistemic vigilance. *Health Communication, 39*(4), 838-851.

Contini M. G. (1992). *Per una Pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.

Costello B. A., Roberts F. (2001). Medical recommendations as joint social practice. *Health Communication, 13*(3), 241–260.

Heritage J. (2012a). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, *45*(1), 1-29.

Heritage J. (2012b). The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge. *Research on Language & Social Interaction, 45*(1), 30-52.

Heritage J., Maynard D. W. (2006). Problems and prospects in the study of physician-patient interaction: 30 years of research. *Annu. Rev. Sociol., 32*, 351-374.

Koenig C. J. (2011). Patient resistance as agency in treatment decisions. *Social Science & Medicine, 72*(7), 1105-1114.

Lindström A., Weatherall A. (2015). Orientations to epistemics and deontics in treatment discussions. *Journal of Pragmatics*, 78, 39-53.

Mishler E. G. (1984). *The discourse of medicine: Dialectics of medical interviews*. Ablex Pub. Corp.

Moja E. A., Vegni, E. (2000). *La visita medica centrata sul paziente*. Milano: Raffaello Cortina.

Peräkylä A. (1998). Authority and accountability: The delivery of diagnosis in primary health care. *Social Psychology Quarterly*, 301-320.

Roberts F. D. (1999). *Talking about treatment: Recommendations for breast cancer adjuvant therapy*. Oxford University Press.

Sidnell J., Stivers T. (Eds.). (2013). *The handbook of conversation analysis*. Boston, MA: Wiley-Blackwell.

Stevanovic M., Peräkylä A. (2012). Deontic authority in interaction: The right to announce, propose, and decide. *Research on Language & Social Interaction, 45*(3), 297-321.

Stivers T. (2007). *Prescribing under pressure. Parents-physician conversations and antibiotics.* Oxford University Press.

Stivers T., McCabe R. (2021). Dueling in the clinic: When patients and providers disagree about healthcare recommendations. *Social Science & Medicine*, 290, 114140.

Stivers T., Timmermans S. (2020). Medical authority under siege: How clinicians transform patient resistance into acceptance. *Journal of Health and Social Behavior*, 61(1), 60-78.

Zannini L. (2023). *L'educazione del paziente: per una consapevolezza pedagogica dei professionisti della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

L'intervista narrativa come metodo di ricerca e dispositivo formativo. Un'ipotesi di lavoro

Tommaso Rompianesi
Dottorando – University of Bergen, Department of Education
tommaso.rompianesi@uib.no

1. Fare ricerca con le scuole

Il presente intervento si colloca all'interno di quel movimento pedagogico che cerca di colmare lo iato fra scuole e università, fra prassi e teoria, promuovendo linee e progetti di ricerca non tanto *sulle* scuole, ma *con* le scuole e i docenti (Caputo, 2022; Pinelli, Caputo, 2020; Tochon, 1993). Fare entrare i ricercatori a scuola nella veste di "alleati" (Damiano, 2014) non solo apre, di fatto, nuove piste di ricerca pedagogica, ma introduce ulteriori possibilità formative per i docenti coinvolti (cfr. Pinelli, 2024), orientandoli allo sviluppo di *competenze riflessive* nell'ambito del loro agire educativo e didattico. In questo quadro mi sembra di poter sottolineare come il metodo dell'intervista narrativa abbia significative potenzialità non solo come strumento di ricerca, ma anche, al tempo stesso, come dispositivo intrinsecamente formativo (cfr. Pinelli, Caputo, 2020). Con "intervista *narrativa*" faccio qui riferimento al *pensiero narrativo* teorizzato, in prospettiva socio-costruttivista, da Jerome Bruner (1991, 1996), secondo cui le storie e le narrazioni costituiscono uno dei modi attraverso cui l'essere umano comprende il mondo, organizza la propria esperienza e struttura la propria identità. Nell'intervista narrativa (in questo caso semi-strutturata – cfr. Cohen et al., 2018) lo scopo non è dunque (primariamente) quello di analizzare opinioni, credenze o affermazioni di principio espresse dagli intervistati, quanto le specifiche *esperienze* che i soggetti hanno *scelto di raccontare*, in forma di storia, nel loro dialogo con l'intervistatore.

2. Dire l'indicibile

Questo contributo prende le mosse dall'analisi di 13 interviste narrative con docenti della secondaria di II grado, in cui gli intervistati sono stati invitati a condividere esperienze, storie di casi, episodi che consideravano significativi in relazione all'inclusione degli studenti "provenienti da contesti migratori"[1].

1 La dicitura qui utilizzata è quella proposta dal Ministero dell'Istruzione all'interno dei più recenti documenti politici (cfr., ad esempio, MI, 2022).

Ad un primo livello, l'intervista narrativa ha permesso in alcuni casi di accedere alle rappresentazioni dei docenti ad un livello profondo, attenuando gli effetti del *social desirability bias* – la tendenza degli intervistati a formulare risposte percepite come socialmente accettabili e/o a censurare quelle inaccettabili (Cohen et al., 2018, p. 518). Come emerge dal racconto di *Anna*[2], in alcuni casi l'espediente narrativo ha consentito di veicolare contenuti al confine del politicamente corretto, intrinsecamente paradossali:

> adesso noi andiamo in gita e [*i compagni di classe*] gli dicono tutti: "Zhao, mi raccomando, stai con noi sennò ti perdi tra i cinesi!". Ora, [*questa è*] una battuta politicamente scorretta, che però… io credo di conoscerlo un pochino, e mi sembra che a lui faccia piacere perché si sente coinvolto, e anche la battuta è per smorzare… lui ha la sua particolarità, però vedi… [*si ferma un secondo a riflettere*] Perché, secondo me, nelle classi un po' più basse di valutazione c'è maggiore inclusione? [*come chiedendolo a se stessa, riprendendo una domanda che le avevo fatto precedentemente*] Eh… [*sospira*], questa è una domanda troppo difficile. Secondo me perché c'è meno competizione, anzitutto, e quindi c'è un ambiente in generale più sereno. Invece nelle classi alte dove c'è competizione, anche se sono tutti italiani, c'è un ambiente rigido, e c'è anche la voglia di mostrarsi, di far vedere la propria bravura, mentre invece in classi un po' più umili, mettiamola così, si tende innanzitutto a valorizzare l'intelligenza e la partecipazione attiva e vivace…

La docente ha condiviso, all'interno della sua narrazione, una "battuta" dei suoi studenti esplicitamente dichiarata come "politicamente scorretta", e tuttavia intrepretata come un paradossale indicatore di inclusione. Attraverso questa storia *Anna* ha potuto verbalizzare, in una forma che fosse "ricevibile", una conclusione ai confini del "dicibile" – ovvero che, nelle classi in cui il rendimento è basso, l'inclusione degli studenti provenienti da contesti migratori risulta facilitata a causa di una minore competitività e dello stabilirsi di un clima più partecipativo. Questa affermazione è in netto contrasto con una narrazione politico-pedagogica di segno inverso, in cui si sottolinea l'importanza di promuovere il successo scolastico e formativo – anche, naturalmente, nei termini di risultati di apprendimento – di tutti gli studenti. Il dispositivo narrativo ha dunque consentito, in questo caso, di accedere alle rappresentazioni della docente ad un livello profondo, permettendole di "dire l'indicibile" in relazione ad un tema "ideologicamente carico" come l'inclusione degli studenti provenienti da contesti migratori.

In altri casi, attraverso il racconto di episodi significativi della loro esperienza, gli intervistati hanno inconsapevolmente manifestato posizioni non aderenti – se non contrastanti – ad altre affermazioni di principio, espresse durante la stessa intervista. Ad una domanda di carattere generale sulle sfide e opportunità connesse all'inclusione scolastica, *Barbara* ha risposto, in tono critico, che la narrazione

2 In questo contributo, tutti i nomi propri usati per indicare i docenti intervistati (ed eventuali soggetti terzi da loro citati) sono pseudonimi.

ideologica sull'inclusione è una "coperta che copre i problemi reali", e che i ragazzi con difficoltà linguistica dovrebbero seguire un percorso differenziato fino alla maturazione di competenze sufficienti per seguire le lezioni in classe. Poco dopo, quando le ho chiesto di condividere un episodio in cui l'inclusione degli studenti provenienti da contesti migratori fosse emersa come tema significativo, *Barbara* ha raccontato, commossa, una storia relativa all'insegnante di sua figlia:

> Mi commuove… mi commuove il fatto che sia stato possibile, ehm… che tutti i ragazzini, tutti i bimbi, si siano sentiti totalmente valorizzati. Quando qualcuno di cretino chiedeva a mia figlia "chi è il più bravo della classe?", lei rispondeva, "Amina è la più veloce, Alberto il più poetico" … […] Quando hanno fatto alla fine dell'anno un video, una storia, perché hanno fatto un film, così… la protagonista… lui [*il maestro*] non ha scelto quella che avrebbe fatto venir meglio il film. Lui ha scelto la ragazzina appena arrivata dal [*nome del paese di provenienza*], con una storia alle spalle allucinante di abbandono – di doppio abbandono […]. La parte di protagonista è stata sua. Capito? Questa è l'integrazione.

Nonostante la precedente enfasi sulla questione linguistica, in cui era emersa una concezione dell'integrazione strettamente correlata alla conoscenza della lingua italiana e al conseguente successo scolastico e formativo, in questa storia *Barbara* ha rivelato un orientamento alla cura e alla "presa in carico" educativa piuttosto che ai risultati disciplinari – tanto da definire "cretino" chiunque avesse chiesto a sua figlia chi fosse "il più bravo della classe". In questo senso, l'intervista narrativa ha consentito, sia al ricercatore che alla stessa docente, di cogliere la complessità, la stratificazione, e per certi aspetti le contraddittorietà delle rappresentazioni sull'inclusione scolastica.

3. L'intervista narrativa come dispositivo autoriflessivo

Ad un secondo livello interpretativo, l'intervista narrativa ha consentito al soggetto intervistato di confrontarsi "a voce alta" con la realtà della propria esperienza, visualizzandola, organizzandola e verbalizzandola in una forma che fosse comprensibile all'intervistatore. Nella cornice di questo dialogo, la condivisione di esperienze significative e l'impiego dell'ascolto attivo (Moscato, 2013) hanno, in alcuni casi e con diverse modalità, stimolato dinamismi riflessivi nei docenti intervistati.

Un esempio di questo processo ci viene offerto da *Damiano*:

> cioè, ma proprio non so come dire, non è che "lo penso", non è una cosa su cui "ho riflettuto" e che ho "applicato". Mi viene, mi è venuto naturale, quando ho cominciato a fare questo lavoro, comportarmi con la classe come un corpo e vedere la classe come un corpo.

Raccontando il suo approccio alla classe multiculturale, *Damiano* ne afferma il carattere "naturale", non teorizzato, evidenziando che non si tratta di qualcosa su cui ha "riflettuto" e che poi ha "applicato" in situazione. Il docente ha così espresso la mancanza di una riflessione strutturata, o consapevole, riguardo al proprio agire educativo, descritto nei termini di un approccio spontaneo. Tuttavia, nel proseguire la nostra conversazione *Damiano* ha poi raccontato nel dettaglio alcune attività laboratoriali da lui svolte, enfatizzando con insistenza l'importanza di pronunciare correttamente il nome dei propri studenti:

> una cosa che faccio molta fatica – cioè, adesso, molta fatica a fare… è una cosa per cui mi impegno – è, tipo, io ho degli studenti [*provenienti da contesti migratori*] che hanno dei nomi impronunciabili, alle volte, e mi metto lì a studiarli. E poi alle volte, insomma, poi lo dico: "guarda, scusa, ho pronunciato correttamente?". Ecco, questo sì, cioè questa attenzione ce l'ho e la dichiaro apertamente. Tutti devono avere il proprio nome pronunciato come loro vogliono che sia pronunciato, perché è il *loro* nome [*enfasi*].

La significatività di questo elemento era inizialmente passata inosservata ed è emersa solo al termine dell'intervista, quando *Damiano*, innescando un dinamismo riflessivo, ha riconnesso le ragioni del suo agire didattico ad un preciso elemento biografico:

> Ecco, quella cosa dei nomi te l'ho voluta dire, perché mi era sfuggita. Mia madre è [*proveniente da un altro paese*] […], non parlava italiano […]. Mia madre ha un nome che è stato italianizzato da chi all'anagrafe l'ha registrata; quindi questa cosa del nome l'ho vissuta in casa, per questo ci sto attento. […] E questa cosa del nome vedrai che deriva da questa vicenda qui. Sicuramente. Perché lei mi disse che aveva sofferto molto la… quando le dicevano il suo nome lo sentiva brutto, storpiato. E questa cosa mi ha colpito quando lo racconta – lo racconta tuttora…

La riflessione sulle ragioni del proprio agire educativo/didattico mostra qui la sua valenza formativa nella misura in cui diventa occasione di ri-comprensione di sé e della propria esperienza, di presa di coscienza dei criteri che guidano la propria interpretazione del mondo e delle relazioni che lo intessono. Quello che a prima vista era un atteggiamento "spontaneo" mostra la sua stretta connessione con una storia, una biografia attraverso cui *Damiano* ha maturato una specifica sensibilità educativa e una connessa capacità di cura e di ascolto.

4. Considerazioni conclusive

L'utilizzo di *storie* sembra aver consentito ai docenti intervistati di "dire l'indicibile" e di esprimere, in alcuni casi, conclusioni paradossali, posizionamenti stridenti, contro-narrazioni rispetto alle narrazioni sull'inclusione socialmente condivise e

considerate come "accettabili". Questo ha fatto emergere i processi attraverso cui i soggetti intervistati attribuiscono significato alle loro esperienze e ha permesso di esplorare le rappresentazioni dei docenti ad un livello più profondo, evidenziandone contraddizioni latenti, complessità e stratificazioni. Le interviste condotte hanno inoltre consentito – in alcuni casi e con diverse modalità – l'attivazione di dinamismi riflessivi, in cui un agire educativo e didattico "non pensato" è stato riletto, ricompreso, e – come nel caso di *Damiano* – connesso ad elementi della propria biografia. Questo tipo di risonanze mette in luce la rilevanza delle motivazioni intrinseche nei processi di insegnamento, ed evidenzia il ruolo fondamentale della riflessività nella professionalità docente.

L'intervista narrativa è caratterizzata da uno stile non direttivo da parte dell'intervistatore, e allo stesso tempo da una tendenza dello stesso a focalizzarsi sugli episodi, eventi e avvenimenti condivisi dall'intervistato, facendone emergere gli elementi significativi (Riessman, 2008). Da questo punto di vista, l'intervista narrativa può dunque rappresentare una modalità di formazione collaborativa in cui il ricercatore, attraverso la sua funzione di "specchio", può sollecitare l'auto-riflessività degli insegnanti, stimolando in essi la maturazione di competenze professionali (Caputo, 2022). In termini più generali, un approccio narrativo di questo tipo inquadra l'intervista come uno spazio potenziale di co-costruzione dialogica del significato, confermando una convinzione epistemologica – trasformativa di per sé – secondo cui "la Verità si fa nel Dialogo" (Moscato, 1994, p. 81).

Bibliografia

Bruner J.S. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18, 1–21.

Bruner, J.S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Caputo, M. (2022). Insegnare ad insegnare. Ricerca pedagogica e normative ministeriali in Italia fra storia e prospettiva. *Professionalità Studi*, 5 (3), 42–67.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). London & New York: Routledge.

Damiano, E. (2014). *La nuova alleanza. Temi, problemi, prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.

MI (Ministero dell'Istruzione), Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. Roma: Ministero dell'Istruzione. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf (consultato il 13 maggio 2024).

Moscato, M.T. (1994). *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*. Brescia: La Scuola.

Moscato, M.T. (2013). *Preadolescenti a scuola: Insegnare nella secondaria di primo grado*. Milano: Mondadori.

Pinelli, G. (Ed.). (2024). *Genesi di comunità educative fra creatività e orizzonti di senso. Una ricerca con le scuole in Emilia-Romagna*. Bologna: Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

Pinelli, G., & Caputo, M. (2020). Rappresentazioni della valutazione scolastica in un micro-universo di docenti medi: Una ricerca esplorativa. *Nuova Secondaria Ricerca*, 38 (2), 728–755.
Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks (CA): Sage.
Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.

La sfida della sostenibilità nel sistema integrato 0-6: possibilità partecipative e trasformative

Francesca Rota
Dottoranda di ricerca – Università degli Studi di Milano-Bicocca
francesca.rota@unimib.it

1. L'educazione alla sostenibilità nella prima infanzia

Il contributo intende focalizzarsi sulla sostenibilità all'interno del sistema integrato 0-6 come sfida che invita a promuovere un'educazione trasformativa, basata sull'utilizzo di metodologie e approcci fondati sul dialogo, l'azione e la riflessione, che mettono al centro bambine e bambini.

L'educazione alla sostenibilità nella prima infanzia costituisce un tema sempre più studiato, dibattuto e presente in letteratura, coerentemente con il target 4.7 *dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (UN, 2015), che sottolinea l'importanza di garantire che, attraverso l'educazione, tutte le bambine e tutti i bambini possano acquisire le conoscenze e le competenze necessarie a trasformare il mondo in cui viviamo in un luogo più sostenibile. Al tempo stesso, il modo in cui le dimensioni della sostenibilità relative agli aspetti ambientali, economici e sociali sono integrate, evidenzia l'importanza di concepire la sostenibilità come un concetto trasversale e olistico che non si limita all'educazione ambientale, come invece spesso è comunemente intesa.

Dalla letteratura di riferimento emerge come il cammino verso la sostenibilità dipenda sempre più dal modo in cui la società sceglie di educare le nuove generazioni e come, oggi più che mai, i Paesi dovrebbero riconoscere che la società globale sarà più sostenibile solo se potrà essere sostenuta dalle generazioni future (Pramling Samuelsson, Park, 2017). A questo proposito, l'UNESCO (2018) invita a considerare bambine e bambini come cittadine e cittadini non solo futuri ma anche attuali, che possiedono già nel presente le capacità necessarie a co-costruire un mondo più sostenibile, e indica un possibile approccio pedagogico per educare alla sostenibilità. Se intraprendere il cammino della sostenibilità implica una profonda trasformazione del modo in cui pensiamo e agiamo e, più nello specifico, implica che tutti i cittadini diventino agenti attivi del cambiamento, educare alla sostenibilità richiede una pedagogia trasformazionale, orientata all'azione, alla partecipazione, alla collaborazione, alla soluzione dei problemi, all'inter- e alla transdisciplinarietà, così come al collegamento dell'apprendimento formale con quello informale e non formale (UNESCO, 2017). Secondo Birbes (2012) l'educazione alla sostenibilità dovrebbe essere vista come un'educazione al cambiamento, riguardante il modo di percepire l'ambiente e concepire nuove relazioni, attraverso

un'educazione al pensiero "che sappia restituire al soggetto la capacità di riflettere, immaginare, prestare attenzione, ricordare e soprattutto di mettersi in relazione con il mondo esterno, con se stesso e con gli altri, in modo attivo e significante" (p. 152). Come afferma Mortari (2015), azioni e posture relazionali improntate all'ascolto, alla comprensione, all'attenzione, alla cura, possono costituire la base di atteggiamenti e pratiche sostenibili.

2. A partire da alcuni documenti nazionali di riferimento del sistema integrato 0-6

All'interno di questa cornice, il presente contributo si focalizza in particolare su due documenti di riferimento del sistema integrato 0-6, ovvero gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (Ministero dell'Istruzione, 2022) e le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (Ministero dell'Istruzione, 2012). I curricula, infatti, svolgono un ruolo fondamentale nell'offrire ai professionisti dell'educazione una guida e un mandato; inoltre, hanno il potenziale per sostenere la riflessione da parte di stakeholder del mondo accademico e politico rispetto ad alcune questioni, quali l'educazione alla sostenibilità nella prima infanzia (Li, Zhang, Yuan, Birkeland, 2019). Sebbene la ricerca intorno al tema dell'educazione alla sostenibilità si stia sviluppando sempre più, si evidenzia la scarsità di studi rispetto a come la sostenibilità sia effettivamente rappresentata nei curricula (Weldemariam et al., 2017; Li, Zhang, Yuan, Birkeland, 2019). A partire dalla necessità di andare oltre l'educazione ambientale in senso stretto (Riva, 2018), il contributo prova a focalizzarsi maggiormente sulla dimensione sociale della sostenibilità, seppure nella consapevolezza dell'interconnessione tra i diversi aspetti che compongono questo concetto, come precedentemente scritto.

In entrambi i documenti presi in considerazione sono identificabili una serie di valori legati alla sostenibilità che possono essere promossi nelle relazioni educative con gli adulti di riferimento e con i pari, così come attraverso la partecipazione di bambine e bambini alla vita della sezione. Nello specifico, gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (Ministero dell'Istruzione, 2022) affermano che i servizi educativi per l'infanzia costituiscono il luogo in cui avviene il primo incontro tra la dimensione individuale e quella comunitaria, di piccolo e di grande gruppo: una delle finalità principali di tali servizi è costituita, infatti, dall'imparare a vivere insieme in serenità e armonia, attraverso le prime esperienze in una comunità che sostiene il fare insieme e il rispetto delle differenze, anche grazie a interventi ponderati di educatrici e educatori che sono chiamati a tenere conto della partecipazione di bambine e bambini fin dai primi mesi di vita. Una comunità che può essere intesa al contempo come luogo geografico e spazio sociale in cui l'impegno e le attività di bambine e bambini in relazione alla sostenibilità sono radicati nella loro concreta realtà locale (Pramling Samuelsson, Kaga, 2008). A tal proposito, Siraj-Blatchford e Huggins (2015) invitano a considerare il senso

di comunità anche oltre il senso locale del luogo per promuovere e favorire la cittadinanza globale, anche in età precoce.

I servizi educativi vedono il fiorire di una vita sociale e relazionale intensa tra bambine e bambini, ricca di emozioni e di occasioni di apprendimento: sta a un'opportuna organizzazione del contesto e delle proposte educative renderla possibile e orientarla verso un suo sviluppo armonioso (Ministero dell'Istruzione, 2022). Ciò richiede che i professionisti dell'educazione progettino e mettano in atto pratiche pedagogiche che forniscano opportunità per bambine e bambini di sviluppare la cura per sé, per gli altri e per il mondo, promuovendo le loro capacità di pensiero critico e la competenza d'azione (Ärlemalm-Hagsér, Pramling Samuelsson, 2017; Elliot, Ärlemalm-Hagsér, Davis, 2020). In questo modo l'accento non è posto solo sull'apprendimento individuale del bambino, ma anche sulle opportunità di apprendimento all'interno di contesti in cui prevale il bene comune.

In continuità, le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (Ministero dell'Istruzione, 2012) affermano che una delle finalità della scuola dell'infanzia è rappresentata dal vivere in prima persona esperienze di cittadinanza, ovvero: prendere progressivamente coscienza della propria identità e al tempo stesso delle diversità culturali e di genere, riconoscendo diritti uguali per tutti e per tutte, scoprendo la necessità di stabilire e rispettare regole condivise e fare i primi esercizi di dialogo, che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto e l'attenzione al punto di vista dell'altro. Come affermano Chawla e Flanders Cushing (2007), al fine di sviluppare competenze in materia di cittadinanza attiva, bambine e bambini necessitano di opportunità per praticarla. Secondo Bornatici (2017) la scuola, intesa come strumento di coesione sociale proteso al futuro e orientato al pieno sviluppo di ogni singola persona, può configurarsi sempre più come un bene comune per educare alla sostenibilità. Si tratta quindi di formare cittadini consapevoli non solo dei propri diritti e della propria libertà ma anche delle proprie responsabilità, tra le quali la cura del mondo che abitiamo (Valkonen, Furu, 2023; Rota, 2023). In tal senso, è importante sottolineare che non si tratta di investire bambine e bambini della responsabilità di risolvere i problemi sociali, economici o ambientali che il mondo deve affrontare, quanto piuttosto si tratta di riconoscere il nesso tra le questioni relative alla sostenibilità e la vita dei più giovani (Ärlemalm-Hagsér, Davis, 2014).

A questo proposito è importante che bambine e bambini abbiano l'opportunità di osservare l'ambiente che li circonda e cogliere le diverse relazioni tra le persone, accorgendosi di essere uguali e diversi nella varietà delle situazioni, di poter essere accolti o esclusi, di poter accogliere o escludere (Ministero dell'Istruzione, 2012). L'educazione alla sostenibilità non può, dunque, limitarsi ad uno stile di insegnamento-apprendimento di tipo frontale di una serie di contenuti, ma deve promuovere apprendimenti di tipo attivo, multidimensionale ed emotivo, affinché bambine e bambini trovino, fin da piccoli, degli spazi per riflettere, ma anche per agire e sentirsi coinvolti (Eilam, Trop, 2011).

3. Conclusioni

Se educare alla sostenibilità significa, quindi, educare all'apertura alla diversità, al rispetto, alla responsabilità, alla comprensione dell'uguaglianza dei diritti, risulta fondamentale che bambine e bambini abbiano l'opportunità di sperimentare questi valori nella vita che si svolge all'interno di servizi educativi per l'infanzia e scuole dell'infanzia (Pramling Samuelsson, Park, 2017). Se educatrici e educatori desiderano che bambine e bambini prendano posizione e si esprimano a favore dei diritti umani, della giustizia e dell'ambiente, bambine e bambini devono aver fatto esperienza in prima persona di questi concetti, a partire dai diritti di ascolto, partecipazione e libertà di espressione (UN, 1989), condividendone con altri il senso, al fine di farne proprio il significato. In questo modo, integrando l'educazione alla sostenibilità nelle pratiche quotidiane con bambine e bambini, attraverso esperienze concrete e partecipate, si rende possibile promuovere apprendimenti significativi, generativi e un'educazione emancipativa e trasformativa per tutti e per ciascuno.

Bibliografia

Ärlemalm-Hagsér E., Davis J. (2014). Examining the Rhetoric: a comparison of how sustainability and young children's participation and agency are framed in Australian and Swedish early childhood education curricula. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *15* (3), 231-244.

Ärlemalm-Hagsér E., Pramling Samuelsson I. (2017). Early Childhood Education and Care for Sustainability. Historical Context and Current Challenges. In V. Huggins, D. Evans (Eds.), *Early Childhood Education and Care for Sustainability* (pp. 13-27). New York: Routledge.

Birbes C. (2012). Progettare l'educazione al vivere sostenibile tra pensiero e azione. *Culture della sostenibilità*, *5* (2), 149-157.

Bornatici S. (2017). La scuola: bene comune per educare alla sostenibilità. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *7* (2), 241-248.

Chawla L., Flanders Cushing D. (2007). Education for Strategic Environmental Behaviour. *Environmental Education Research*, *13* (4), 437-452.

Eilam E., Trop T. (2011). ESD Pedagogy: A Guide for the Perplexed. *The Journal of Environmental Education*, *42* (1), 43-64.

Elliot S., Ärlemalm-Hagsér E., Davis J. (2020). *Researching Early Childhood Education for Sustainability*. New York: Routledge.

Leicht A., Heiss J., Byun W.J. (Eds.). (2018). *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.

Li M., Zhang Y., Yuan L., Birkeland A. (2019). A Critical Analysis of Education for Sustainability in Early Childhood Curriculum Documents in China and Norway. *ECNU Review of Education*, *2* (4), 441-457.

Ministero dell'Istruzione (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Decreto ministeriale n. 254 del 16 novembre 2012.

Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. Decreto ministeriale n. 43 del 24 febbraio 2022.

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

Pramling Samuelsson I., Kaga J. (Eds.). (2008). *The Contribution of Early Childhood Education to a Sustainable Society*. Paris: UNESCO.

Pramling Samuelsson I., Park E. (2017). How to Educate Children for Sustainable Learning and for a Sustainable World. *International Journal of Early Childhood*, 49, 273-285.

Riva M. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, *16* (1), 33-50.

Rota F. (2023). Sostenibilità urbana: la partecipazione come strumento per coinvolgere i cittadini nei processi di trasformazione ed empowerment. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, *1* (2), 83-89.

Siraj-Blatchford J., Huggins V. (2015). Thinking Global and Acting Local, and Thinking Local and Acting Global: Sustainable Development in Early Childhood Care and Education. *Early Education Journal*, 76, 10-18.

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. Retrieved January 17, 2024, from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Retrieved January 20, 2024, from http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx

United Nations (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved February 1, 2024, from https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981

Weldemariam K., Boyd D., Hirst N., Sageidet B.M., Browder J.K., Grogan L., et al. (2017). A Critical Analysis of Concepts Associated with Sustainability in Early Childhood Curriculum Frameworks Across Five National Contexts. *International Journal of Early Childhood*, *49* (3), 333-351.

L'economia per il bene comune. Quando l'economia civile, in comunione con la pedagogia, diventa pratica: formativa, sociale e trasformativa

Antonio Pio Ruggiero
Dottorando di ricerca – Università degli Studi di Foggia
antonio.ruggiero@unifg.it

Avviare nel panorama formativo un dialogo interdisciplinare molte volte risulta un passaggio complesso, articolato, ma non impossibile. Sebbene il tempo ci abbia sempre piu condotto ad un dialogo sistemico, intrecciato su piu livelli, non sempre si e relazionali. Dare uno sguardo alla vita, senza pregiudizi e senza false interpretazioni e un punto fermo, considerato e desiderato, non solo in ambito pedagogico ma anche in quello economico, entrambe scienze sociali molto vicine alle esigenze e ai bisogni dell'uomo, contrastando ogni forma di materialismo e di superficialita. Prendere in esame il curioso rapporto tra pedagogia ed economia consente di precisare, non solo la connessione tra modelli razionali, basati su processi di sviluppo sociali e culturali, ma anche andamenti consapevoli scaturiti da una dimensione teleologica dell'azione, da recepire come congiunzioni generative utili per intrecciare la dimensione individuale con quella sociale (Costa, 2020).

Come sottolinea Bertagna (2018), nel mondo della nuova economia:

> «le relazioni che si instaurano fra le parti dell'oggetto, [...] sono infatti generative, cioe creano incessantemente nuovi sistemi relazionali, nei quali [...] il tutto e piu delle parti che lo compongono, perche le parti che lo compongono, interagendo tra di loro, producono appunto qualcosa di nuovo e imprevedibile» (citato da Costa, 2020, p. 59).

Far nascere nell'attuale tempo contemporaneo relazioni secondo razionalità multiple e complesse (Costa, 2020), risulta oggi la soluzione per nuovi sentieri di crescita nati dal protagonismo e dalla centralità dei processi educativi affidando, quindi alla pedagogia, l'impegno di riacquistare, a partire dai luoghi della formazione, il sapere indispensabile per fronteggiare i mutamenti. Appare chiaro che l'evoluzione cognitiva che eccelle non e piu di carattere uniforme bensì moltiforme, grazie alla complessa interconnessione tra conoscenze soprattutto non ipotizzabili (Godelier, 1975). Ciò induce, sia il mondo pedagogico sia il mondo economico, a un modo di pensare innovativo, capace di valorizzare nuove occasioni di apprendimento ed efficienti funzionamenti dell'individuo, soprattutto a partire dagli attuali contesti di capacitazione (Sen, 2000). Cosi facendo la formazione non viene piu considerata esclusivamente nella sua produttivita, quanto piu nella sua relazione a partire dall'interconnessione tra elementi individuali e globali

apprezzando, attraverso un profilo problematicista, la bellezza e l'unicita della vita (Annacontini, 2012). Ne consegue che la finalita non e piu in relazione all'ottenimento di un determinato bene, quanto piu all'opportunita legata alla valorizzazione della propria vita e della propria liberta (Sen, 2007). Sulla scia di tale pensiero la sfera razionale formativa ed economica porta a rivalutare e riprogrammare, in un processo metacognitivo (Kamenetz, 2010), la definizione di apprendimento assegnando, all'uomo in formazione, punti di forza/debolezza, rischi/opportunita (Agonacs, Matos, 2019), aprendo gli orizzonti ad un pensiero ricco ed innovativo, capace di rispondere alle complessita del tempo (Kuit, Fell, 2010).

Secondo un approccio interdisciplinare la pedagogia, non solo e invitata a stimolare la comunita ad un dialogo fondato sulla sostenibilita ma deve dare anche ascolto a quel famoso processo di progresso ripreso dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, azione che desidera «porre fine alla poverta e alla fame in ogni luogo; combattere le diseguaglianze all'interno e fra le nazioni; costruire societa pacifiche, giuste ed inclusive; proteggere i diritti umani e promuovere l'uguaglianza di genere e l'emancipazione delle donne e delle ragazze; assicurare la salvaguardia duratura del pianeta e delle sue risorse naturali, [...] creare le condizioni per una crescita economica sostenibile, inclusiva e duratura, per una prosperita condivisa e un lavoro dignitoso per tutti, tenendo in considerazione i diversi livelli di sviluppo e le capacita delle nazioni» (United Nations, 2015, citato da Vischi, p. 164). Tali obiettivi, ripresi all'interno dei 17 punti del programma, danno continuita a quelli di Sviluppo del Millennio, contrastando problemi importanti per la crescita dell'intero pianeta (come poverta, cambiamento climatico ecc.). Uno tra i goals previsti all'interno del programma e proprio quello in ambito economico, nello specifico "*Incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile...*". L'individuo, in tal senso, e invitato a riguardare la propria vita in una prospettiva individuale e collegiale elevando, secondo un approccio sistemico, quell'idea di bene comune che tanto viene acclamato all'interno dei dialoghi interdisciplinari.

Come afferma Tramma (2009) «Il problema che si pone e quello di individuare un bene comune che sia collocato a un livello intermedio comunitario che si pone tra quello individuale e quello sociale. In questo senso per non cadere nell'astrazione di un universalismo locale e necessario tenere presente che si ripropongono le dinamiche tra inclusione ed esclusione, cioe che il bene comune di una collettivita puo anche essere il "non bene di altri"» (citato da Nanni, 2020, p. 237). Per garantire e sostenere una casa per tutti, tra i compiti dell'educazione deve rientrare sicuramente il conoscere e comprendere il territorio nei suoi diversi aspetti, attraverso un dialogo tra individuo e societa, alimentato e sostenuto da sentieri sani di coinvolgimento e di corresponsabilita (Orefice, 2011). In una prospettiva Life long, l'uomo e la donna, nei loro percorsi di vita diventano, non solo soggetti economici, ma anche costruttori dei propri obiettivi di vita, garantendo un processo di crescita a partire dalla relazione di cura e di orientamento del se. (Cambi, 2006). «La sfida di decifrare e regolare i comportamenti dell'homo nella declinazione economicus, nel momento in cui agisce per accrescere le proprie conoscenze, ovvero per formarsi come homo sapiens, richiede l'incontro con la pedagogia, che deve

saper [guidare l'individuo, attraverso un orientamento osservativo ed interpretativo, ad una conoscenza integrale dei fenomeni che caratterizzano il contesto, cercando di non perdere di fondo quella componente relazionale che apre sempre piu le porte all'homo reciprocans]» (Federighi, 2018, citato da Parricchi, p 180).

Come e possibile allora mettere in risalto la relazione tra l'economia e la pedagogia?

Per rispondere a tale domanda, e necessario non solo partire dal valore delle relazioni ma anche accettare che il mondo sia interconnesso tra loro all'interno di una casa che si fa per tutti comune. Come afferma Malavasi (2017), citato da Vischi (2020) «[l'ambiente] chiama in causa la rete della vita; [ne] rimanda a un significato sistemico, [e ne] comprende [il suo peso a partire dal contatto tra] natura e societa, cultura e tecnologia, [...] riguarda[ndo] [secondo un processo di cura] le condizioni esistenziali delle [singole] persone [e dell'intera comunita]. (p. 164)».

Ispirato ad un dialogo sia interreligioso sia laicale, la Laudato Si, enciclica scritta da Papa Francesco, evidenzia criticamente come gli individui emarginati, molto spesso in forte contatto con le catastrofi ambientali e sociali, siano molto piu esposti rispetto ad altre categorie sociali o enti che raccontano e descrivono quotidianamente la realta dei fatti. Il Pontefice, in maniera analitica, non solo incita il mondo all'uso di prototipi il piu possibile vicini alla cura dell'ambiente, contrastando pertanto l'antropocentrismo deviato (Francesco, 2015) che da sempre esalta la logica dell'individualismo e del bene dei privati ma esorta, con grande forza, all'uso dell'ambiente in maniera fraterna, invitando a sentirsi tutti parte dello stesso tetto, in una bella ed unita famiglia. L'errore di fondo che risiede nell'antropocentrismo deviato sta nel dimenticare che «l'ambiente si situa nella logica del ricevere. E un prestito che ogni generazione riceve e deve trasmettere [gratuitamente alle generazioni future]». (Francesco, 2015, n. 159).

La conoscenza delle vulnerabilita sia planetarie sia umane puo accentuare, nel proprio percorso di crescita, opportunita di rimodellamento della propria identita sia in ambito personale sia professionale avviando, sotto un processo di empowerment, un'etica dello stare per l'altro e con l'altro (Morin, 2001). Aprirsi alla fraternita significa dare senso a quel pensiero tutt'ora sentito e sostenuto dai fondatori dell'economia civile, studiosi che hanno sin da subito compreso il valore dello stare insieme anche all'interno di rapporti apparentemente superficiali. «Nell'epoca della globalizzazione l'attivita economica non puo prescindere dalla gratuita, che dissemina e alimenta la solidarieta e la responsabilita per la giustizia e il bene comune nei suoi vari soggetti ed attori» (Toso, 2009, citato da Vischi p. 81). E importante, quindi, ridare senso e prestigio al dono come nuova opportunita per tessere connessioni e sognare nuove prospettive. Non e una sfida. E una finestra di speranza. Esige avviare, nei contesti in cui avviene formazione, tracce utili per far nascere al loro interno rapporti stabili e solidali sostenendo, a favore delle questioni umanitarie, riflessioni utili per generare dialoghi e pensieri attenti all'ascolto e all'incontro. Solo cosi e possibile inserire nei rapporti sterili, come sono diventati quelli economici, connessioni che tendono all'umano e quindi al rapporto civile.

Bibliografia

Costa M. (2020). Razionalita e scelta nella trasformazione dell'agire economico e formativo. *MeTis Journal*.

Francesco (2015). *Laudato Si*. Milano: Paoline Editoriale Libri.

Nanni S. (2020). "Credo nel progresso non nello sviluppo". Alcune riflessioni sul rapporto tra pedagogia, economia e comunita a partire da Pier Paolo Pasolini. *MeTis Journal*, Progedit, Bari

Parricchi M. (2020). Costruire cittadinanza economica: il ruolo della pedagogia. *MeTis Journal*, Progedit, Bari

Vischi A. (2020). Pedagogia dell'impresa ed economia civile, un dialogo epistemico per educare al lavoro. *MeTis Journal*, Progedit, Bari.

Radicalizzazione ed estremismo violento: prospettive psico-educative

Marina Slavutzky
Phd – Borsista – Università degli Studi di Siena
m.slavutzky@student.unisi.it

1. Radicalizzazione ed estremismo violento

La letteratura sulla radicalizzazione è vasta e frammentata, con diversi gruppi di ricerca e discipline che adottano una serie di prospettive talvolta contrastanti sul tema. Sebbene la radicalizzazione sia stata sempre più spesso oggetto di studi scientifici, una definizione universalmente accettata del concetto deve ancora essere sviluppata. Mentre prima del 2001 il termine era stato usato in modo informale nella letteratura accademica per riferirsi a uno spostamento verso politiche più radicali (di solito non riferite ai musulmani), nel 2004 il termine aveva acquisito il nuovo significato di processo psicologico o teologico attraverso il quale i musulmani si avvicinano a visioni estremiste (Kundnani, 2012). Chi o cosa viene definito «radicale» dipende necessariamente da una nozione di per sé problematica di ciò che è «normale», «moderato» o «mainstream» come punto di riferimento ed è cambiato notevolmente nel tempo (Sedwick, 2010).

A differenza dell'uso precedente del termine nella ricerca sulla violenza politica e sui movimenti sociali, che aveva enfatizzato le dinamiche relazionali nei processi di escalation a livello collettivo, la «radicalizzazione» è stata intesa prevalentemente come l'adozione graduale di idee estremiste che promuovono e infine conducono ad atti di terrorismo, concentrando così l'attenzione sui processi di trasformazione cognitiva e ideologica, principalmente a livello individuale (Malthaner, 2017). Bailey e Edwards (2017) sottolineano che l'attuale predominio delle politiche e delle preoccupazioni per la sicurezza nel linguaggio della radicalizzazione significa che il termine è quasi sempre associato a un particolare punto finale indesiderabile. In questo quadro, la radicalizzazione è qualcosa da controllare ed è per definizione un processo indesiderabile: la radicalizzazione è il processo per diventare un terrorista, e quindi è simile al male del terrorismo.

Il termine «radicalizzazione» è spesso usato insieme o come sinonimo di «estremismo violento». Schmid (2013) cerca di distinguere questi termini concentrandosi sul pluralismo – in termini storici, se pensiamo al fascismo o al comunismo, l'autore spiega che gli estremisti possono essere caratterizzati come attori politici che tendono a non rispettare lo stato di diritto e a rifiutare il pluralismo nella società. L'autore afferma che gli estremisti vogliono rendere la società conformista sopprimendo ogni opposizione e sottomettendo le minoranze e che questo li di-

stinguerebbe dai semplici radicali che accettano la diversità e credono nel potere della ragione piuttosto che in quello del dogma.

Un'altra differenza evidenziata da Gaspar e colleghi (2020) è che l'estremismo descrive una condizione e non un processo, come la radicalizzazione. Inoltre, sostengono che nel discorso accademico l'estremismo è inteso come il rifiuto dello Stato costituzionale democratico e dei valori fondamentali, mentre la radicalizzazione, a prescindere dai sistemi politici, può essere concepita come la volontà degli attori di sfidare sempre più l'ordine politico esistente.

Le sfide associate alla ricerca e alla modellizzazione dei processi di radicalizzazione sono molteplici, tra cui la chiarezza concettuale, la natura del fenomeno di ricerca e la natura del processo. Nei documenti politici, la radicalizzazione è spesso rappresentata come un processo lineare attraverso il quale gli individui seguono un percorso definito, trasformandosi da cittadini «normali» a individui cognitivamente radicalizzati, interagendo sempre più con altri estremisti e quindi radicalizzandosi ulteriormente in uno stato in cui l'individuo potrebbe intraprendere un atto violento. Jämte e Ellefsen (2020) sottolineano tuttavia che la ricerca ha dimostrato che la relazione tra atteggiamenti e comportamenti estremi e radicali è tutt'altro che lineare e che il cambiamento cognitivo non porta necessariamente a un cambiamento comportamentale.

Con l'obiettivo di contribuire alla costruzione di un quadro teorico più completo di questi fenomeni e delle modalità con cui prevenirli, vengono presentate di seguito tre prospettive teoriche: la Pedagogia critica di matrice freiriana, la Psicoanalisi e la Psichiatria transculturale.

2. La Pedagogia critica

La pedagogia critica è un approccio radicale all'educazione che ha tre radici intellettuali: la teoria critica della Scuola di Francoforte (in particolare il lavoro di Jurgen Habermas), la teoria dell'egemonia di Antonio Gramsci e la teoria educativa di Paulo Freire (Saleebey, Scanlon, 2005). È interessante soffermarsi su come le idee di Freire possano essere utili nell'approccio di prevenzione della radicalizzazione.

L'applicazione dei principi freireani a un programma pedagogico porta a parlare di emancipazione, trasformazione rispettiva e rafforzamento dello sviluppo del pensiero critico e riflessivo per promuovere l'inclusione sociale (Del Magro et al, 2020). Sarebbe importante costruire un ponte tra i partner della comunità, della politica e della ricerca per costruire la resilienza della comunità e il dialogo pluralistico per combattere la discriminazione (Nelson, Venkatesh, 2023).

Poiché la prevenzione della radicalizzazione e dell'estremismo violento richiede un approccio sfaccettato che affronti i fattori sociali, politici ed economici che contribuiscono alle ideologie estremiste, le idee di Freire sono particolarmente interessanti per questo campo. Secondo Catarci (2022), Freire riteneva che l'educazione autentica si caratterizzasse in modo particolare per il suo potenziale

liberatorio, cioè per la sua capacità di rendere il destinatario di tale pratica un soggetto autonomo e consapevole, capace di agire nella storia e di cambiare la realtà sociale, come parte di un processo di costruzione di una società più giusta. Pertanto, la proposta pedagogica di Freire non solo è attuale, ma è ancora più utile nel nostro tempo rispetto a quello in cui è stata formulata. La sua eredità è attualmente rintracciabile, ad esempio, nelle esperienze di integrazione degli immigrati, nei percorsi di educazione alla cittadinanza attiva, nelle iniziative di discussione collettiva e di analisi critica dei problemi dei territori e del mondo, negli approcci di educazione comunitaria o popolare che animano i contesti territoriali svantaggiati e nei percorsi di educazione interculturale e di giustizia sociale.

3. La prospettiva psicoanalitica

Nonostante la ridotta produzione di articoli psicoanalitici sulla radicalizzazione e sull'estremismo violento rispetto ad altri campi, esiste comunque un corpo tangibile di preziosa letteratura sull'argomento.

Il quadro neoclassico per la comprensione della violenza sociopolitica può essere ricondotto agli immediati successori di Sigmund Freud, che condividevano la sua visione generale di sviluppare strumenti psicoanalitici per la comprensione dei conflitti inconsci e dei meccanismi di difesa dei grandi gruppi e della loro manifestazione nella violenza politica. I seguaci di Freud hanno anche condiviso la sua convinzione che la consapevolezza comunitaria e globale di queste pulsioni e meccanismi inconsci sia la strada migliore per mitigare o addirittura prevenire i conflitti sociopolitici e le guerre. Wilhelm Reich, contemporaneo di Freud, ha individuato l'identificazione dell'autoritarismo come meccanismo comune di oppressione sia a livello intrapsichico che nazionale (e internazionale), concettualizzandolo come un'interazione tra determinanti sociali, psicologiche e di personalità (Etchezahar, Brussino, 2013; Cohen, 2019).

Seguendo il modello di Melanie Klein, Kernberg (2003) afferma che nei gruppi si assiste a una rapida ascesa dei meccanismi primitivi di scissione in condizioni che promuovono la divisione del mondo in segmenti «buoni» e «cattivi». I gruppi di persone, con le loro ideologie e la loro leadership politica e sociale, saranno quindi visti come idealizzati o persecutori. Il profondo bisogno di affiliazione, di «appartenenza», di essere accolti positivamente da coloro che ci circondano e che, in genere, condividono la nostra lingua, l'accento, il colore della pelle, l'abbigliamento, i modelli di comportamento e le preferenze, si contrappone alla potenziale paura e al sospetto nei confronti di coloro che sono diversi, estranei, «non come noi». Kernberg (2003) si chiede, da una prospettiva psicoanalitica, quali siano le possibilità di un terrorista o di un violento radicalizzato di sfuggire al sistema violento e di tornare a una condizione di normalità che risolva la regressione personale, l'aggressività scissa e la sommersione in un'ideologia fondamentalista. La risposta a questa domanda è articolata, ma ne evidenzia un paio di aspetti: dipende dall'esistenza di una psicopatologia più o meno grave, dal livello di narcisismo e

dalla presenza o meno di tratti antisociali. Inoltre, dipende dal relativo mantenimento di una capacità ordinaria di empatia umana e l'identificazione con i valori etici può permettere ad alcuni radicali di abbandonare il loro sistema una volta che il sadismo, la crudeltà, l'irrazionalità e la disumanità di base diventano evidenti per loro.

4. Psichiatria transculturale

La psichiatria transculturale può fornire preziose indicazioni sui fattori che contribuiscono alla radicalizzazione degli individui, vista la complessità del fenomeno che comprende una serie di ideologie e comportamenti che possono essere attribuiti a fattori geopolitici, socioeconomici e psicologici. Comprendere il contesto culturale e religioso dei gruppi estremisti violenti può essere utile per sviluppare strategie più efficaci di intervento e prevenzione.

Un altro aspetto fondamentale è lo studio del trauma e del suo impatto sulla salute mentale. Molti individui vulnerabili all'estremismo violento possono aver subito traumi o esperienze infantili negative, che possono portare a disagio emotivo, ansia e depressione. Affrontare i traumi sottostanti e fornire un adeguato sostegno alla salute mentale è fondamentale per evitare che gli individui si radicalizzino verso l'estremismo violento.

Gli studi pubblicati in questo campo evidenziano anche il ruolo delle opinioni etnocentriche e richiamano l'attenzione sulle loro influenze sulla ricerca e sulle politiche pubbliche. Rousseau, Aggarwal e Kirmayer (2021) osservano che le emozioni e i ragionamenti morali che vengono mobilitati nella radicalizzazione violenta includono il risentimento e il desiderio di punizione e vendetta. Anche altre dinamiche giocano un ruolo significativo, come il bisogno di virtù e ideali, il desiderio di purezza morale, il processo corollario di scissione (la tendenza ad attribuire forti emozioni a queste distinzioni e le corrispondenti difficoltà nell'apprezzare e lavorare con le «zone grigie») e i processi interpersonali di alterazione e disumanizzazione. Queste dinamiche emotive hanno un ruolo nella capacità di provare empatia e solidarietà. Gli autori sottolineano che è importante comprendere la radicalizzazione violenta come un fenomeno globale guidato da ingiustizie socioeconomiche, incertezze culturali, frammentazione dell'identità, comunicazione accelerata, ideologie radicali e polarizzazione sociale.

5. Conclusioni

Le tre prospettive teoriche trattate (Pedagogia critica, Psicoanalisi e Psichiatria transculturale) non sono solitamente applicate agli studi sulla radicalizzazione. Secondo la definizione di Dewey (1929), queste non sono stati scelte come fonti primarie (pratiche educative – terreno di ipotesi di intervento, inizio e fine del processo), ma come fonti speciali, in quanto possono essere utili non necessaria-

mente per dare prescrizioni pedagogiche, ma per fornire spunti per interpretare il fenomeno e formulare ipotesi.

L'adozione di un approccio interdisciplinare è essenziale per comprendere a fondo la natura multiforme della radicalizzazione e dell'estremismo violento e progettare interventi efficaci e olistici. Integrando le conoscenze di varie discipline, i ricercatori e gli operatori possono sviluppare strategie di prevenzione più efficaci che affrontino le cause profonde di questi fenomeni.

Bibliografia

Bailey, G. M., Edwards, P. (2017). Rethinking 'radicalisation': Microradicalisations and reciprocal radicalisation as an intertwined process. *Journal for Deradicalization*, (10), 255-281.

Catarci M. Educazione, emancipazione e coscientizzazione nel pensiero pedagogico di Paulo Freire. In: V.A. Fiorucci M (a cura di), *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, Pensa multimedia, Lecce, 2022, pp. 21-34.

Cohen, S. J. (2019). The unconscious in terror: An overview of psychoanalytic contributions to the psychology of terrorism and violent radicalization. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 16(4), 216-228.

Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. Horace Liveright.

Etchezahar, E. D., Brussino, S. A. (2013). Psychological perspectives in the study of authoritarianism. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences* 5(3), 495-521.

Gaspar, H. A., Daase, C., Deitelhoff, N., Junk, J., Sold, M. (2020). Radicalization and political violence–challenges of conceptualizing and researching origins, processes and politics of illiberal beliefs. *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, *14*, 1-18.

Jämte, J., Ellefsen, R. (2020). Countering extremism (s): Differences in local prevention of left-wing, right-wing and Islamist extremism. *Journal for deradicalization*, (24), 191-231.

Kernberg, O. F. (2003). Sanctioned social violence: A psychoanalytic view. Part II. *The International Journal of Psychoanalysis*, 84(4), 953-968.

Kundnani, A. (2012). Radicalisation: the journey of a concept. *Race & Class*, 54(2), 3-25.

Malthaner, S. (2017). Radicalization: The evolution of an analytical paradigm. *European Journal of Sociology/Archives Européennes de Sociol*ogie, 58(3), 369-401.

Nelson, B.J. Venkatesh, V. (2023). Social pedagogy in the information age: Creating reflexive inclusivity to combat social media-fueled narcissism and solipsism. In: *Anti-Disinformation Pedagogy: Understanding the Power of Manipulative Narratives and What We Can Do About it*. Ed. David Castillo & Bradley J. Nelson. Hispanic Issues.

Rousseau, C., Aggarwal, N. K., Kirmayer, L. J. (2021). Radicalization to violence: A view from cultural psychiatry. Transcultural psychiatry, 58(5), 603-615.

Saleebey D.S.W., Scanlon E. (2005) Is a Critical Pedagogy for the Profession of Social Work Possible? *Journal of Teaching in Social Work*, 25:3-4, 1-18.

Schmid, A. P. (2013), *Radicalisation, de-radicalisation, counter-radicalisation: A conceptual discussion and literature review*. In «ICCT Research Paper», *97*(1).

Sedgwick, M. (2010). The concept of radicalization as a source of confusion. *Terrorism and political violence*, 22(4), 479-494.

Un'indagine sulla qualità dell'insegnamento: più relazione, meno "strategie"

Renzo Stio
Dottorando – Università degli Studi di Salerno
rstio@unisa.it

Roberta Izzo
Dottoranda – Università degli Studi di Salerno
rizzo@unisa.it

1. Le ragioni dell'indagine[1]

Il primo di settembre del 2000 le scuole italiane sono state chiamate ad agire in regime di autonomia funzionale, secondo quanto disposto dalla legge n. 59 del 1997 e dal conseguente regolamento attuativo del 1999 (D.P.R. n. 275/99). Le riforme, che a partire da quella data si sono succedute (Bertagna, 2014), hanno impegnato progressivamente i corpi professionali della scuola in un notevole sforzo di implementazione del nuovo sistema, con una richiesta sempre più pressante di nuove competenze che – nel caso degli insegnanti – ne ha profondamente ridisegnato il profilo (Attinà, 2020, pp. 115-122). Al docente vengono oggi richieste competenze progettuali, organizzative, relazionali, informatiche, docimologiche (si veda l'art. 42 del recente CCNL scuola) necessarie per la produzione e la gestione di altrettanto nuovi strumenti organizzativi – cosiddetti "documenti strategici"[2] – che dal P.T.O.F. alle pratiche valutative (R.A.V., P.D.M., Rendicontazione, Prove I.N.Val.S.I.) impegnano risorse professionali sempre più rilevanti. È ragionevole immaginare che tali documenti, le connesse pratiche e le risorse professionali ed economiche richieste per la messa a sistema di quanto previsto siano destinate a migliorare la qualità del servizio erogato, che, nel caso della scuola, non può che coincidere col miglioramento della qualità dell'output (insegnamento, pratiche didattiche, apprendimenti) e dell'outcome (risultati a distanza, valore formativo per la persona, effetti sulla collettività) prodotti.

Abbiamo quindi provato a verificare quanto potesse essere fondata una diretta correlazione tra consapevolezza/conoscenza dei "documenti strategici" da parte dei docenti e qualità del loro insegnamento in termini di outcome.

1 Il paragrafo 1 è stato redatto dal dottor Renzo Stio, il Paragrafo 2 e il Paragrafo 3 dalla dottoressa Roberta Izzo.

2 Nota M.I. 19 settembre 2022, n.23940 - Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) - indicazioni operative in merito ai documenti strategici delle istituzioni scolastiche per il triennio 2022-2025.

Sia sul piano semantico che su quello metodologico abbiamo, da subito, dovuto risolvere il problema della definizione di un criterio col quale poter apprezzare, in uno, sia la qualità dell'output che dell'outcome. La scelta è stata quella di affidarci a un criterio, in parte reputazionale, che ci consentisse di circoscrivere la qualità e l'efficacia dell'azione formativa alla significanza e al "peso" che questa ha potuto assumere nelle scelte di vita, personali e professionali, degli studenti. Si è ritenuto, pertanto, di assumere tale informazione intervistando i diretti interessati, gli studenti, a distanza di uno o due anni dal conseguimento del diploma di scuola secondaria di secondo grado, ponendo loro una sola domanda: "Qual è stato l'insegnante che nei 5 anni della scuola secondaria di secondo grado ha segnato maggiormente, in positivo, la sua formazione personale, culturale e professionale, anche per quelle che possono essere state le sue scelte per il futuro?" Nel 2023 sono stati intervistati telefonicamente 231 studenti di sette scuole salernitane[3] diplomatisi negli anni 2021 e 2022, affinché le inferenze ottenute non fossero influenzate dalla carriera scolastica ancora in corso.

Successivamente, sempre telefonicamente, sono stati intervistati i primi 100 insegnanti riconosciuti "significativi" dagli studenti, ai quali sono state rivolte alcune domande mirate, tese a rilevare il grado di conoscenza/consapevolezza che questi avessero in ordine a documenti come R.A.V. (Rapporto di Autovalutazione) e P.D.M. (Piano di Miglioramento) e agli esiti delle prove nazionali dell'I.N.Val.S.I. delle loro scuole.

L'ultima fase ha coinvolto 40 dirigenti scolastici di scuole afferenti a diverse province italiane ai quali è stato chiesto se ritenessero esistente una relazione diretta tra la conoscenza da parte dei docenti delle pratiche organizzative e strategiche della scuola e i risultati formativi degli studenti.

Le evidenze raccolte hanno offerto interessanti spunti per la discussione critica sulle priorità della scuola, facendo emergere evidenti contraddizioni e rilanciando il tema del senso e della qualità dell'insegnamento. Le risposte di docenti e dirigenti – più nel dettaglio commentate nella seconda parte di questo lavoro – sembrano denunciare quella che nella teoria delle organizzazioni è indicata come "svista" (March, 1993) (March, 1993) e che la filosofia invece definisce come eterogenesi dei fini. Agire per svista significa impiegare energie e risorse per affrontare problemi che, in linea di principio, non sono realmente prioritari; significa decidere trascurando quella che dovrebbe essere l'originaria destinazione di scopo della scuola, spostando inconsapevolmente l'attenzione verso obiettivi altri. Ciò induce a non sottovalutare i rischi di una deriva "proceduralistica" che proprio gli strumenti per governare e controllare efficacemente il sistema potrebbero innescare, sottraendo

3 Considerata la tipologia di domanda posta, la limitazione del campione ad un'unica città non ci è sembrato un elemento condizionante la validità dell'indagine. Si coglie l'occasione per ringraziare gli studenti, gli insegnanti e i dirigenti delle scuole che hanno partecipato (IIS Galilei Di Palo Salerno, Liceo De Sanctis, IIS Giovanni XXIII, Liceo Regina Margherita, Liceo Sabatini-Menna, IIS Santa Caterina, IP Virtuoso).

tempo e prezioso alla cura della relazione che – da quel che emerge – sembra ancora attestarsi come valore centrale nella formazione della persona.

2. Da una qualità pensata ad una qualità agita: tra frontiere, dubbi e ponti

Indubbio che, quello sulla qualità dell'insegnamento, sia un costrutto-ponte sul quale la pedagogia, agita e teorizzata, è stata, ed è tutt'oggi, chiamata ad interrogarsi. Un ponte, dunque, che prestando fede ai risultati emersi dall'indagine proposta, sembra chiedere una necessaria sosta su quelle due sponde che, poste ai confini di una scuola liminale tra mercato e democrazia (Baldacci, 2019), siano in grado di porre degli interrogativi in merito agli argini, ai margini, ai dubbi e alle frontiere strategico-conoscitive apparentemente ineludibili.

Da qui, dunque, l'idea di strutturare un questionario misto composto da sette quesiti che, somministrati telefonicamente ai 100 docenti di qualità individuati dai ragazzi, concedesse l'opportunità di indagare in merito alle diverse questioni postulate *ex-ante* e definite *in itinere* dalla ricerca. La prima domanda, infatti, chiedeva agli intervistati di indicare il proprio livello di conoscenza del P.T.O.F. e su 100 docenti, il 56% di essi ha dichiarato di possedere una conoscenza "approfondita", rispetto al restante 44% che ne riconosce l'essenzialità.

Pertanto, al fine di testare la coerenza delle risposte fornite, nonché il reale livello di consapevolezza posseduto dai docenti in merito ai documenti strategici individuati dal Ministero, considerando che il R.A.V. rappresenta una sezione particolarmente rilevante del P.T.O.F., è stato chiesto agli intervistati di individuare quante fossero le "priorità" inserite nel rapporto delle loro scuole. I risultati ottenuti e proposti nel grafico seguente (*Fig.* 1) hanno infatti mostrano che, se da un lato il 35% degli insegnanti ha dichiarato di non saper individuare le priorità richieste ed inserite nel R.A.V., del restante 65%, nonostante l'approssimazione prevista dagli altri *items* di risposta, è stato stimato che soltanto il 28% ha individuato il riferimento numerico effettivamente rispondente alle priorità dei rispettivi R.A.V.

Fig. 1: Quesito n°2

Successivamente, sono state predisposte due domande aperte tese ad indagare il grado di conoscenza e, soprattutto, di consapevolezza reale in ordine alle pratiche organizzative delle scuole di appartenenza ove gli stessi intervistati, secondo la stima degli studenti, risulta abbiano prestato un servizio di qualità. A tal proposito, quindi, ai docenti è stata formulata una duplice richiesta: da un lato quella di indicare una delle priorità del R.A.V. ritenuta particolarmente significativa e dall'altro quella di individuare un "obiettivo di processo" del P.d.M. (Piano di Miglioramento) che fosse ad essa correlato. Dall'analisi delle risposte ottenute, due sono state le evidenze riscontrate: tenendo conto che nei R.A.V. delle sette scuole che hanno preso parte alla ricerca sono state previste complessivamente 27 priorità, gli intervistati ne hanno indicate 56, più del doppio; inoltre soltanto il 22% di essi risulta essersi parzialmente avvicinato alle priorità effettivamente individuate nei rispettivi rapporti di autovalutazione. Dato questo del tutto coerente con le evidenze desumibili dalla seconda domanda aperta, quella in cui soltanto il 17% dei docenti ha indicato correttamente gli obiettivi di processo previsti nei rispettivi piani di miglioramento.

Tenendo conto, dunque, delle evidenze fin qui emerse, le successive domande hanno indagato in merito all'opinione che i docenti avessero riguardo l'influenza dei risultati delle prove I.N.Val.S.I sull'andamento del proprio operato e sull'incidenza che i documenti strategici della scuola avessero sulla qualità e sull'efficacia della loro azione di insegnamento. Riguardo la prima inferenza, come si evince dal grafico in sezione (*Fig*. 2), è stato riscontrato che, scorporato il 47% dei docenti a cui si è preferito non rivolgere la domanda perché titolari di insegnamento non soggetto ai test I.N.Val.S.I, il 30% ha ritenuto che le prove incidessero "abbastanza" o "molto" sull'andamento del proprio insegnamento, mentre il 23% si è espresso giudicandole "poco" o "per nulla" rilevanti.

Fig. 2: Quesito n° 5

Dinanzi, invece, all'ulteriore interrogativo riguardante il grado di incidenza che i documenti strategici hanno sul *modus operandi* dei docenti, i dati emersi e riportati nella successiva figura 3 hanno dimostrato una notevole propensione, di circa il 72% degli insegnanti, a riconoscere "abbastanza" e "molto" significativi i predetti documenti: un indice, del resto, coerente col fatto che il 68% circa degli intervistati ha avuto incarichi aggiuntivi come figura di sistema nella propria scuola.

Fig.3: Quesito n° 6

Giunti alla frontiera, dunque, l'ultima fase dell'indagine ha visto coinvolti 40 dirigenti scolastici, prevalentemente campani, ai quali mediante un questionario è stato chiesto di indicare quanto ritenessero necessario che i docenti fossero a conoscenza dei documenti strategici della scuola (P.T.O.F., R.A.V., P.d.M., compresi

gli esiti delle prove I.N.Val.S.I.) per la qualità e l'efficacia della loro azione di insegnamento. Anche in questo caso, il dato risulta particolarmente significativo poiché 35 dirigenti hanno ritenuto "molto" o "abbastanza" importante che i docenti conoscessero i documenti strategici della scuola, mentre soltanto 5 si sono espressi con "per niente" o "poco" importante. In conclusione, dunque, ottenuti i risultati e raccolti i dati in temini di percentuale, alcuni dubbi sembrano solleticare l'occhio pedagogico che teso, e mai reso, sembra indicare nuovi orizzonti con l'auspicio si possa promuovere il passaggio da una qualità pensata e dichiarata ad una qualità effettivamente agita, perché esperita ed attestata dalla – e nella – relazione educativa.

3. Oltre la soglia: so-stare "per" la scuola

Giunti ormai a valle, tenteremo di chiudere, ma non concludere, la nostra riflessione, presentando alcune considerazioni che paiono tuttavia riportarci a monte della questione. Questo perché l'analisi dei dati ottenuti ha concesso l'occasione di poter riscontrare una sostanziale incoerenza tra l'effettiva conoscenza dei documenti strategici dichiarata dai docenti, valga su tutti il dato che solo il 22% di essi conosce alcune delle priorità previste dai R.A.V. degli istituti di appartenenza, e il reale valore, in termini di consapevolezza, attribuito ai medesimi dagli stessi intervistati. Un dato questo che, se da un lato sembra attestare una reale distanza tra quanto dichiarato e ciò che è effettivamente esperito e conosciuto dai docenti, d'altro canto pare subire un'inversione di tendenza rispetto a quanto emerge nella sezione dell'indagine rivolta ai dirigenti scolatici, ove circa il 90% di essi sembra convinto che la qualità dell'insegnamento sia strettamente correlata alla consapevolezza che i docenti debbano avere rispetto ai documenti in questione. Da un lato, dunque, le evidenze ottenute dimostrano che circa l'80% di quei "buoni insegnanti", definiti tali secondo il nostro criterio di qualità, pur non conoscendo i documenti strategici indicati dalla nota ministeriale del settembre 2022, riescono a fornire una didattica di qualità che sortisce *naturalite*r un riverbero positivo per i ragazzi, d'altra parte, persiste il pur importante indice di quel 90% di dirigenti che ne preserva la strategicità in termini di qualità di insegnamento. Difronte, dunque, ad una simile soglia, oltre la sosta, sembra occorra un necessario attraversamento che, da una qualità "erogata" dagli orientamenti "della scuola", possa condurre verso una qualità "agita" dai docenti, dai dirigenti e dagli studenti "per la scuola" che, alla specificazione, sostituisca un reale, perché esperito, vantaggio qualitativo. Che fare dunque? Da monte a valle o da valle a monte? Sarà compito della pedagogia critica continuare ad interrogarsi e a chiedersi se la risposta non debba essere intercettata in quel legittimo dubbio secondo il quale la qualità dell'insegnamento, piuttosto che nella conoscenza *en passant* dei documenti strategici, non debba essere attestata in nome di un'altra, più importante, qualità, ossia quella che si intesse nella relazione tra docente e studente, l'unico ponte in grado di porsi al di là di ogni frontiera burocratico-organizzativa.

Bibliografia

Attinà M. (2020). L'autonomia scolastica tra incompiutezze e tradimenti. *Nuova Secondaria*, 10, 115-122.

Baldacci M. (2019). *L'educazione al bivio*. Milano: Franco Angeli.

Bertagna G. (2014). *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*. Brescia: La Scuola SEI.

CCNL Scuola, 18 gennaio 2024.

March J.G., (1993). *Decisioni e organizzazioni*. Bologna: Il Mulino.

M.I. (2022). *Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) - indicazioni operative in merito ai documenti strategici delle istituzioni scolastiche per il triennio 2022-2025*.

Le famiglie (si) trasformano. Il ruolo della pedagogia

Massimiliano Stramaglia
Professore Ordinario – Università degli Studi di Macerata
m1.stramaglia@unimc.it

1. Osservare i paesaggi familiari…. "a perdita occhio"

Nonostante i cambiamenti socio-culturali in atto da diversi decenni, l'istituto familiare resiste e si trasforma in configurazioni sempre nuove, in Italia come all'estero. Il cattolicesimo, che dovrebbe essere una religione e non un sistema di leggi, ispira in taluni visioni politiche al limite del buon senso. Fra queste, ad esempio, vi è la credenza che la famiglia sia solo e soltanto quella garantita dalla Costituzione della Repubblica Italiana. Il modello di famiglia tradizionale, invero, è una costruzione socio-culturale, uno schema mentale, smentito molto spesso dagli stessi fautori di questa sorta di ideologia, i quali, molto spesso, hanno essi stessi famiglie separate, sono poligami o sono genitori di figli che scelgono la convivenza prima dell'eventuale matrimonio, in maniera – peraltro – del tutto legittima. I dati statistici parlano di "famiglie", non più di "famiglia": la "famiglia", in verità, è un'astrazione, un ideale regolativo, non una realtà vera e propria, anche perché è proprio all'interno delle famiglie che avvengono le violenze, i femminicidi (Ulivieri, 2016), gli stupri, i fratricidi, e quest'amore familiare decantato da più parti per pura facciata, a essere intellettualmente onesti, non lo si conosce. Il pensiero degli adulti in carne e ossa, nondimeno, dovrebbe essere rivolto al bene dei bambini: sono i minori coloro di cui la società deve avere cura, ed è a loro che dobbiamo garantire, almeno noi scienziati dell'educazione, il migliore dei mondi possibili.

Non si capisce, di conseguenza, per quale ragione sarebbe preferibile una famiglia eterosessuale patologicamente conflittuale a una famiglia omosessuale funzionale. È suggestivo il passaggio di Alessandra Gigli quando scrive: "[…] invece di riferirci alla famiglia 'normale' (magari così definita perché coincide con il modello nucleare e coniugale), dovremo considerare, come modello di riferimento, le famiglie 'funzionali', ossia 'società umane flessibili nella stabilità', in cui la qualità delle relazioni (soprattutto tra genitori e figli) è tale da resistere alle separazioni, ai conflitti, alle intemperie esistenziali dei suoi membri, al naufragio delle relazioni amorose" (2016, p. 9).

Non si capisce nemmeno per quale motivo alcuni cattolici debbano sentirsi "minacciati" dalla presenza di forme familiari alternative rispetto a quella sovran-

naturale e ipostatizzata dalla Chiesa: perché non accettare che la società stia cambiando? Che problema si pone se il tessuto sociale presenta diverse tipologie di famiglie? Perché le politiche sociali debbono rivolgersi alla "famiglia", se la "famiglia" è un valore in cui credere mentre, sotto gli occhi di tutti, ci sono soltanto *famiglie* (monoparentali, ricostituite, multiculturali, transnazionali)?

Secondo l'Onorevole Vanna Iori, cattolica quanto lo scrivente: "La pedagogia della famiglia non può ignorare la complessità relazionale che caratterizza questi nuclei di 'nuova normalità', per non giungere ad un'applicazione indifferenziata di categorie proprie delle famiglie nucleari […]. D'altro lato, classificare la differenza e la complessità come patologia condurrebbe a non riconoscere le potenzialità e le risorse presenti in questi nuclei. 'Normalità' e 'anormalità' sono dunque inseparabili. Ossia la normalità non si definisce, pedagogicamente, per l'assenza di conflitti, di sofferenze, di disagi, ma in base alle modalità con cui questi vengono affrontati ed elaborati all'interno della famiglia" (2002, p. 149). Alla stessa stregua, esistono le famiglie arcobaleno, formate da persone dello stesso sesso, sulle quali da più parti si rinvengono pronunciamenti, giudizi a sentenza, opinioni e pareri anche non domandati ma che in molti si affrettano a formulare, come se si trattasse di una chiacchiera da bar. "L'infondatezza della chiacchiera", scriveva Martin Heidegger, "non è un impedimento per la sua diffusione pubblica, bensì un fattore che la favorisce. La chiacchiera è la possibilità di comprendere tutto senza alcuna appropriazione preliminare della cosa da comprendere" (cfr. Heidegger, 1927, p. 207). Ciò avviene ogni volta che si esprime un giudizio su una famiglia "altra" dalla propria (o dal proprio modello interno) senza avere coscienza dell'utopia di qualsivoglia forma di comprensione piena dell'alterità – in sintonia con il realismo ingenuo. D'altronde: se si è così convinti di un'idea di famiglia, perché ci si occupa con così tanto livore delle famiglie "alternative"? Perché abbiamo bisogno di creare dei nemici, anche quando i cosiddetti nemici sono semplicemente "altri da noi"?

Se si è convintamente eterosessuali, perché preoccuparsi delle preferenze sessuali degli omosessuali? Ma, prima ancora: da quali famiglie provengono gli omosessuali di oggi, come di ieri? Dalle famiglie "sane", "normali", "normocostituite" della tradizione. Le stesse famiglie che dovrebbero garantire la migliore educazione possibile diventano (parlano i fatti) foriere di progressismo a tutto spiano. Com'è possibile che ciò avvenga?

Esiste una dinamica psichica, inconscia, che spiega perché i rapporti umani sono perlopiù deleteri, perché abbiamo bisogno di "creare e uccidere il nemico" e perché, per "difendere la famiglia", abbiamo bisogno di distruggere le famiglie. Si tratta della dinamica del genitore cattivo e s'invera, non a caso, all'interno della famiglia tradizionale.

2. Il cattivo genitore

Ogni bambino ha immediatamente a disposizione, che la coppia sia unita o meno, che si tratti di due persone incarnate o di figure fantasmatiche, due genitori. Il

bambino si muove all'interno di una dinamica relazionale; pertanto, esprime una preferenza relazionale e, in specie, è investito da una dinamica relazionale. Pertanto, il bambino finisce con l'individuare, fra i due genitori, chi lo rifornisce di nutrimento affettivo e chi, in qualche misura, è limitante. A parità di condizione, trattandosi di relazioni, non è possibile che entrambi i genitori siano affettuosi e limitanti nella stessa misura. Così come un genitore solo, nel tentativo di essere sia affettuoso che limitante, finisce *comunque* per rimarcare l'assenza limitante dell'altro. Il bambino, educato dai genitori o da figure di riferimento sostitutive e vicarie, interiorizza così il cosiddetto 'genitore cattivo'. Quest'ultimo è un genitore cattivo perché lo è nella realtà (ad esempio, nei casi di maltrattamento e abuso), perché è stato a sua volta figlio e finisce col fare del suo peggio nonostante l'intenzione di fare del proprio meglio, perché è in conflitto con l'altro genitore e utilizza più o meno consapevolmente il figlio come mediatore. Ma il bambino, per quanto abbia compreso che uno dei genitori è 'cattivo', ha bisogno di lui per crescere: egli finisce per assimilare dentro di sé parti del genitore buono e parti del genitore cattivo, cercando di addivenire a una sintesi che gli consenta di sopravvivere. Tale dinamica crea nel bambino (in tutti i bambini, da qualsiasi famiglia provengano) una scissione interna: da una parte, l'identificazione col genitore buono fa in modo che il bambino divenga a sua volta buono, ossia 'socialmente accettabile' (è la parte adattata di ciascuno di noi); dall'altra parte, il 'genitore cattivo' funziona automaticamente e indipendentemente da lui, che non può accettare che uno dei due genitori non lo abbia amato. Il bambino, pertanto, da un lato diventa buono (il 'bravo bambino' cui ambisce, da sempre, la pedagogia di massa); dall'altro lato, diventa 'cattivo', cioè pieno di rabbia nei confronti del genitore che non lo ha capito. Così, l'adattamento sociale (la parte in luce) coesiste in ciascuno di noi con una forma di devianza sociale (la parte in ombra).

La prima, oltre a funzionare nei termini del rispetto condiviso di una linea educativa formale (le buone maniere), *sposta* il persecutore sugli altri (innocenti, perché oggetti proiettivi), pur di non ammettere penosamente che uno dei genitori non ha amato come avrebbe dovuto e, soprattutto, che gli altri avrebbero titolo ("a maggior ragione", afferma l'inconscio) a non amarci. Questo meccanismo spiega la difesa a spada tratta della "famiglia della tradizione", come pure le forme di odio senza ragione nei riguardi di coloro che formano famiglie "altre" non già per spirito di contrapposizione rispetto ai cattolici o all'idea storica di famiglia, ma perché amano (altri uomini, altre donne), o non amano più (e pertanto si separano).

> Leo si caratterizzava, scrive Colette in *Sido* [Milano, Adelphi, 1994], per la sua attitudine a sparire senza dire una parola. Un bambino inoffensivo, a cui piacevano dei ruoli muti e non chiedeva niente, tranne una notte: "Mamma, vorrei un po' di prugne secche e un altro po' di nocciole". Notte dopo notte questa ostinata richiesta del bambino faceva sì che la madre tornasse da lui quando doveva andare a letto. Domanda insistente che non puntava che a essere ripetuta come domanda d'amore, poiché l'oggetto do-

> mandato era stato portato fin dalla prima notte. "Mamma, vorrei… mamma…", ossia la madre come ghiottoneria di cui il bambino consuma la presenza. Stanca di questo gioco, la madre […], *Sido*, finisce per mettere ai piedi del bambino ciò che lei pensava fosse l'oggetto così tanto desiderato. Ma il bambino, piangendo, disse: "Non mi piacciono!". Colette colse lì come un "messaggio venuto da un altro emisfero". "Non ti piacciono?" – disse la madre – Che volevi allora?". Leo, imprudente, confessò: "Volevo chiederli" (Dhéret, 2007, p. 49).

L'esempio appena riportato spiega in maniera semplice come possa innescarsi la dinamica del "cattivo genitore" pure a fronte delle migliori intenzioni parentali. È a questo che risale la difficoltà di tollerare l'alterità, ovvero la compresenza di prospettive ulteriori rispetto all'ordine precostituito. Il ruolo *politico* della pedagogia scientifica, al riguardo, è fondamentale. Non mancano contributi teorici in tal senso (si vedano Gigli, 2011; Stramaglia, 2014; Fiorucci, 2018; Burgio, 2021); mancano, però, la sistematicità dell'analisi e l'inclusione del tema delle famiglie arcobaleno nel novero degli studi classici sulla pedagogia familiare. Non sporcarsi le mani, per chi si occupa di pedagogia, non solo è superbo ma, ormai, inaccettabile.

3. La pedagogia familiare: aspetti trasformativi impliciti

La lucida analisi di Luigi Pati si sofferma su un aspetto importante dell'identità di genere: agli influssi culturali, il Nostro lega quella che potrebbe definirsi una "predisposizione". Il che starebbe a significare, a uno sguardo profondo, che l'omosessualità non sia una *scelta*, a meno che non si intenda affermare che chi nasca con un orientamento non eterosessuale sia un *anormale non compensato*. Ciò non soltanto sarebbe scientificamente indimostrabile, ma non traspare affatto dalle parole del Pedagogista.

> Allo scopo di chiarire l'affermazione, è opportuno richiamare in via preliminare che la componente biologica costituisce una sorta di matrice, sulla quale si sviluppa la personalità sessuata. Gli elementi biologici propri del maschile e del femminile hanno una forte incidenza circa la determinazione delle differenti personalità sessuate […]. Sulla componente fisio-biologica, quindi sulla crescita sessualmente determinata dell'individuo, influiscono poi le sollecitazioni ambientali. L'azione di queste è talmente pervasiva e profonda, da riuscire persino a frenare o snaturare il corretto manifestarsi del dato fisio-biologico. Tra gli influssi ambientali, spiccano quelli educativi, offerti in maniera ora intenzionale ora funzionale, che concorrono alla determinazione dell'"identità sessuale" e del "ruolo sessuale" del soggetto in via di sviluppo. […] Di là da questo, importa sottolineare che l'intervento educativo, al pari di tutti gli altri influssi socio-culturali, non opera sul nulla. Esso interagisce con la base o matrice biologica del singolo individuo (Pati, 2014, pp. 120-121).

Un altro grande Pedagogista cattolico, Michele Corsi, attribuisce all'educazione familiare un ruolo determinante nello sviluppo dell'identità sessuata; nondimeno, l'affermazione che non si nasce maschi o femmine *deresponsabilizza totalmente* i soggetti con un orientamento non eterosessuale rispetto alle loro preferenze sessuali. Che si ragioni sul dato di natura o sul dato di cultura, di conseguenza, il risultato non cambia. Il Nostro scrive:

> Non si nasce maschio o femmina, ma lo si diventa. Ciascuno di noi è soltanto partorito con organi genitali maschili o femminili, il cui uso e primariamente il loro stesso significato e la medesima attribuzione di senso si decidono strada facendo, a partire dall'atterraggio del neonato sul pianeta e l'inserimento purtroppo casuale e non prescelto in una determinata famiglia. È, questo, un complesso di affermazioni di una "pesantezza" incontrovertibile che assegna ai genitori (e con costoro agli adulti significativi, alle esperienze di vita della persona e alla società) una fortissima responsabilità in ordine all'avvenire individuale e alla felicità del singolo, soprattutto in merito alla *serenità* dei suoi vissuti e dei suoi comportamenti (Corsi, 2003, pp. 142).

Anche in ordine ai cambiamenti morfo-strutturali delle realtà domestiche, la pedagogia delle famiglie non può ignorare la presenza *politica* dei nuovi nuclei affettivi, che vengono a costituirsi non già per *cattiva educazione* (si tratta del pregiudizio per il quale gli orientamenti sessuali "altri" da quello eterosessuale siano il precipitato chimico di un'educazione familiare "sbagliata"), ma per natura e cultura. Cosa avrebbe di "naturale", ad esempio, una famiglia ricostituita? È necessario, piuttosto, cogliere i segnali del presente, educando al *legame*.

Sono i legami presenti fra i singoli componenti a istituire un ordine relazionale tale per cui la famiglia sia salda: dalla legge sul divorzio in avanti (si parla del 1970: ben 54 anni fa), non è più il vincolo normativo a garantire ai matrimoni stabilità e benessere, quanto la cultura del legame, ossia la capacità prescelta e autonoma di preservare, dall'interno, la qualità dei rapporti affettivi ed etici. Come scrive Marta Bonadonna: "Prendersi cura dei legami è un compito difficile, soprattutto oggi che il contesto sociale e culturale tende a consumare i legami più che a curarli. I legami tendono infatti a essere vissuti soprattutto nella dimensione di vincolo più che in quello di opportunità" (2007, p. 42). In termini etici, gli omosessuali non hanno nulla da invidiare agli eterosessuali: persino quando andava di moda la parola "inversione", si affermava: "Un insieme di fatti dimostrano che, nel senso legittimo della parola, degli invertiti non possono essere considerati dei degenerati, in quanto: 1. L'inversione si trova in individui che non mostrano altre gravi deviazioni dal normale. 2. Si trova anche in soggetti la cui efficienza non è affatto menomata, e che appunto si sono distinti per uno sviluppo intellettuale ed una educazione etica particolarmente elevati" (Freud, 1905, p. 990). Resta aperto, pertanto, il "dilemma" affettivo: se sul piano etico un omosessuale non ha nulla che lo renda diverso da qualunque altro essere umano, perché non dovrebbe discenderne un rigore affettivo pari a quello di qualunque altro essere umano? In fondo,

la monogamia è una scelta per tutti: non nasciamo "monogami", non esiste alcuna evidenza empirica al riguardo. Eppure, il modello della famiglia monogama è stato appreso culturalmente e ha avuto un discreto successo almeno sino agli anni Settanta del Novecento, quando la legge (non la religione) ha disciplinato lo scioglimento del matrimonio in termini di possibilità aperta nel caso di conflittualità di coppia (in senso laico) o, come annuncia la legge stessa, laddove "la comunione materiale e spirituale tra i coniugi non può essere mantenuta o ricostituita" (art. 1).

Il Compendio della Dottrina Sociale della Chiesa, se da un lato riconosce nella famiglia la società naturale fondata sul matrimonio, dall'altro lato rimarca che occorre "considerare il prossimo, nessuno eccettuato, come un *altro se stesso*, tenendo conto prima di tutto della sua vita e dei mezzi necessari per viverla degnamente" [Concilio Vaticano II]. Occorre che tutti i programmi sociali, scientifici e culturali, siano presieduti dalla consapevolezza del primato di ogni essere umano [Catechismo della Chiesa Cattolica] (Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace, 2004, p. 70). Se la persona è un fine e non un mezzo, se un buon cattolico ha da considerare il prossimo come sé stesso, ogni forma di *giudizio* (prima ancora che di pregiudizio) appare come un'espressione impalpabilmente maligna del più radicale anticattolicesimo. La vera trasformazione, prima ancora che per il dato sociologico, passa attraverso l'accettazione del Mistero che alberga in ciascun fedele, nessuno escluso.

4. Per riconciliarsi: il "buon figlio"

"Che ve ne pare? Un uomo aveva due figli. Si rivolse al primo e disse: 'Figlio, oggi va' a lavorare nella vigna. Ed egli rispose: 'Non ne ho voglia'. Ma poi si pentì e vi andò. Si rivolse al secondo e disse lo stesso. Ed egli rispose: 'Sì, Signore'. Ma non vi andò. Chi dei due ha compiuto la volontà del padre? Risposero: 'Il primo'. E Gesù disse loro: 'In verità io vi dico, i pubblicani e le prostitute vi passano avanti nel regno di Dio. Giovanni infatti venne a voi sulla via della giustizia, e non gli avete creduto; i pubblicani e le prostitute invece gli hanno creduto. Voi, al contrario, avete visto queste cose, ma poi non vi siete nemmeno pentiti così da credergli (Matteo 21, *28-32*) (26adomTOAnnoA.pdf (commentivangelodomenica.it)).

Bibliografia

Bonadonna M. (2007). Un equilibrio da mantenere nel tempo. *Famiglia Oggi*, 1, 38-44.
Burgio (2021). *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile*. Milano: Mimesis.
Corsi M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
Dhéret J. (2007). Leo e Colette. *La Psicoanalisi*, 41, 48-53.

Fiorucci A. (2018). *Omofobia, bullismo e scuola. Atteggiamenti degli insegnanti e sviluppo di pratiche inclusive a sostegno della differenza*. Trento: Erickson.
Freud S. (1905). Tre saggi sulla sessualità. In Id. (2004), *Opere 1886-1905* (pp. 988-1046). Roma: Newton Compton.
Gigli A. (ed.), (2011). *Maestra, ma Sara ha due mamme? Le famiglie omogenitoriali nella scuola e nei servizi educativi*. Milano: Guerini Scientifica.
Gigli A. (2016). *Famiglia evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Parma: Junior.
Heidegger M. (1927). *Essere e tempo* (a cura di F. Volpi). Milano: Longanesi, 2010.
Iori V. (2001). *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*. Brescia: La Scuola.
Mancino E. (2014). *A perdita d'occhio.* Ri*posare lo sguardo per una pedagogia del senso sospeso*. Milano: Mursia.
Pati L. (2014). *Coniugalità e genitorialità: categorie pedagogiche della vita familiare*. In L. Pati (a cura di). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola, pp. 113-129.
Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace, *Compendio della Dottrina Sociale della Chiesa*, Roma: Libreria Editrice Vaticana.
Stramaglia M. (2015). *L'invisibilità delle coppie omosessuali. L'esigenza etica di diritti civili*. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di). *Pedagogia* militante*. Diritti, culture, territori. Atti del 29° Convegno Nazionale S.I.PED.*, Catania, 6-7-8 novembre 2014. Roma: ETS, pp. 261-268.
Ulivieri S. (a cura di, 2016). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: Franco Angeli.

Sitografia

Vangelo del 27 settembre 2020, 26adomTOAnnoA.pdf (commentivangelodomenica.it).

Verso pratiche educative trasformative: la formazione dei professionisti museali per un patrimonio culturale di tutti e per tutti

Eliana Maria Torre
Dottoranda – Sapienza Università di Roma
elianamaria.torre@uniroma1.it

1. Introduzione

Nella prospettiva dei processi emancipativi in seno alla teoria trasformativa, l'apprendimento è inteso come una possibile leva per la trasformazione di individui, gruppi e organizzazioni, anche lavorative (Romano, 2021).

Questo contributo rientra in un progetto di dottorato in corso, volto a promuovere il benessere mentale, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva per diversi target museali, in particolare per quelli a rischio di emarginazione sociale e culturale. In questo contributo trova una prima concretizzazione uno dei risultati attesi del progetto di ricerca dottorale, ossia fornire al personale del Museo Nazionale Romano (MNR) – sede della sperimentazione della ricerca dottorale – strumenti per attività educative *art-based* (Piispanen, Meriläinen, 2019; Romano, Bosco, 2022) e inclusive facilmente applicabili a ogni visita. È infatti innegabile l'esigenza di una formazione adeguata dei professionisti museali impegnati nella didattica museale, che spesso provengono da percorsi di studio diversi da quelli di ambito pedagogico; una formazione che sia al passo con il nuovo impegno delle istituzioni museali per l'accessibilità, l'inclusività e l'offerta di esperienze diversificate per l'educazione, il divertimento, la riflessione e la condivisione delle conoscenze. Le competenze trasversali per l'apprendimento permanente sono necessarie per la realizzazione personale, uno stile di vita sano e sostenibile, l'occupabilità, la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale, come dichiarato nella Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018. Esse sono fondamentali per promuovere il benessere di individui e società, consentendo ad ogni persona di sviluppare il proprio potenziale, lavorare produttivamente e creativamente, costruire relazioni forti e positive con gli altri e contribuire alla propria comunità (OMS 2004, 2021).

2. Ipotesi, domande e obiettivi di ricerca

L'ipotesi di ricerca di questa fase del progetto dottorale è che attività di formazione specifiche per i professionisti museali possano aiutarli a migliorare le loro compe-

tenze e la loro flessibilità, contribuendo al loro benessere mentale e alla percezione dell'utilità del loro ruolo professionale.

Tre domande di ricerca sono state poste per verificare l'ipotesi:

– Esperienze di apprendimento per i professionisti museali influenzano il loro benessere mentale, e se sì, come?
– Esse influenzano le loro *4 C's Skills* (Comunicazione, Collaborazione, Creatività, Pensiero Critico), e se sì, come?
– Esse influenzano l'utilità percepita dei loro compiti lavorativi, e se sì, come?

L'operazionalizzazione dell'ipotesi di ricerca è formulata in obiettivi per ognuna delle domande. Essi sono i seguenti:

– progettare e offrire opportunità di apprendimento inclusive e *art-based* che promuovano il benessere e le *4 C's Skills* e siano rilevanti per il lavoro dei professionisti museali;
– monitorare e valutare i livelli di benessere dei partecipanti, le *4 C's Skills* e l'utilità percepita dell'esperienza di apprendimento per le loro mansioni lavorative;
– indagare come queste esperienze di apprendimento possano aiutare i professionisti museali a diventare più competenti e adattabili nei loro ruoli.

3. Metodologia

Il personale museale che ha voluto aderire all'iniziativa è stato partecipante attivo di tour delle collezioni del MNR. Sono state condotte tre visite applicando la metodologia didattica inclusiva e *art-based* del *Visual Thinking Strategy* (VTS) (Landorf, 2006) per fornirne ai partecipanti una conoscenza pratica. Successivamente, è stato fornito loro un quadro teorico di riferimento e risorse per ulteriori approfondimenti.

Il VTS, sviluppato nel 1991 da Housen e Yenawine (Yenawine, 2013), consente agli individui di tutte le età la libertà di meravigliarsi e aiuta a sviluppare la loro indipendenza. Esso promuove lo sviluppo delle *4 C's Skills* e del pensiero estetico, in particolare tra i discenti che hanno difficoltà con i tradizionali ambienti di apprendimento basati su testi o lezioni (Choi *et al.*, 2022). Il metodo si è dimostrato efficace anche con non udenti o ipoudenti (Amaliyah, Fajar Syarif, 2020). Inoltre, molti aspetti del VTS rientrano nella pratica dell'*Object-Based Learning* (OBL), rendendo questa metodologia una valida alternativa all'OBL quando è impossibile manipolare gli oggetti museali (Poce, 2018).

La valutazione ha misurato i livelli individuali di benessere a seguito della sessione VTS, delle *4 C's Skills* così come emerse dalle interazioni di gruppo e l'utilità percepita dell'esperienza, rispettivamente attraverso la traduzione italiana del UCL *Generic Well-being Questionnaire*, versione completa a 12 item in scala Likert da

1 a 5 (Thomson, Chatterjee, 2022), una griglia di valutazione adattata dalla ricerca della Poce con punteggi da 1 a 3 (2018), e tre *focus group* che consentono una raccolta di dati più approfondita rispetto alle relazioni personali (Poce, 2020). Scopo di questi ultimi è stato di comprendere più a fondo come l'attività di VTS abbia influenzato il benessere e le *4 C's Skills* dei partecipanti, come essi ritengano di poter applicare efficacemente il VTS al MNR per promuovere una maggiore inclusività e come ciò possa fornire una nuova prospettiva sui loro ruoli professionali.

I dati sono stati analizzati secondo i metodi della statistica descrittiva e dell'analisi di contenuto in ATLAS.ti.

4. Risultati

Dei 17 partecipanti (M=5; F=12), 7 hanno un'età compresa tra i 31 e i 40 anni, 2 tra i 41 e i 50 anni, 4 tra i 51 e i 60 anni, 3 hanno più di 60 anni e solo 1 ha meno di 30 anni. Per quanto riguarda la formazione, solo un partecipante ha studiato archeologia e solo uno pedagogia, 4 hanno una formazione in materie umanistiche e 6 hanno conseguito un diploma di scuola secondaria di II grado. Inoltre, 14 partecipanti sono AFAV, 2 sono funzionari per la comunicazione e 1 è assistente tecnico. Nessuno di loro aveva provato in precedenza il VTS, né come discenti/visitatori né come educatori.

In media, tutti i partecipanti hanno riportato livelli di benessere piuttosto alti: le visite sono molto apprezzate (4,79), generano un interesse significativo per il patrimonio culturale (4,71) e si svolgono in un modo che fa sentire gli individui a proprio agio (4,57), sicuri e protetti (4,50) e permette loro di apprezzare la compagnia di altre persone (4,50). Questi risultati sono ulteriormente confermati, per ciascun item, dai valori elevati di moda e mediana e da una deviazione standard contenuta.

L'analisi dei dati sulle *4 C's Skills* indica punteggi elevati per tutti e tre i gruppi. La comunicazione è valutata a 2,90 per tutti e tre i gruppi, il pensiero critico a 2,86 per il gruppo A e a 3,00 per i gruppi B e C, la collaborazione a 2,85 per i gruppi A e B e a 2,77 per il gruppo C, e la creatività a 2,50 per il gruppo A, a 2,00 per il gruppo B e a 3,00 per il gruppo C. Analogamente ai livelli di benessere, i valori di moda e mediana sono elevati e la deviazione standard è lieve.

L'analisi di contenuto dei *focus group* ha indagato le co-occorrenze tra determinate categorie di codici e indica che promuovere lo sviluppo delle *4 C's Skills* tra i partecipanti, incoraggiandoli a osservare e riflettere insieme sugli oggetti museali, ha avuto un impatto significativo sul loro coinvolgimento cognitivo (25) ed emotivo (19). Questo approccio ha permesso loro di scoprire o riscoprire alcuni aspetti degli artefatti che potevano aver tralasciato in precedenza (16), facendoli sentire bene (6). Inoltre, i partecipanti hanno collegato il loro senso di benessere a una maggiore flessibilità lavorativa (1), a migliori opportunità educative offerte dal MNR (1), alla possibilità di esplorare il patrimonio culturale in modo appro-

fondito sulla base degli interessi del personale museale e dei visitatori (1) e a un miglioramento generale del ruolo professionale degli AFAV (4).

Le conversazioni hanno sollevato molteplici aspetti, spesso correlati tra loro. Per quanto riguarda il benessere, i partecipanti si sono sentiti coinvolti e a proprio agio non solo grazie al VTS, ma anche perché si tratta di un'esperienza pensata appositamente per loro in quanto professionisti museali. P13 si è sentita «Molto bene [...] imparando molte cose, molti dettagli mai notati prima». P11 ha affermato: «Forse mi sono sentita valorizzata. Da quando sono qui, a parte dare informazioni ai turisti, non faccio altro. Ho studiato tanto nella mia vita, e almeno oggi l'ho usato [...]. Sarebbe bello avere sempre un approccio del genere».

Riflettendo sulla metodologia VTS e sulle implicazioni della sua adozione al MNR, sono emerse diverse considerazioni. P17 ha affermato che il VTS è «un modo per far entrare il visitatore nell'opera d'arte, quindi per agganciare i vari riferimenti» e anche «creare le coordinate che danno significato a ciò che le persone stanno vedendo». Secondo P12, «Ti fa venire voglia di scoprire di più», mentre P1 ha commentato: «Ti rendi conto che la cultura comprende molti settori diversi. Di conseguenza, quando le persone condividono le loro impressioni, si scopre tutta una serie di nozioni che forse non si conoscevano prima. Questo può arricchirti in modi inaspettati». P9 ritiene che «Dobbiamo attirare le persone normali, e questa metodologia fa molto di più». Anche P1 ritiene che il VTS «Potrebbe essere un bel compromesso per imparare di più con un metodo più caldo [...] e abbastanza flessibile». P6 ha concluso: «Per il museo, penso che accoglierebbe più persone [...]. È un po' speciale. Il visitatore capisce meglio i manufatti e li apprezza molto di più». Durante gli incontri, i partecipanti hanno suggerito modi per incorporare il VTS nei programmi educativi del MNR. Tra le idee proposte vi sono: programmare le visite VTS in orari specifici; renderle disponibili su prenotazione; rendere identificabili ai visitatori il personale nelle sale disponibile per le attività VTS per incoraggiarne l'interazione. Inoltre, è stato espresso interesse a combinare le visite VTS con laboratori e soluzioni tecnologiche e ad applicare la metodologia alla comunicazione social.

Per quanto riguarda il ruolo professionale del personale, P4 ha osservato che l'ascolto dei visitatori durante le sessioni di VTS «potrebbe aiutare a capire da quale parte della storia il museo deve continuare», cioè il museo potrebbe capire meglio quali aspetti di una collezione sono più significativi ed emozionanti per le persone, comprendendo così come raccontare le proprie collezioni in modo più organico e comprensibile. P11 ha espresso la stessa idea con l'espressione «Non le perle, ma il filo»: gli oggetti museali di per sé (le perle) non sono sufficienti; una narrazione museale efficace (il filo) è altrettanto importante per la trasmissione dei messaggi. P11 ha aggiunto: «Se si visita il museo, è come una matrioska. Man mano che ci si avvicina, l'intera matrioska si apre gradualmente. Ciò che prima sembrava lontano ora, lo capisci, fa ancora parte della tua vita quotidiana. L'unico problema è che qualcuno dovrebbe aiutarli a smontare la matrioska. Altrimenti, vedranno solo un substrato culturale». P11 ha suggerito che l'uso del VTS permette di «abbattere le barriere e creare un rapporto più umano tra gli individui,

sia tra i visitatori del museo che tra i visitatori e il personale del museo». Ciò può essere ottenuto «scendendo temporaneamente dal piedistallo e impegnandosi in una discussione collaborativa in cui l'opinione di tutti è valorizzata. Questo approccio favorisce una relazione orizzontale tra le persone, piuttosto che una tradizionale relazione gerarchica». Inoltre, P1 ha ritenuto che utilizzando il VTS si sia «avvicinata di più alle opere d'arte, in questo modo è più semplice, più avvicinabile» e che «l'esperienza di vita rimane, l'esperienza della visita, l'esperienza del museo".

Infine, P16 ha commentato: «Ci si sente più coinvolti [...], parlo da AFAV. È un modo per dare di più, per offrire qualcosa di diverso che [...] ti permette di valorizzare esperienze particolari», mentre P8 ha osservato: «Se ci permettessero di cambiare un po' il nostro ruolo professionale, molti di noi sarebbero contenti».

5. Conclusioni

Sebbene i risultati non siano generalizzabili per l'esiguo numero di partecipanti, vi sono indicazioni sull'efficacia del VTS nel mediare le collezioni del MNR in modi culturalmente accessibili, stimolando le *4 C's Skills* e promuovendo il benessere dei partecipanti. I dati preliminari suggeriscono che è possibile integrare efficacemente il VTS tra i compiti del personale del MNR, in particolare riqualificando il ruolo degli AFAV e dando loro un nuovo senso di scopo che, a sua volta, può influire sul loro benessere. Questa fase della ricerca deve essere completata; dopo aver discusso i risultati con i partecipanti e il direttore del MNR, si stabiliranno le modalità più adatte per includere il VTS nell'offerta educativa del museo, con l'obiettivo di rendere il patrimonio culturale più accessibile a tutti.

Bibliografia

Amaliyah A., Fajar Syarif F. (2020). Integrating Visual Thinking of Hearing Impaired Students in Inclusive Classroom. *Studia Religia: Jurnal Pemikiran dan Pendidikan Islam*, *4* (1), 108- 130.

Choi J., Lee S.E., Choi S., Kang B., Kim S.H., Bae J., Tate J.A., Son Y.J. (2022). Integration of visual thinking strategies to undergraduate health assessment course: A mixed-method feasibility study. *Nurse Education Today,* Jun, 113, 105374.

Landorf H. (2006). What's going on in this picture? Visual thinking strategies and adult learning. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, *20* (4), 28-32.

Organizzazione Mondiale della Sanità (2004). *Promuovere la salute mentale: concetti, evidenze emergenti, pratica (Rapporto di sintesi)*. Ginevra.

Organizzazione Mondiale della Sanità (2021). *Glossario dei termini di promozione della salute 2021*. Ginevra.

Piispanen M., Meriläinen M. (2019). The art-based methods in developing transversal competence. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *12* (1), 87-92.

Poce A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*. Milano: Franco Angeli.

Poce A. (2020). *La ricerca empirica al museo: metodologie, strumenti e funzioni*. Napoli: ESI.

Romano A. (2021). Il potenziale emancipativo della ricerca trasformativa. *Rivista Formazione Lavoro Persona. Educazione popolare, lavoro e scuola*, *11* (34), 51-66.

Romano A., Bosco N. (2022). Metodologie trasformative per promuovere apprendimenti emancipativi. Un'esperienza di ricerca-formazione degli insegnanti. *Educational Reflective Practices*, 1, 115-130.

Thomson L.J., Chatterjee H.J. (2022). *Toolkit UCL per la misurazione del benessere al museo. Misurare il benessere al museo. Strumenti e metodi*. Retrieved April 08, 2024, from https://www.ucl.ac.uk/biosciences/sites/biosciences/files/ucl_ccw_finale_lingua-italiana.pdf

Yenawine P. (2013). *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

I gemellaggi tra nidi come pratica trasformativa: tre esperienze siciliane (1993-2012)

Maura Tripi
Docente a contratto – Università LUMSA
m.tripi@lumsa.it

1. La cornice della ricerca

Il contributo si colloca all'interno di una ricerca di dottorato che ha riguardato i servizi educativi per la prima infanzia, con particolare attenzione al caso dei nidi comunali siciliani. Si tratta di uno studio sistematico su queste realtà che documenta lo sviluppo nel tempo, le condizioni politiche e normative e le caratteristiche peculiari delle culture professionali che si sono sviluppate nel contesto siciliano. La ricerca, di natura quanti-qualitativa, è stata sviluppata facendo convergere analisi quantitativa e qualitativa condotte in modo parallelo per esaminare il fenomeno nella sua molteplicità di aspetti (Trinchero, 2019). I numeri, le statistiche e i dati sono stati elaborati come strumenti utili non solo per descrivere stati puntuali e aspetti quantificabili, ma anche per analizzare le dinamiche temporali e spaziali, riportando elementi chiave all'interno dei cambiamenti storici e contestuali, attraverso la ricerca archivistica, e affiancandoli con un repertorio di 59 interviste semi-strutturate. Tutti questi elementi hanno consentito di approfondire il caso siciliano e di collocarlo nel contesto nazionale, secondo una prospettiva multiscalare (Martinelli, Moulaert, Novy, 2013).

2. Tre gemellaggi

Sull'esperienza dei gemellaggi tra nidi, che hanno innescato processi di trasformazione profonda dei servizi educativi in diversi contesti locali del territorio siciliano, è stato condotto un approfondito studio. In particolare, la ricerca sul campo in Sicilia ha permesso di rintracciare tre esperienze che hanno visto il coinvolgimento diretto di nidi d'infanzia comunali.

Innanzitutto, esaminerò i tratti storico-pedagogici che hanno caratterizzato il gemellaggio tra Palermo e Pistoia, svoltosi dal 1996 al 2000, un'iniziativa sperimentale e innovativa che ha avuto un impatto trasformativo significativo non solo a livello locale.

Dopo la cosiddetta Primavera di Palermo, Leoluca Orlando si candidò nel 1993 alle prime elezioni comunali con elezione diretta del sindaco e fu eletto, rimanendo in carica fino al 2000. Nello stesso anno, Alessandra Siragusa divenne

assessore alla Pubblica istruzione, impegnandosi non solo nell'apertura di nuovi asili nido, ma anche nel ridefinire i servizi per la prima infanzia come servizi educativi a pieno titolo, emancipandoli dalla loro esclusiva missione socio-assistenziale. Per la prima volta nel contesto locale fu riconosciuto che anche i comuni dovessero avere un progetto educativo. La visione adottata dall'assessorato di Palermo promuoveva la «cooperazione educativa come modificazione di mentalità rispetto all'educazione» (Siragusa, 1999). L'amministrazione comprendeva che i nidi rappresentavano un nuovo paradigma di normalità e maturità, in contrasto con l'immaginario mafioso alimentato negli anni precedenti.

A Francesco Tonucci, già coinvolto nel progetto nazionale *La città dei bambini*, fu richiesto un contributo per supportare il rinnovamento dei servizi comunali per la prima infanzia. In alternativa alle tradizionali proposte di aggiornamento, Tonucci propose un gemellaggio tra Palermo e Pistoia, un percorso che enfatizzava lo scambio di esperienze secondo la tradizione della cooperazione educativa. La formazione professionale cooperativa divenne così un elemento chiave del processo (Tonucci, 1997).

La progettazione del programma di sviluppo professionale si concentrò sull'apprendimento tra pari tra professionisti: furono organizzate sei visite di una settimana con osservazione sul campo, laboratori tematici e partecipazione ai collettivi del personale a Pistoia, permettendo alle educatrici di Palermo di approfondire l'identità pedagogica e le pratiche delle colleghe. L'impatto fu tale che, sebbene il gemellaggio fosse inizialmente pensato per quattro asili nido di Palermo e quattro di Pistoia, si decise successivamente di coinvolgere il personale educativo di tredici nidi palermitani. Tra marzo 1996 e marzo 1997, 120 delle 316 educatrici in servizio furono coinvolte. Inoltre, una visita di studio delle educatrici pistoiesi a Palermo offrì un'ulteriore opportunità di mutuo beneficio, consentendo loro di confrontarsi con un contesto educativo diverso (Galardini, Giovannini, Mandalà, Tonucci, 1997).

Nella storia dei servizi educativi di Pistoia, questa esperienza è stata considerata tra le più importanti, poiché ha offerto numerose occasioni di confronto e scambio, coinvolgendo educatrici, coordinatori e figure politiche (Becchi, 2010). Fino al 1999 Donatella Giovannini, responsabile dei nidi di Pistoia, continuò a fornire supporto pedagogico al personale educativo palermitano, con molte visite ai servizi di Palermo e incontri di supervisione, che portarono a trasformazioni degli spazi, al riconoscimento del valore della documentazione e alla valorizzazione delle professionalità educative. La visibilità di questa collaborazione innovativa culminò nel 2000 con il convegno nazionale del Gruppo nazionale nidi e infanzia, tenutosi a Palermo, intitolato *I servizi dell'infanzia come risorsa e riscatto della città*.

Negli stessi anni, grazie alla volontà e alla convergenza di intenti tra Nice Terzi, allora dirigente del servizio asili nido di Parma, e Mara Tebaide, responsabile degli asili nido del comune di Ragusa, prese vita un'esperienza analoga. Il gemellaggio fu immaginato in un contesto ragusano che vedeva sei nidi comunali attivi, una crescente diffusione di cooperative, l'istituzione di figure di coordinamento e una specifica domanda di formazione professionale, che fu poi coordinata da personale

parmense. Per il comune di Parma fu un'esperienza sperimentale e unica: mentre le visite e gli scambi internazionali erano una prassi già diffusa in quel periodo, il gemellaggio coinvolse *in primis* gli assessorati comunali in una dimensione istituzionale multilivello, che vincolava la progettualità a patti amministrativi a livello interregionale. Il gemellaggio tra i comuni di Ragusa e Parma ebbe inizio ufficiale in occasione del convegno *Il nido educativo. La qualità come risorsa*, svoltosi a Ragusa il 3 e 4 aprile 1998, in occasione del quale fu firmato un protocollo d'intesa tra i due comuni. Questo gemellaggio, indicato nel documento co-firmato come "il secondo in Italia, dopo quello tra gli asili nido di Palermo e Pistoia", coinvolse i nidi nel periodo 1998-2000.

Diversi anni dopo, tra il 2011 e il 2012, si realizzò un'ulteriore esperienza di gemellaggio tra i comuni di Bologna e Caltagirone. Il gemellaggio rappresentò uno dei punti di forza di un progetto sperimentale più ampio, che partì innanzitutto dall'istituzione della figura del coordinamento pedagogico nel 2008, fino ad allora assente nel comune siciliano, che fu ricoperta da Gianfilippo Vispo. Il Programma operativo nazionale FESR 2007-2013 finanziò un gemellaggio interregionale, come azione specifica per il rafforzamento delle pubbliche amministrazioni[1]. Il percorso formativo fu strutturato con visite delle educatrici di Caltagirone nei nidi e in luoghi istituzionali di Bologna. Il finanziamento nazionale si basava sul principio di "trasferimento di conoscenze", nei termini di esperienze pedagogico-educative e di buone prassi organizzative, ma le azioni concrete che furono realizzate dal 2008 al 2012 rappresentarono ben più di un semplice trasferimento: il coordinamento pedagogico rappresentò una leva per una vera e propria trasformazione culturale della cittadinanza, con iniziative pubbliche e momenti assembleari che ridefinirono i modelli di partenza nel contesto politico, civile e sociale locale.

3. Pedagogia e politica in movimento

Alla luce di queste esperienze si pongono in luce tre aspetti ritenuti significativi, che mettono in evidenza come la pratica professionale dei gemellaggi tra nidi sia intimamente connessa al valore pedagogico e politico della *mobilità*, intesa come spostamento fisico di professionisti, di idee, pratiche e rappresentazioni (Cresswell, 2006), ma anche come processi di *transfer*, di ritraduzione e di trasformazione in ambito educativo (Cowen, 2009).

Dal punto di vista pedagogico, innanzitutto, il valore del gemellaggio non si limitò a un singolo evento. Le ricerche pedagogiche sullo sviluppo professionale riconoscono la modalità *peer-to-peer*, supervisionata dal coordinamento pedago-

1 Programma operativo nazionale "Governance e Assistenza tecnica", Obiettivo Convergenza – FESR 2007-2013, Asse II: Azioni per il rafforzamento delle pubbliche amministrazioni, Obiettivo operativo II.3 – Azioni di gemellaggio (http://fondistrutturali.formez.it/content/progetto-agire-por-2007-2013-gemellaggio-comuni-bologna-e-caltagirone).

gico, che costituì la struttura del gemellaggio tra Palermo e Pistoia, come un esempio di buona pratica. L'elemento distintivo di questo scambio professionale fu l'opportunità offerta ai professionisti di riflettere e rendere espliciti i criteri pedagogici alla base delle loro pratiche quotidiane. Il confronto continuo tra due contesti professionali differenti si configurò come una forma di co-ricerca, in cui tutti i partecipanti furono incoraggiati a mettere in discussione le assunzioni implicite riguardanti il loro lavoro quotidiano. Ciò portò all'apertura verso nuove possibilità di innovazione e all'adozione di strategie risolutive inedite nei propri contesti lavorativi (Lazzari, Picchio, Musatti, 2013).

L'impatto significativo e trasformativo a livello professionale individuale fu uno degli effetti principali di questo percorso: alcune delle educatrici intervistate hanno sentito successivamente l'esigenza di conseguire ulteriori titoli di studio, come una laurea, per approfondire la riflessione e la conoscenza delle teorie sullo sviluppo del bambino e delle pratiche educative. Alcune di loro continuarono a viaggiare, visitando altri servizi educativi 0-6 in Italia; altre aderirono al Gruppo nazionale nidi e infanzia, fino a formare, nel 2015, un gruppo ufficiale regionale.

Il secondo punto riguarda il diretto collegamento di queste esperienze con le associazioni professionali, che muovevano centinaia di professionisti dell'educazione in diverse parti d'Italia. Questa rete di professionisti aveva attraversato i decenni precedenti, ma raggiunse l'apice in Sicilia tra gli anni Novanta e l'inizio del ventunesimo secolo. La Sicilia fu attraversata da un'ondata di attivismo civile, dall'educativa di strada, da movimenti comunitari dal basso che, in alcuni comuni, si incrociavano con un'amministrazione dialogante e lungimirante nelle sue strategie politiche. In tutte e tre le esperienze riportate, le associazioni professionali, in particolar modo il Movimento di cooperazione educativa e il Gruppo nazionale nidi e infanzia, hanno avuto un ruolo fondamentale di propulsione e di connessione tra le diverse realtà territoriali e le differenti figure professionali.

Quale è stato, dunque, il valore politico e pedagogico dei gemellaggi strutturati secondo modalità *peer-to-peer* in Sicilia? Oltre ai motivi sopradetti, validi e trasversali per ciascuna realtà territoriale, e nonostante i diversi periodi storici e le caratteristiche dei microcontesti, nelle cornici e nei processi attivati da questo tipo di gemellaggio il Sud venne riconosciuto come luogo di sperimentazione educativa e costituì un'effettiva attrattiva per insegnanti, studiosi e politici impegnati. Affermare che i gemellaggi tra nidi assunsero la forma di una cooperazione nazionale tra un Nord evoluto e un Sud povero sarebbe riduttivo, quanto fuorviante: non ci si pose solo "il problema della "trasferibilità" di un'esperienza e di una pedagogia" (Galardini, Giovannini, 1999, p. 58), ma si attuarono processi di ritraduzione, di modificazione, di contaminazione, che definirono i servizi educativi per la prima infanzia come veri e propri luoghi di acceso sperimentalismo, in collegamento con le caratteristiche specifiche di ciascun territorio, in cui esistevano ed esistono ancora concreti ostacoli, ma anche reali possibilità.

Bibliografia

Becchi E. (2010). *Una pedagogia del buon gusto. Esperienze e progetti dei servizi educativi per l'infanzia del Comune di Pistoia*. Milano: Franco Angeli.

Cresswell T. (2006). *On the Move. Mobility in the modern Western world*. London and New York: Routledge.

Cowen R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education*, *45*, 3, 315-327.

Galardini A., Giovannini D. (1999). Il rinnovamento nella concretezza quotidiana. *Bambini a Palermo*, Supplemento a *Bambini*, 7, 57-59.

Galardini A., Giovannini D., Mandalà M., Tonucci F. (Eds.) (1997). Famiglie e città. Pistoia e Palermo si incontrano. *Bambini a Palermo*, Supplemento a *Bambini*, 6.

Lazzari A., Picchio M.C., Musatti T. (2013). Sustaining ECEC quality through continuing professional development. Systemic approaches to practitioners' professionalisation in the Italian context. *Early Years. An International Journal of Research and Development*, *33*, 2, 139-140.

Martinelli F., Moulaert F., Novy A. (Eds.) (2013). *Urban and regional development trajectories in contemporary capitalism*. New York & London: Routledge.

Siragusa A. (1999). Un progetto educativo per i nidi di Palermo. *Bambini a Palermo*, Supplemento a *Bambini*, 7, 8.

Tonucci F. (1997). Palermo, una città dei bambini? In G. Cacioppo (Ed.), *Freinet in Sicilia. Aspetti della cooperazione educativa e della pedagogia popolare nel territorio siciliano* (pp. 23-26). Caltanissetta-Roma: Salvatore Sciascia editore.

Trinchero R. (2019). Mixed method. In L. Mortari, L. Ghirotto (Ed.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 245-288). Roma: Carocci.

Educare la prima infanzia a/per l'ambiente: la formazione e il punto di vista degli educatori in un progetto di ricerca al nido

Mara Valente
Dottoranda di ricerca – Università degli Studi Roma Tre
mara.valente@uniroma3.it

1. L'educazione ambientale nella prima infanzia: il ruolo degli educatori

Educare sin dalla prima infanzia in ottica pro-ambientale e allo sviluppo sostenibile è possibile solo se si assume come punto di partenza il concetto che il bambino piccolo è competente, ovvero in grado di interagire attivamente e creativamente, in diversi gradi di consapevolezza, alle situazioni e alle sollecitazioni che gli vengono proposte (Catarsi E. e Fortunati A., 2011; Linee Pedagogiche Per Il Sistema Integrato "Zerosei"). I bambini hanno una tendenza innata, geneticamente predisposta, a esplorare e a creare legami con il mondo naturale nota come biofilia, cioè amore per la natura (Wilson 1993 e 1996; Tilbury 1994; Sobel 1996 e 2002; Kellert 2005). Affinché l'inclinazione naturale dei bambini alla biofilia si sviluppi, è necessario offrire loro opportunità di apprendimento del mondo naturale adeguate allo stadio di crescita e basate su solidi principi di sviluppo e apprendimento infantile (Kellert 1997; Sobel 2002; Chawla 2006, White&Stoecklin, 2008). Esperienze regolari e adeguate allo sviluppo nei confronti della natura risultano importanti per lo sviluppo di valori pro-ambientali, ma anche gli adulti, sia genitori che insegnanti, devono contribuire a infondere il piacere, l'attenzione e il rispetto per la mondo naturale (Cohen 1992; Wilson 1996; Hart 1997; Phenice & Griffore 2003; Chawla 2007).

È necessario, dunque, per consentire un corretto sviluppo di tali atteggiamenti che chi si occupa di educare i bambini (famiglia, genitori, educatori, ecc.) condivida lo stesso approccio e le stesse finalità, che si lavori in maniera sistemica per favorire l'acquisizione di determinati comportamenti e, soprattutto, che si tenda a stimolare un sentimento di cura che è alla base di una corretta alfabetizzazione ambientale e della predisposizione alla creazione di un pensiero ecologico.

Per far ciò, è inevitabile che si richieda una consapevolezza e competenza professionale soprattutto da parte del personale educativo. La questione della formazione degli educatori in servizio, soprattutto nella fascia 0-3 anni ed in ottica di continuità sia verticale che orizzontale, è tema caldo, soprattutto in Italia, dove l'istituzione e l'avvio del *Sistema integrato d'istruzione per la fascia d'età 0-6* apre prospettive nuove anche per quanto concerne la formazione in servizio del personale (MIUR, 2017). I riferimenti normativi (CM nota 78/2022) sottolineano la necessità di una formazione situata, che tenga conto dell'identità pedagogica delle

strutture di appartenenza, ma che si apra anche a processi di formazione programmata, autoformazione e partecipazione a progetti di ricerca-formazione in collaborazione con istituzione accademiche, ricercatori e tutor preparati e che possano offrire supporto nel comprendere e nell'avviare processi di studio, approfondimento, confronto, dialogo e discussione ma anche di documentazione e valutazione delle esperienze, al fine di consentire una valorizzazione delle professionalità coinvolte. Tali processi, se condivisi e portati avanti in maniera corale, aprono alla creazione di vere e proprie comunità di pratica (Wenger, 1999) che la letteratura definisce come insieme di persone, informalmente legate tra loro, che condividono una o più pratiche (Brown, Duguid, 1991; Lave, Wenger, 1991; Pieri & Repetto 2018).

D'altra parte, e ormai ampiamente provato come l'approccio cooperativo costituisca un potente fattore moltiplicatore, in termini di elaborazione concettuale e di apprendimento individuale, per gli adulti/professionisti come per i bambini (Pignalberi, 2012).

L'idea di apprendimento che ne deriva è quella socio-costruttivista derivante dalla partecipazione sociale, intendendo con partecipazione il concetto stesso sostenuto da Wenger ovvero quello di "partecipanti attivi" (Alessandrini, 2007).

La creazione di comunità di pratica è strettamente legata, altresì, ai processi di co-progettazione, che enfatizzano le partnership collaborative tra educatori, ricercatori e altri stakeholder nello sviluppo di pratiche, risorse ed esperienze educative innovative (Wiliam et al., 2004). L'integrazione di processi di co-progettazione e la co-produzione di esperienze di ricerca educativa favorisce relazioni sinergiche tra teoria e pratica, università e scuole, ricercatori e educatori (Wiliam et al., 2004).

2. Una ricerca al nido per l'educazione a/per l'ambiente: metodologia, fasi e il coinvolgimento degli educatori

Partendo dalle premesse teoriche sovraesposte, il presente contributo intende illustrare pratiche condivise e metodologie di lavoro adottate che hanno coinvolto direttamente educatori in servizio presso i nidi ospitanti il progetto di ricerca dottorale condotto dalla scrivente volto al discernimento delle possibilità educative legate alla sensibilizzazione e alla cura dell'ambiente e della natura nella fascia 0-3 anni, mediante la creazione e sperimentazione di un modello educativo (La Rocca, 2023). Nello specifico, la ricerca parte dall'ipotesi tesa a verificare che il modello pedagogico ideato, costituito da moduli educativi-didattici basati su esperienza diretta, riflessione e produzione, alternati in maniera ricorsiva, favorisca, nei bambini con età compresa tra 0 e 3 anni, atteggiamenti e comportamenti miranti alla cura dell'ambiente e al senso di responsabilità.

Tra le domande di ricerca che hanno fatto da guida a tutte le fasi dell'indagine, una in particolare ha riguardato il coinvolgimento degli educatori che hanno preso parte alle attività:

– Quali ricadute ha la partecipazione diretta degli educatori alle attività di ricerca sperimentali, con particolare riferimento alla loro formazione e all'implementazione di competenze trasversali?

La parte sperimentale della ricerca è stata ospitata dalla cooperativa Baby2000 che sul territorio di Roma gestisce, oltre a diversi servizi educativi e ricreativi per l'infanzia e l'adolescenza rivolti al pubblico e al privato, sei strutture nido, di cui due aziendali. I nidi aderenti al progetto dottorale sono stati cinque e il campione selezionato è stato quello relativo ai bambini frequentanti le sezioni dei grandi (24-36 mesi) (N= 114). Nella ricerca, sono stati coinvolti anche, in maniera sistemica, 3 coordinatrici, 15 educatori delle sezioni sperimentali e 211 genitori. La prima fase della ricerca in azienda, di carattere esplorativo, ha riguardato lo studio del contesto mediante una osservazione sistematica nell'ambito della quale si è assunta una prospettiva di indagine di tipo misto, secondo il metodo quali-quantitativo (Schoonenboom J. e Johnson R.B, 2017). Successivamente a partire dal modello quasi sperimentale strutturato in tre fasi ricorsive - esperienza, riflessione e produzione - sono stati ideati tre percorsi (Terra, Aria, Acqua) contenenti ognuno attività specifiche, connesse l'una all'altra e declinate nei tre momenti previsti dal modello. In un secondo step, gli educatori sono stati formati in merito al modello e alle attività attraverso workshop dedicati.

La sperimentazione sul campo, con disegno di ricerca quasi sperimentale (RCT: Randomized Controlled Trial), ha previsto un confronto tra tre sezioni sperimentali (in cui sono stati applicati i moduli educativi-didattici ideati) e due sezioni di controllo (che hanno seguito i percorsi educativi tradizionali).

Gli educatori delle sezioni sperimentali hanno partecipato attivamente alla ricerca sin dalla prima fase dedicata all'analisi del contesto attraverso la compilazione di un questionario che ha avuto l'obiettivo di rilevare pratiche già in uso presso le strutture, inerenti all'educazione all'ambiente e alla natura e le modalità di gioco e attività proposte nell'ambito delle routine quotidiane, al fine di avviare una progettazione situata delle attività.

Alla fase esplorativa è seguita la fase di progettazione e co-working con gli educatori attraverso formazione specifica diretta e indiretta.

Gli educatori hanno, altresì, collaborato alla supervisione dell'elaborazione dei percorsi educativi, delle specifiche attività e alle griglie di monitoraggio in itinere.

La fase del quasi esperimento ha visto gli educatori direttamente coinvolti nella realizzazione delle attività inerenti ai percorsi educativi didattici elaborati sulla base del modello sperimentale; hanno monitorato, attraverso specifiche griglie d'osservazione, la risposta individuale dei bambini e hanno rilevato impressioni e accorgimenti mediante note sul campo carta e matita.

Il personale educativo è stato coinvolto anche nella fase di pre-post test, in particolare, si sono occupati di somministrare *The Childhood Behavior Questionnaire* (CBQ – Rothbart et al., 2001) implementato con due dimensioni tratte dal *PERIK* (Positive development and resilience in kindergarten - Mayr &Ulich, 2009) im-

piegato per valutare eventuali modifiche del temperamento dei bambini partecipanti alle attività sperimentali.

Al termine delle attività sperimentali è stato sottoposto loro un questionario che ha avuto l'obiettivo di raccogliere impressioni e opinioni in merito all'applicazione del modello in termini di attività proposte, metodologie impiegate, strumenti e materiali utilizzati.

3. Alcuni esiti del questionario somministrato agli educatori

Al termine della fase sperimentale, gli educatori sono stati invitati ad esprimere un parere in merito alle attività svolte e sul modello teorico-educativo adottato, soprattutto alla luce della formazione ricevuta e al lavoro portato avanti in collaborazione con la dottoranda di ricerca e i colleghi.

La struttura del questionario, avente la maggior parte dei quesiti a stimolo chiuso e alcuni item a stimolo aperto, ha previsto una prima sezione volta a profilare il rispondente attraverso la raccolta di dati generali e socio-anagrafici; una seconda sezione riservata alla valutazione della qualità dei contenuti dei tre percorsi didattici sperimentali; una terza destinata alle opinioni riguardo ad eventuali variazioni notate dagli educatori in merito ad alcuni atteggiamenti/comportamenti manifestati dal gruppo dei bambini nel periodo inerente alla sperimentazione dei percorsi; una quarta riguardante il ruolo degli educatori nella gestione delle attività proposte; una quinta dedicata ad effettuare un'autovalutazione rispetto alle competenze sollecitate dalla partecipazione alle attività di ricerca e sperimentazione. I rispondenti all'indagine sono stati 15, ovvero, gli educatori che hanno messo in pratica, nelle sezioni sperimentali, i percorsi educativo-didattici derivanti dal modello teorico oggetto della presente ricerca dottorale. Vengono in questa sede presentati i risultati inerenti alla sezione quattro e cinque del questionario, strettamente correlate al coinvolgimento diretto degli educatori.

La quarta sezione, come anticipato, è stata riservata alla percezione avuta dagli educatori in merito alla gestione delle attività sperimentali nelle quali sono stati coinvolti in prima persona.

Figura 1. Percezione degli educatori in merito alla gestione delle attività

Basandosi su una scala Likert da 1 a 5 punti, la valutazione globale inerente alla conduzione delle attività sperimentali è risultata essere molto positiva. Il personale educativo coinvolto ha ritenuto che la gestione delle attività si è rivelata poco complicata rispetto alla programmazione della sezione (M= 2,4; dv.std.= 1,342), le indicazioni fornite inerenti al progetto in generale e alle attività da svolgere sono state molto chiare e esaustive (M= 4,2; dv.std.= ,892), la comprensione di ciò che andava svolto è risultata immediata (M= 4,1; dv.std.= ,864), le informazioni provviste sono state fornite in modo molto chiaro ed adeguato (M=2; dv.std.= 1,300), le indicazioni ricevute sono risultate sufficienti per la conduzione delle attività (M=2,1; dv.std.= 1,231). Le risposte sulle quali porre l'accento sono anche quelle inerenti al modello sperimentale che, secondo gli educatori, è risultato molto adeguato al raggiungimento degli obiettivi delle singole attività (M=4,1; dv.std. = ,864), ed è stato ritenuto di facile applicazione (M=4; dv.std.= ,877). Infine, in merito agli strumenti e ai dispositivi utilizzati, il personale educativo ha percepito che l'impiego delle tecnologie digitali implicate nello svolgimento delle attività sia risultato per nulla difficoltoso (M= 1,6; dv.std. = ,851), e in ultimo, la compilazione degli strumenti di monitoraggio e valutazione è stata indicata come per nulla ostica (M=1,8; dv.std.= 1,027).

L'ultima parte del questionario è stato volto all'autovalutazione delle competenze che, secondo il personale educativo, sono state maggiormente sollecitate e implementate durante l'attuazione dei percorsi sperimentali (su una scala Likert da 1 a 5 punti).

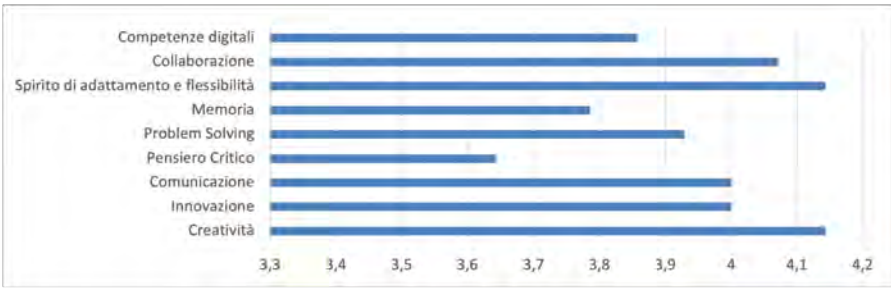


Figura 2. L'autovalutazione delle competenze sollecitate dalla partecipazione alle attività sperimentali

Come è possibile osservare dal grafico (Fig. 2), tra le competenze trasversali in maggior misura sollecitate risultano la Creatività e lo spirito di adattamento e flessibilità (M= 4,1; dv.std. = ,770); altrettanto implementate risultano la competenza di Collaborazione (M= 4,07; dv.std.= ,828), Innovazione e Comunicazione (M=4; dv.std.= ,784). La competenza che ottiene una media di valutazioni più bassa, ma pur sempre positiva, è il Pensiero Critico (M= 3,6; dv.std.= 1,215).

In merito alla coerenza interna dei quesiti, l'alpha di Cronbach si attesta ad un valore molto buono pari a ,899 confermando la piena affidabilità interna del questionario e la riproducibilità, nel tempo, dei quesiti formulati.

4. Conclusioni

La necessità di formazione del personale educativo in servizio, in particolare inerente alle nuove possibilità educative relative a specifici percorsi e curricoli orientati ad un'educazione volta alla cura e sensibilità nei confronti dell'ambiente e della natura, nella primissima infanzia, apre ad ampi orizzonti di ricerca ancora troppo poco approfonditi dalla ricerca educativa sperimentale. Alla luce dei sintetici risultati presentati in questa sede e coerentemente al tentativo di rispondere al quesito di ricerca che ha guidato l'indagine ivi descritta, è risultato evidente quanto, nonostante nelle strutture ospitanti il progetto dottorale fossero già praticate attività e routine inerenti all'alfabetizzazione ambientale, queste non risultassero realizzate in maniera costante e soprattutto condivisa da parte degli educatori.

La sistematizzazione di attività specifiche basate sul modello teorico-sperimentale oggetto della ricerca, unitamente a processi di formazione specifici, seguite da pratiche volte alla co-progettazione, condivisione e collaborazione tra il personale coinvolto nelle attività sperimentali ha permesso la creazione di una comunità di pratica operante verso un obiettivo comune. Ciò è attestato dalle evidenze emerse dal questionario somministrato agli educatori alla fine dell'esperienza nel quale gli indicatori inerenti alla gestione delle attività, alle informazioni condivise e alla formazione ricevuta ottengono tutti risultati ampiamente positivi, attestando la validità del percorso di ricerca-formazione intrapreso e confermando quanto ribadito anche dalla letteratura sul tema. L'aver coinvolto attivamente gli educatori in tutte le fasi della ricerca sperimentale e aver dato loro la possibilità di cimentarsi, in prima persona, nell'attuazione delle attività con i bambini ha favorito, come emerge, altresì, dall'autovalutazione fatta dagli educatori stessi, la sollecitazione di competenze strettamente inerenti alle pratiche collaborative adottate, ossia: Collaborazione, Flessibilità, Comunicazione.

I risultati positivi ottenuti, da ritenersi strettamente inerenti al contesto educativo nel quale l'esperienza educativa è stata condotta, danno margine per successive implementazioni ed aprono a molteplici prospettive future di ricerca.

Bibliografia

Alessandrini G. (2007). *Comunità di pratica e Società della conoscenza*. Roma: Carocci.

Brown J. S., Duguid P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science, 2*(1), 40–57. https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.40

Catarsi E., Fortunati, A. (2011). *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.

Chawla L. (2006). Learning to love the natural world enough to protect it. *Barn*, 2, 57-78.

Chawla L. (2007). Childhood Experiences Associated with Care for the Natural World: A Theoretical Framework for Empirical Results. *Children, Youth and Environments* 17(4), 144-170.

Cohen S. (1992). Promoting Ecological Awareness in Children. *Childhood Education,* 87, 258-260.

Hart R. A. (1997). *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. New York and London: UNICEF.

Kellert S. (1997). *Kinship to Mastery, Biophilia in Human Evolution and Development.* Washington, D.C.: Island Press.

Kellert S. R. (2005). *Building for Life: Designing & Understanding the Human-Nature Connection.* Washington, D.C.: Island Press.

La Rocca, C. (2023). Educare le nuove generazioni allo sviluppo sostenibile. Attuale, troppo attuale? In *Percorsi inattuali dell'educazione. Suggestioni, idee, proposte* di (a cura di) Attina M., Broccoli A., Rossini V. (pp. 209-218). Roma: Anicia.

Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Mayr T., Ulich M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings – PERIK: An empirically based observation scale for practitioners. *Early Years*. 29. 45-57. 10.1080/09575140802636290.

MIUR. (2017). Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

MIUR. (2022). Interventi strategici per la realizzazione del sistema integrato zerosei - Indicazioni operative per formazione del personale. Circolare ministeriale n. 78 del 20 gennaio 2022.

Phenice L., Griffore R. (2003). Young Children and the Natural World. *Contemporary Issues in Early Childhood.* 4(2), 167-178.

Pieri M., Repetto M. (2018). Comunità di pratica e formazione degli insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, (XI), 20, 63-73.

Pignalberi C. (2012). *Le comunità di pratica nei servizi educativi e scolastici. Un possibile modello di governance nella gestione delle relazioni e della responsabilità*. Lecce: Pensa Multimedia Editore srl, XIII, n. 3, pp. 59-76.

Rothbart M.K., Ahadi S.A., Hershey K.L., Fisher P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: the Children's Behavior Questionnaire. *Child Dev*, 72(5): 1394-408. doi: 10.1111/1467-8624.00355. PMID: 11699677.

Schoonenboom J., Johnson R.B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *Kolner Z Soz Sozpsychol*. 69(Suppl 2): 107-131. doi: 10.1007/s11577-017-0454-1.

Sobel D. (1996). *Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart of Nature Education*. Great Barrington, MA: The Orion Society.

Sobel D. (2002). *Children's Special Places: Exploring the Role of Forts, Dens, and Bush Houses in Middle Childhood.* Detroit, MI: Wayne State University Press.

Tilbury D. (1994). The critical learning years for environmental education. In R.A. Wilson (Ed.), *Environmental Education at the Early Childhood Level.* Washington, DC: North American Association for Environmental Education, pp 11-13.

Wenger E. (1999). Communities of practice: The key to Knowledge Strategy, Knowledge Directions. *The Journal of the Institute for Knowledge Management*, 1, 48-93.

White R., Stoecklin V. L. (2008). Nurturing children's biophilia: developmentally appropriate environmental education for young children. White Hutchinson Leisure & Learning Group https://www.whitehutchinson.com/children/articles/nurturing.shtml

Wiliam D., Lee C., Harrison C., Black P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 49–65 https://doi.org/10.1080/0969594042000208994

Wilson R. (1993). *Fostering a sense of wonder during the early childhood years.* Columbus, OH: Greyden.

Wilson R. A. (1996). Starting Early: Environmental Education during the Early Childhood Years. *ERIC Digest*. www.ericdigests.org/1998-1/early.htm

Panel 2
Giovani, orientamento, cittadinanza attiva

Miriam Bassi
Roberta Bertoli
Davide Richard Bramley
Flavio Brescianini
Francesca Buccini
Chiara Carletti
Valeria Cotza
Annamaria Di Grassi
Raffaela Forliano
Caterina Garofano
Lucia Maniscalco
Amalia Marciano
Alessandra Mussi
Antonia Rubini
Giovanni Papagni
Emanuele Paragallo
Giorgia Pasquali
Maria Grazia Proli
Maria Ratotti
Maria Rosaria Re
Pia Sacco
Silvia Sangalli
Roberta Scarano
Maria Tolaini
Eleonora Zorzi

Orientamento attivo nelle transizioni post-diploma: un percorso di orientamento centrato su autoimprenditorialità e futuro del lavoro

Miriam Bassi
Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Foggia
miriam.bassi@unifg.it

1. Educare all'(auto)imprenditorialità

Per la prima volta nel 2003, l'attenzione istituzionale è ricaduta sull'educazione imprenditiva con la pubblicazione del Libro verde per l'imprenditorialità in Europa. L'interesse è stato poi confermato e mantenuto attivo nel corso degli anni successivi da una serie di pubblicazioni e raccomandazioni a livello europeo, che sono stati recepiti in maniera diversa dai diversi paesi membri. Il lavoro svolto negli anni successivi rispetto alla definizione del framework EntreComp (Bacigalupo et al., 2016) e le sue articolazioni (McCallum et al., 2018; McCallum et al., 2020; Bacigalupo et al., 2020) ha portato ad una migliore comprensione del significato di educazione all'imprenditorialità e alla declinazione di una serie di risultati di apprendimento. Nella fattispecie il lavoro condotto dal Joint Research Centre ha portato alla definizione del framework EntreComp che vede l'individuazione di quindici competenze essenziali per migliorare l'educazione imprenditoriale in tre aree principali, denominate come segue: ideazione e opportunità, risorse e in azione. Fanno parte della prima area le competenze legate alla creatività, alla visione, all'individuazione di opportunità, alla valorizzazione delle idee e alla responsabilità. L'autoconsapevolezza e l'autoefficacia, la determinazione e la perseveranza, la mobilitazione delle risorse e la gestione delle risorse economiche sono elementi della seconda area. Infine, la terza si concentra sulla gestione del progetto, il lavoro con altri, l'apprendimento dall'esperienza, l'assunzione di rischi, la gestione delle relazioni e la leadership (Bacigalupo et al., 2016).

Il dibattito pedagogico sul tema dell'educazione all'imprenditorialità è ricco di riferimenti nazionali ed internazionali sulle differenti sfaccettature che tale costrutto porta nella sua definizione.

Morselli definisce l'educazione all'imprenditorialità il termine generale che, a sua volta, si articola in formazione all'imprenditività e in formazione imprenditoriale (2016). Mentre la formazione imprenditoriale riguarda strettamente tutte quelle conoscenze e competenze in materia di costituzione e gestione d'impresa, utili e necessarie all'avviamento di un'attività imprenditoriale, l'educazione all'imprenditività riguarda la promozione di competenze legate a "spirito di iniziativa, autoconsapevolezza, proattività, lavorare in gruppo e raggiungimento degli obiet-

tivi" (Boffo, Gamberi, 2021, p.107). Si tratta di abbracciare l'estensione del campo di utilizzo di dinamiche di apprendimento esperenziali e collaborative all'economia e al mondo del lavoro (Costa, Strano, 2016), nella promozione di "nuove possibilità effettive di tradurre le idee in azione e ad allargare le stesse opportunità di scelta, decisione e azione secondo una prospettiva di continuo e reciproco arricchimento apprenditivo, cognitivo, riflessivo e culturale che va ben al di là di una formazione per l'impresa" (d'Aniello, 2023, p. 96).

Nell'ottica di integrare questo tipo di formazione nei contesti di apprendimento formali, nella fattispecie a scuola e nelle università, è fondamentale investire nella promozione della "tendenza imprenditiva" (Morselli, 2016) degli insegnanti che possa concretizzarsi nell'utilizzo di metodologie didattiche innovative ed esperenziali e nell'integrazione delle attività scolastiche, con particolare attenzione per quelle con scopo orientativo, attraverso una proficua collaborazione con ciò che esiste "fuori" dalla scuola. Un compito che chiama in causa le università tanto nella formazione iniziale e continua dei docenti all'imprenditività (Morselli, Costa, 2015; Vinci, 2022) quanto nel rafforzamento delle reti tra i diversi attori del sistema formativo con l'obiettivo di "aiutare le prossime generazioni nella costruzione di un sistema produttivo e sociale migliore e più giusto" (Strano, 2015, p. 115). Compito che assume il carattere della sfida alla luce della percezione della definizione e del valore dell'educazione all'imprenditività e all'imprenditorialità da parte delle giovani generazioni.

A tal proposito, una recente ricerca condotta dell'Università degli Studi di Firenze su tali temi (su un campione di studenti universitari a seguito dell'esperienza della Palestra di Intraprendenza), sottolinea che "la percezione" di utilità rispetto allo sviluppo di tali competenze "e davvero molto positiva e gli studenti comprendono il valore di questa esperienza per la costruzione di una professionalità e per lo sviluppo di competenze trasversali necessarie all'ingresso nel mondo del lavoro" (Boffo, Gamberi, 2021, pp.107-111). L'impegno delle università nella promozione di tali competenze si lega fortemente all'attivazione di processi di orientamento consapevole, a partire dalla transizione dalla scuola/dall'università al mondo del lavoro (Dato et al., 2016; Dato, 2023). Con questo scopo, l'Università degli Studi di Foggia ha attivato uno specifico percorso di orientamento per la transizione scuola-università-lavoro nell'ambito dell'ampio Piano di Ripresa e Resilienza, con specifico riferimento alla Missione 4 "Istruzione e Ricerca" (investimento 1.6 "Orientamento attivo nella transizione scuola-università") con l'obiettivo di supportare la ridefinizione del sistema di orientamento scolastico, in modo da rispondere più efficacemente alle sfide del mondo del lavoro del presente e del futuro.

2. Il percorso di orientamento "Autoimprenditorialità e futuro del lavoro"

Il percorso che viene presentato di seguito si inserisce nell'offerta formativa dell'Università degli Studi di Foggia realizzata in risposta al Decreto Ministeriale n.934/22 in materia di orientamento attivo, nonché alla luce della pubblicazione

delle Linee guida nazionali per l'orientamento del 22 dicembre 2022. In linea con le indicazioni ministeriali appena citate, le responsabili scientifiche del progetto di Ateneo, le professoresse Daniela Dato e Mariangela Caroprese, hanno guidato la progettazione di tre percorsi di orientamento attivo, che sono stati proposti ed erogati nelle classi terze, quarte e quinte delle scuole secondarie di secondo grado. I tre percorsi hanno previsto 10 ore di attività orientative in presenza, completati da un modulo comune di 5 ore da fruire online in asincrono, relativo all'esplorazione delle traiettorie di ricerca delle differenti aree scientifiche per favorirne la scoperta delle caratteristiche generali, nonché delle sfide per il futuro e le relative prospettive occupazionali.

Il percorso n. 2 "Autoimprenditorialità e futuro del lavoro. Sviluppare occupabilità, conoscere il mondo del lavoro e saper valorizzare le conoscenze e competenze acquisite", in accordo con i principi dell'educazione all'imprenditività menzionati nel precedente paragrafo, è stato co-progettato ed erogato in collaborazione con una serie di professionisti ed enti del territorio, con l'obiettivo di rafforzare la connessione tra istituzioni formative e mondo esterno. Gli obiettivi di apprendimento che si è inteso perseguire fanno riferimento ad una serie strutturata di competenze, note come Career Management Skills, utili agli individui e ai gruppi per raccogliere, analizzare e sintetizzare le informazioni, nonché per gestire le transizioni della propria vita personale, formativa, professionale (Sultana, 2012). Nello specifico, il percorso ha permesso alle studentesse e agli studenti di approfondire conoscenze e strumenti per reperire informazioni sui principali trend del mercato del lavoro, nonché di acquisire competenze legate all'autoimprenditorialità e alla conoscenza dei principali strumenti e canali di self marketing utilizzabili per presentarsi e posizionarsi in modo distintivo nel mercato del lavoro. Le principali tematiche trattate sono state: il futuro del lavoro, tra professioni emergenti e in declino; i differenti ruoli professionali nei contesti aziendali e le competenze trasversali collegate; la realizzazione di un progetto imprenditoriale dall'idea alla creazione d'impresa; il personal branding e i relativi strumenti di self-marketing.

Dal punto di vista pedagogico, tali percorsi sono stati progettati a partire dall'integrazione della dimensione informativa dell'orientamento con quella formativa (Loiodice, 2020; Guglielmi, Chiesa, 2021; Riva, 2022; Dato, 2014), privilegiando l'utilizzo di strumenti che potessero fa valere un approccio esperienziale e laboratoriale, con una particolare attenzione all'applicazione del design thinking con finalità legate alla costruzione della carriera (Féja, Csernátony, Pais, 2023; Brown, 2008).

3. La parola dei protagonisti e le prospettive future

Il percorso appena citato ha visto nell'anno accademico 2022-2023 il raggiungimento di 1020 studenti attraverso l'attivazione di 56 percorsi, presso 18 istituti. A termine della prima annualità sono state raccolte una serie di testimonianze da parte di un campione rappresentativo dei protagonisti, attraverso focus groups per

i formatori e questionari per le studentesse e gli studenti. Dall'analisi delle testimonianze dei formatori sono emersi tra i punti di forza: la partecipazione, attiva e collaborativa, durante le attività laboratoriali, nonché nei momenti di riflessione guidata e partecipata sul futuro del lavoro; la ricezione di feedback positivi da parte dei beneficiari sulle attività proposte. I formatori hanno evidenziato, invece, tra gli aspetti più sfidanti: la scarsa preparazione delle studentesse e degli studenti rispetto ai percorsi (concretizzatasi, ad esempio, nell'arrivo a scuola completamente sprovvisti di materiale di cancelleria); l'esigua collaborazione di alcuni docenti durante le attività.

Le studentesse e gli studenti hanno fatto emergere di aver particolarmente apprezzato l'approccio laboratoriale proposto dai formatori e la collaborazione con i compagni di classe e con gli esperti. Inoltre, è stato da loro riportato un miglioramento nel livello di conoscenza di se stessi in vista di una scelta post-diploma più consapevole. Tra i punti di debolezza è emerso che gli studenti avrebbero voluto approfondire alcuni espetti della vita accademica (lezioni, esami, tirocinio, tesi di laurea), inoltre essi hanno evidenziato la necessità di rafforzare ulteriormente la collaborazione con il territorio attraverso testimonianze relative a ruoli professionali in differenti settori.

Alla luce di quanto emerso dalle testimonianze raccolte, emerge con forza la necessità di potenziare la sinergia con il territorio e con i professionisti, con particolare rilevanza per le attività con finalità orientative. La collaborazione, tanto tra diverse istituzioni formative quanto con gli altri enti del territorio è importante non solo nell'organizzazione di attività in risposta a specifiche misure ministeriali, limitate nel tempo, ma diviene di valore cruciale nel superare la natura meramente progettuale della misura. Necessità che, ancora una volta, emerge dagli stessi beneficiari, ovvero le studentesse e gli studenti. Tra i contributi raccolti, infatti, spicca questa testimonianza, accompagnata da una richiesta: "*È la prima volta che ci vengono dati degli strumenti per iniziare a pensare concretamente al nostro futuro. Perché non lo facciamo più spesso?*".

Al fine di superare la natura episodica delle iniziative legate all'orientamento, l'Università degli Studi di Foggia ha avviato un lavoro di ricerca con l'obiettivo di sviluppare un modello di orientamento scolastico per le esigenze del secondo grado dell'istruzione secondaria. Le attività, iniziate a luglio 2023, si concluderanno a giugno 2025 con la proposta di un tool kit nazionale per la promozione delle CMS, a partire dal miglioramento della qualità dei percorsi di orientamento promossi dal Decreto Ministeriale n.934/22 per giungere alla promozione di un sistema di orientamento strutturato che possa avvalersi della collaborazione tra i diversi attori del sistema formativo.

Bibliografia

Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y., Van den Brande G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneur- ship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.

Bacigalupo M., Weikert Garcia L., Mansoori Y., O'keeffe W. (2020). *EntreComp Playbook. Entrepreneurial learning beyond the classroom.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Boffo V., Gamberi L. (2021). Educazione imprenditiva. Competenze trasversali e di vita per il futuro. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 15, 106-113.

Brown T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review* 86, 6, 84–92.

Costa M., Strano A. (2016). L'imprenditività per la trasformazione dell'agire lavorativo. *Prospettiva EP*, 39 (1-3), 19-31.

d'Aniello F. (2023). Giovani e cultura pedagogica del lavoro. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 94-99.

Dato D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro"*. Bari: Progedit.

Dato D. (2023). La felicità in università: approccio teorico e impegno dell'Ateneo di Foggia. In A.A.V.V. *Happiness Labs. Percorsi di orientamento per la promozione del benessere degli studenti universitari*.Milano: Franco Angeli.

Dato D., Cardone S., Mansolillo F. (2016). *Pedagogia per l'impresa. Università e territorio in dialogo*. Bari: Progedit.

Féja D., Csernátony F., Pais A. (2023). Design thinking in career planning. Implementing tools and mindsets. *Il capitale culturale, Supplementi* 14, 83-98.

Guglielmi D., Chiesa R. (2021*). Orientamento scolastico e professionale. Modelli, metodologie, strumenti*. Bologna: Il Mulino.

Loiodice I. (2020). Orientarsi nell'emergenza per sviluppare resilienza. In D. Dato, S. Cardone, F. Mansolillo, E-guidance. *Percorsi online di orientamento formativo di gruppo per studenti universitari*. Bari: Progedit.

McCallum E., Weicht R., McMullan L., Price A. (2018). *EntreComp into action-Get inspired, make it happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

McCallum E., McMullan L., Weicht R., Kluzer S., Punie Y. (2020). *EntreComp at Work: The European entrepreneurship competence framework in action in the labour market: a selection of case studies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Morselli D. (2016). La pedagogia dell'imprenditività nell'educazione secondaria. *Formazione & insegnamento*, 14(2), 173-185.

Morselli D., Costa M. (2015). Il Laboratorio Imprenditoriale per la formazione degli insegnanti all'imprenditività. *RicercAzione*, 7(2), 111-124.

Riva M. (2022). Orientare i giovani. Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili, *Education Sciences & Society*, 22(1), 31-44.

Strano A. (2015). Capacitare entrepreneurship per l'attivazione professionale dei giovani. *Formazione & insegnamento*, 13(1), 109-116.

Sultana R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and work*, 25(2), 225-248.

Vinci V. (2022). Imprenditorialità e competenze non cognitive degli insegnanti: ripensare metodi e modelli per la formazione iniziale. *Pedagogia oggi*, 20(1), 221-230.

L'orientamento alla professione durante il tirocinio. Primi risultati di una ricerca partecipata con i tutor aziendali nell'Università di Parma

Roberta Bertoli
Dottoranda – Università di Parma
Roberta.bertoli@unipr.it

1. Alcune premesse

Tra i dispositivi di orientamento promossi nei percorsi di laurea volti alla formazione iniziale di futuri educatori e pedagogisti, il tirocinio viene individuato come uno strumento centrale e strategico, sia per l'orientamento in itinere che per quello in uscita. Attraverso la conoscenza diretta del lavoro educativo e il confronto quotidiano con figure più esperte, gli studenti hanno la possibilità di comprendere concretamente la complessità del lavoro stesso, applicando nella pratica ciò che hanno appreso durante il percorso accademico, implementando e individuando abilità e competenze, e trasformando il sapere in azioni (Sicurello, 2020). Tuttavia, sarebbe riduttivo attribuire l'efficacia dell'esperienza di tirocinio esclusivamente al suo svolgimento sul campo (Bonaiuti & Fanni, 2021); essa diventa formativa solo se offre l'opportunità di riflettere sulle competenze in fase di apprendimento. In questa ottica riflessiva, fondamentale per apprendere dall'esperienza (Mortari, 2003), il ruolo del tutor aziendale assume particolare importanza dando la possibilità allo studente attraverso il dialogo e il confronto di porre domande e riflettere su compiti o attività specifiche nella pratica quotidiana, analizzare le difficoltà incontrate e riconoscere le competenze sviluppate.

Come sottolineato da Aimo (2012), il processo di *tutorship* svolge tre funzioni principali: la funzione motivazionale, che sostiene il processo di elaborazione dell'apprendimento, permettendo al *tutee* di riconoscere le proprie risorse e inclinazioni; la funzione orientativa, che, partendo dalla progettualità e dai desideri del *tutee*, facilita scelte professionali consapevoli; e la funzione di supporto, che sostiene l'apprendimento, individuando motivazioni e bisogni formativi per il raggiungimento degli obiettivi. Bastianoni e Spaggiari (2016) inoltre ne sottolineano la funzione formativa che vede il tutor come protagonista nella proposta di arricchimento di competenze, conoscenze e abilità degli studenti.

Il tutor, quindi, come punto di riferimento, sostiene e aiuta lo studente attraverso l'esperienza pratica, nell'ottica di un apprendimento esperienziale, in cui chi apprende è direttamente a contatto con il reale (Bonometti, Cadei, 2022). Il tutor inoltre aiuta a evidenziare i problemi della vita lavorativa e a produrre conoscenze, competenze e nuovi modelli di azione che fanno evolvere gli schemi di significato degli studenti (Mezirow, 2003; Bonometti, Cadei, 2018).

Il tirocinante nell'esperienza di tirocinio è coinvolto per trasformare conoscenze, abilitare competenze, nell'ottica della formazione di professionisti "in uscita" che sappiano affrontare e rispondere alle sfide educative contemporanee nei servizi educativi che sempre di più richiedono flessibilità, adattabilità e sono caratterizzati da incertezza (Miatto, Rossi, Saltarelli, 2021; Renda, Salerni, Malerba, 2016).

2. Una ricerca partecipata con i tutor aziendali

In considerazione di queste premesse, nell'ambito di un più ampio progetto di ricerca *mixed method* (Trinchero, Robasto, 2019), si è progettata e proposta una ricerca partecipata (Asquini, 2018) rivolta ad alcuni tutor accoglienti i tirocini dei due corsi di laurea triennale e magistrale di ambito pedagogico dell'Università di Parma, con i seguenti obiettivi:

a. individuare e analizzare il punto di vista, le esperienze e le pratiche di accompagnamento al tirocinante promosse dalle aziende;
b. indagare il ruolo che il tutor ha in relazione alla definizione e al perseguimento degli obiettivi;
c. individuare dimensioni prioritarie di azione del tutor in relazione al suo ruolo formativo nei confronti del tirocinante.

Al fine di esplorare e analizzare il punto di vista dei 14 tutor aziendali partecipanti, in fase di avvio, è stata proposta un'intervista semi strutturata in cui si è indagato il loro ruolo, le immagini e le aspettative in relazione al tirocinante, immagini e idee rispetto al tirocinio e alle pratiche ad esso connesse, cercando di mettere in evidenza punti di forza e criticità.

Le interviste sono state analizzate attraverso il metodo dell'analisi tematica riflessiva proposto da Braun e Clarke (2019), in cui sono previste diverse fasi, che sono state seguite così come riportato dalle autrici e da Pagani (2020, p. 82). La fase di trascrizione prevede che i dati siano trascritti in maniera dettagliata, riascoltando successivamente le registrazioni. Nella fase di codifica si considerano i dati nella loro interezza da cui vengono individuati temi ricorrenti (nel nostro caso utilizzando anche le categorie di intervista), per poi riconsiderare il set intero e farne emergere eventuali ulteriori, non individuati in precedenza. In fase di analisi i dati vengono interpretati, cercando di ricondurli ad estratti del data set originale. Questa analisi e interpretazione dei dati è stata svolta in maniera individuale e, successivamente, condivisa da tre soggetti indipendenti.

L'individuazione di nodi tematici centrali e ricorrenti ha permesso di cogliere i riferimenti dell'esperienza che viene proposta ai tirocinanti ponendo in luce i punti di maggiore attenzione nel percorso.

Dall'analisi tematica sono emersi quindi dei temi ricorrenti e trasversali che, in fase conclusiva e di interpretazione, sono stati considerati come dimensioni es-

senziali entro cui agisce il tutor aziendale e che esso stesso promuove per renderle maggiormente accessibili e centrali nel percorso del tirocinante. Le dimensioni sono:

- Relazione con l'équipe: all'interno della relazione con l'équipe si delineano due aspetti essenziali, da un lato cogliere e approfondire l'importanza del lavoro in e con l'équipe educativa all'interno dei servizi, promuovendo una riflessività condivisa e dall'altro una co-responsabilità del ruolo tutor, una sorta di tutorato diffuso di cui l'intero gruppo educativo si fa carico del tirocinante;
- Formazione/autoformazione: nel contesto di tirocinio e attraverso l'affiancamento del tutor aziendale lo studente tirocinante ha occasione di porsi obiettivi concreti nel proprio percorso formativo e in relazione al profilo professionale di riferimento, promuovendo quindi un atteggiamento attivo e una postura di ricerca coerente con processi di autoformazione.
- Comprensione della complessità: i servizi educativi sono contesti complessi nel loro funzionamento, nell'organizzazione e negli obiettivi che lo stesso si pone. Con il tutor aziendale il tirocinante ha occasione di cogliere a pieno questa complessità, così come ha la possibilità di capire come funziona un servizio educativo e di conseguenza di cogliere quali siano le specificità dell'educatore in relazione a ruolo, competenze, abilità e conoscenze.
- Abilità e competenze specifiche: l'esperienza di contesti specifici favorisce l'emersione e la riflessione su abilità e competenze proprie di determinati contesti educativi avendo la possibilità di approfondire e fare proprie azioni di quello specifico contesto educativo.
- Uso di specifici strumenti di lavoro: strettamente legato al punto precedente, la specificità del contesto comporta l'utilizzo di un certo tipo di strumenti di lavoro e di documentazione pedagogica ed educativa. Questa documentazione diventa un elemento essenziale di scambio e riflessione condivisa con il tirocinante, con l'obiettivo di accompagnarlo nella comprensione delle finalità, della metodologia, degli obiettivi e dell'uso della stessa.
- Relazione con l'utenza: lo sviluppo di competenze relazionali/comunicative in relazione all'utenza e alla rete che vi sta attorno emerge come focus importante. La mediazione del tutor, nella relazione del *tutee* con l'utenza, permette di accompagnarlo al fine di coglierne gli aspetti salienti.
- Connessione tra teoria e pratica: il tirocinio si inserisce in un più ampio percorso accademico ed è un elemento essenziale per rileggere la pratica educativa proposta e promossa all'interno dei servizi alla luce delle conoscenze acquisite durante gli anni accademici. Con l'aiuto del tutor, si cerca di superare la dicotomia tra teoria e pratica, promuovendo l'emersione delle teorie di riferimento considerate all'interno di un servizio educativo e condividendole con il tirocinante per favorire una maggiore consapevolezza e coerenza con il percorso accademico. In questo contesto, il tutor aziendale è impegnato su due fronti: da un lato con il tirocinante e dall'altro con l'università, mantenendo rapporti burocratici relativi alle procedure ma anche di scambio e formazione.

Tra questi nodi tematici essenziali nell'azione e nel ruolo del tutor, due in particolare sono emersi come criticità e sono successivamente diventate oggetto di attenzione su cui co-costruire e co-progettare azioni possibili: la condivisione del percorso con l'università e la difficoltà degli studenti nel porsi obiettivi rispetto al tirocinio e in generale rispetto al rispetto al loro percorso formativo.

Partendo quindi da questi due nodi problematici sono stati strutturati tre incontri di condivisione, confronto, dialogo e co-progettazione con i tutor aziendali per far sì che venissero riconosciute pratiche condivise e che venissero valorizzate nei percorsi di accoglienza.

3. Riflessioni conclusive

Alla luce di quanto emerso in relazione alla ricerca con i tutor si intende sottolineare in conclusione che, così come non è sufficiente fare il tirocinio per apprendere dall'esperienza ma è necessaria un'intenzionalità nell'apprendimento (Bonometti & Cadei, 2018), così la sola presenza del tutor non è sinonimo di efficacia ma è necessaria una maggiore consapevolezza delle azioni proposte nell'accompagnamento all'interno del percorso del tirocinio nei confronti del tirocinante, promuovendo la presenza non solo di un tutor ma di un tutor riflessivo. L'azione riflessiva e consapevole del tutor risulta quindi necessaria affinché il tirocinio sia realmente strumento di orientamento verso la professione (Miatto, Rossi, Saltarelli, 2021).

Gli elementi emersi come nodi tematici dall'analisi diventano oggetto di attenzione e orientamento da parte dei tutor durante il tirocinio, rappresentando elementi essenziali nei processi di formazione e orientamento professionale. Per accompagnare lo studente nell'acquisizione di una maggiore consapevolezza rispetto alle dimensioni ritenute importanti come focus della propria formazione, e per rendere il tirocinio realmente formativo, tali dimensioni devono essere esplicitate. Inoltre, co-costruire gli obiettivi del tirocinio su questi aspetti renderà più semplice e mirata la costruzione di un progetto formativo.

Per far sì che il tirocinio quindi si configuri come ambiente di apprendimento trasformativo (Boffo, Han, Melacarne, 2019; Mezirow, 2016), inteso come un ambiente in cui l'azione è orientata a sviluppare pensiero e ad attivare processi di apprendimento in grado di interpretare il fare e significare l'esperienza, è importante che il tirocinante venga accompagnato in situazione e ad un livello maggiore di criticità di pensiero, attraverso l'esercizio della riflessione per poter arrivare a nuova comprensione (Mortari, 2003).

Bibliografia

Aimo D. (2012). I vissuti nella tutorship. In L. Pati (a cura di). *Tutorship e attività di tirocinio: tra pensieri, vissuti, azioni* (pp. 115-141). Milano: EDUCatt.

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

Bastianoni P., Spaggiari E. (2016). Il ruolo del tirocinio nella formazione dell'educatore. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente* 8, 11, 69–84. https://doi.org/10.15160/2038-1034/1160.

Boffo V., Han S., Melacarne C. (2019). Adult Education Perspectives in a Changing World: from the Learning to the Job Competences. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19 (2), 1-9.

Bonaiuti G., Fanni L. (2021). *Tirocinio e sviluppo professionale degli educatori nella prospettiva della Student Voice*, 137-159.

Bonometti S., Cadei, L. (2018). Tutors e Tutee: traiettorie di costruzione dell'identità professionale nei contesti educativi. *Studium Educationis - Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 103-114.

Bonometti S., Cadei L. (2022). La competenza tutoriale: affiancare e accompagnare i colleghi. In L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (eds.), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*. Brescia: Scholé.

Braun V., Clarke V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597.

Fabbri L., Melacarne C. (2023). Una epistemologia post-umanista della riflessività? *Educational Reflective Practices*, 1/2023, 5- 21.

Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.

Miatto E., Rossi L., Saltarelli B. (2021). Il tirocinio come apprendimento. Indagare l'accompagnamento alla pratica degli educatori professionali socio-pedagogici. *Formazione & insegnamento*, *19*(2), 88-95.

Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.

Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Bergamo: Junior.

Pellerey M. (2021). *L' identità professionale oggi. Natura e costruzione*. Milano: FrancoAngeli.

Renda E., Salerni A., Malerba D. (2016). Il tirocinio universitario secondo i tutor aziendali: un punto di vista centrale per un modello circolare e integrato. *Italian journal of educational research*, 9, 16. 159-174.

Sicurello R. (2020). Orientamento e progetto di vita nella prospettiva dell'educazione permanente e in tutti i contesti di vita. *Lifelong Lifewide Learning, 16, 93-109.*

Trinchero R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università.

Riflettere sul potenziale valore dell'alternanza formativa nelle università italiane

Davide Richard Bramley
Dottorando di ricerca – Università degli Studi di Siena
d.bramley@student.unisi.it

1. Introduzione: perché interessarsi di alternanza formativa accademica

Il tema dell'alternanza formativa è stato affrontato da ricercatori e autrici appartenenti a culture, epoche e comunità scientifiche differenti. Alla base di tale interessamento vi è la possibilità di coniugare l'atto prettamente teorico, lo studio, con quello maggiormente esperienziale e pratico, il lavoro (Bertagna, 2014). In Italia, tuttavia, nonostante i tentativi da parte della sfera politica di introdurre degli strumenti e dei percorsi che permettano una maggiore conciliazione dell'esperienza scolastica e accademica, in generale di apprendimento, con quella delle imprese (Sandrone, 2019), attraverso per esempio l'apprendistato, non si è ancora giunti ad ottenere i risultati desiderati, né in termini di miglioramento delle prestazioni, né sotto una prospettiva occupazionale (Sandrone, 2019). Focalizzandosi sull'ambiente accademico, considerando il percorso universitario come un nodo fondamentale di collegamento tra il sapere teorico e l'inserimento nel mondo del lavoro (Bertagna, 2014), i rapporti che sono stati rilasciati dall'ISTAT negli ultimi cinque anni hanno messo in evidenza un grave mismatch tra le conoscenze apprese all'interno delle università italiane e le competenze che sono richieste dal mercato del lavoro, portando a fenomeni sempre più frequenti di "sovra istruzione" (ISTAT, 2023) all'interno della penisola italiana. Tale problematicità provoca una conseguente svalutazione del percorso formativo accademico svolto, considerando come i laureati siano spesso costretti ad accettare posti di lavoro dove il proprio titolo di studio non sarebbe necessario, portando ad una discrepanza tra ciò che viene offerto nelle università e quanto richiesto dai datori di lavoro. Valutando l'istruzione superiore come quel fondamentale crocevia che si inserisce tra "scuola e fabbrica" (Potestio, 2020), risulterà di giustificato interesse comprendere in che modo le problematiche emerse, sia attraverso le riflessioni dei ricercatori che per merito dei report nazionali, possano essere allentate e contrastate con un maggiore avvicinamento del mondo accademico con il mercato del lavoro. In tal senso, si andrà a riflettere in merito alla possibilità di inserire, all'interno del percorso accademico, quale ruolo l'inclusione di metodologie e processi relativi al tema dell'alternanza formativa potrebbero giocare, affinché si promuova un'accademia italiana che riesca ad incoraggiare una formazione maggiormente esperienziale e pratica (Berta-

gna, 2014), che si avvicini anche alle esigenze dei datori di lavoro e che promuova uno sviluppo proficuo delle competenze richieste.

2. Tra riflessioni nazionali e sistema duale tedesco: l'alternanza formativa come possibile risorsa per il Paese

Il mismatch tra conoscenze apprese a livello accademico e competenze richieste dalle imprese pare essersi aggravato negli ultimi anni (ISTAT, 2023), considerando principalmente come la società e, più nello specifico, il mercato del lavoro, subisca continui e repentini cambiamenti per via dell'accelerazione delle comunicazioni, degli spostamenti promossi dalla globalizzazione e dei processi di innovazione tecnologica (Augé, 2018). Questi molteplici e frequenti cambiamenti sociali rendono sempre meno accettabile e utilizzabile la logica sequenziale tra formazione e lavoro: più marcato è il distanziamento dalla convinzione che lo sviluppo professionale sia determinato dalla mera trasmissione di conoscenze teoriche (Forti, Varchetta, 2001). Come se non bastasse, la continua richiesta di esperienza da parte delle imprese nei confronti dei neolaureati ha portato diversi ricercatori nel campo della pedagogia a domandarsi quali potrebbero essere le risposte da parte dell'istituzione universitaria nei confronti di questo fenomeno (Magni, 2023). Giuseppe Bertagna (2014) aveva già sottolineato in precedenza come il sistema di istruzione italiano fosse eccessivamente focalizzato sull'apprendimento teorico e nozionistico, piuttosto che su una concreta applicazione dei concetti e delle conoscenze proposte a lezione. L'autore aveva esplicitamente definito alcune "malattie" (Bertagna, 2014) di cui soffre il sistema educativo nazionale, prima fra tutte la specifica e già presentata tendenza alla valorizzazione del sapere teorico, a discapito del concetto di lavoro inteso come attività formativa (definita dall'autore con il termine "intellettualismo"; Bertagna, 2014). Al contrario, la possibilità di delineare nell'alternanza formativa un principio pedagogico (Potestio, 2020), che si configuri come il corretto bilanciamento tra la teoria e la pratica, dovrebbe divenire nei prossimi anni un argomento di degna riflessione, non solo per quanto riguarda "l'obbligo formativo" (Sandrone, 2019) delle scuole secondarie, bensì anche per l'istituzione accademica nazionale. In tal senso, risulterebbe propedeutico e fondamentale riflettere sul potenziale che avrebbe l'introduzione di buone pratiche di alternanza all'interno degli atenei nazionali (Massagli, 2023), affinché si riuscisse sia a conciliare il percorso dei laureati con le esigenze e le necessità del mercato del lavoro, sia a garantire un titolo di studio che possa essere valorizzato dall'esperienza concreta delle conoscenze apprese, scongiurando fenomeni di sovra istruzione o di mancato ritorno degli investimenti personali ed economici sostenuti dagli studenti universitari (Magni, 2023). Promuovere un'idea di "lavoro" non slegata dall'attività formativa delle persone (Rossi, 2007) dovrebbe divenire una base di partenza necessaria per la valorizzazione dell'attività esperienziale non solo come banale mezzo volto esclusivamente all'ottenimento del sostentamento economico, bensì come un'azione pensata, ragionata e messa in atto anche per un'evoluzione personale e

un arricchimento per sé stessi (Potestio, 2020). Tale forma di collegamento tra il mondo accademico e le imprese, resa possibile grazie ad una valorizzazione dell'attività lavorativa come esperienza formativa, è stata portata avanti con particolare successo dalla Germania, il cui sistema duale tedesco permane nel pensiero pedagogico nazionale e internazionale come un esempio di alternanza degno di approfondimento (Bertuletti, 2021). I successi relativi a questa integrazione tra "teoria e pratica" hanno messo in evidenza come gli studenti iscritti agli atenei adottanti sistema duale, in Germania, non solo abbiano rielaborato le conoscenze apprese attraverso la pratica lavorativa, andando incontro alle esigenze dei datori di lavoro con delle competenze puntuali nei confronti delle organizzazioni, ma hanno prodotto uno scambio di conoscenze vantaggioso tra le due parti coinvolte, il mondo accademico e il mercato del lavoro (Parlow, Rchter, 2016). I vantaggi riscontrati, per esempio, dallo studio condotto da Parlow e Rchter (2016), ma anche dalla letteratura nazionale (Bertuletti, 2021; Massagli, 2023) hanno messo in evidenza alcuni importanti elementi, tra i quali: l'acquisizione delle competenze richieste, lo scambio conoscitivo vantaggioso tra accademica e imprese e la maggiore occupabilità dei laureati. Oltretutto, la prevalente presenza di PMI in Germania e Italia[1] risulta essere un ulteriore elemento da considerare per il confronto proposto: infatti, le piccole e medie imprese permettono agli studenti duali tedeschi di famigliarizzare facilmente con i datori, i colleghi e le colleghe, instaurando rapporti di fiducia, rispetto e serena collaborazione (Sloane, 2014). Tuttavia, è importante considerare anche le eventuali criticità e i rischi che potrebbero manifestarsi all'interno di un percorso accademico duale. Primo fra tutti, il maggiore impegno richiesto da parte degli studenti, i quali dovrebbero riuscire a conciliare lo studio e le lezioni universitarie con l'attività proposta in impresa, sforzo che richiederebbe un'adeguata motivazione e predisposizione personale (Euler, 2013). Come secondo elemento, il rischio che la formazione accademica si focalizzi eccessivamente sulle richieste delle imprese, assecondando l'ambiente organizzativo a discapito delle nozioni proposte negli atenei, dai professori e dalle professoresse. Infine, l'eventuale criticità che si potrebbe riscontrare promuovendo un percorso di alternanza formativa che non si configuri come un processo pedagogicamente e metodologicamente inteso, bensì come un mero addestramento finalizzato all'apprendimento di specifiche attività.

3. Conclusioni

La possibilità di intravede nell'alternanza formativa accademica un principio pedagogico (Potestio, 2020), che possa orientarsi a favore di un arricchimento di competenze ed esperienza nei confronti degli studenti universitari, promuovendo un'idea di processo che si configuri anche rispetto alle richieste del mercato del

1 Nel 2020 le PMI in Italia erano il 95,2% sul totale (https://www.istat.it/storage/ASI/2022).

lavoro (Bertagna, 2014), risulta essere, ancora oggi, un argomento di necessario approfondimento. Nonostante si possa riflettere sul valore aggiunto che delle buone pratiche esperienziali potrebbero avere nei confronti di percorsi universitari eccessivamente rigidi e nozionistici (Magni, 2023), è necessario premettere come il possibile inserimento di attività e soluzioni che coniughino il binomio "teoria e pratica" debba avvenire con gradualità e cautela (Sandrone, 2019). In tal senso, il contributo propone una riflessione che permetta ai lettori e alle lettrici di intravedere una strada differente rispetto a quella portata avanti a livello nazionale, un percorso che potrebbe agevolare l'inserimento nel mercato del lavoro dei giovani uscenti dagli atenei italiani, assicurando un titolo che garantisca l'acquisizione di conoscenze teoriche e di competenze pratiche. Offrire a questi studenti la possibilità di sperimentare delle attività maggiormente esperienziali, attraverso, per esempio, la partecipazione a progetti in collaborazione con le organizzazioni o tramite il dispositivo didattico dell'"impresa simulata[2]" (Massagli, 2023), potrebbe divenire un punto di partenza favorevole per incentivare un maggiore avvicinamento tra "scuola e fabbrica" (Potestio, 2020). Il breve riferimento nei confronti del sistema duale tedesco non desidera porsi come la proposta di un'errata sovrapposizione didattica o imitazione metodologica, ma, al contrario, come la preziosa testimonianza di un modello che, nel corso degli ultimi anni, ha sempre mantenuto dei risultati soddisfacenti, sia in termine di preparazione che di occupabilità (Bertuletti, 2021), divenendo un esempio imitato a livello internazionale. Oltretutto, è già emerso come la stretta intesa che si costituisce tra studente e impresa possa essere agevolata dalla prevalente presenza delle PMI: questo fattore garantisce una famigliarità e una fiducia maggiori nei confronti del rapporto di collaborazione, assicurando un clima lavorativo favorevole al dialogo e allo scambio di conoscenze con l'università (Sloane, 2014). La somiglianza della struttura del mercato del lavoro nazionale, anch'esso costituito in prevalenza da piccole e medie imprese, potrebbe risultare un ulteriore elemento a favore per incentivare a riflettere sulla possibilità di intravedere nell'alternanza accademica una soluzione valida alle problematiche emerse sia dai report che dalla letteratura nazionali. Naturalmente, occorre considerare anche lo sforzo maggiore che si richiederebbe agli studenti, i quali dovrebbero riuscire a coniugare le richieste universitarie con quelle lavorative, oltre al rischio che la formazione accademica si focalizzi eccessivamente sulle esigenze delle imprese (Euler, 2013). Per concludere, si desidera precisare come l'obiettivo del seguente contributo debba leggersi come una riflessione e un approfondimento rispetto alla tematica dell'alternanza formativa, con particolare interesse nei confronti dell'istituzione accademica italiana, offrendo un ragionamento che evidenzi punti a favore e possibili criticità di questa integrazione, usu-

2 Il dispositivo didattico dell'impresa formativa simulata è diffuso in Italia, principalmente nell'istruzione professionale, configurandosi nell'imitazione del contesto aziendale attuata mediante la costituzione di un'impresa virtuale, "simulata" appunto, alla quale gli studenti possono partecipare con funzioni diverse (Massagli E. (2023*). La didattica esperienziale. Apprendistato e impresa didattica nei percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione*. Roma: Edizioni Studium).

fruendo di una breve rassegna teorica che possa essere utile al dialogo e al confronto con un modello di successo, come quello della Germania.

Bibliografia

Augé M. (2018). *Non luoghi*. Elèuthera.

Bertagna G. (2014). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.

Bertagna G. (2019). Persona e relazione. Per un'epistemologia pedagogica. *Ricerche di Psicologia*, 42, 1.

Bertuletti P. (2021). *Quale «formazione» professionale? Una rilettura di Georg Kerschensteiner (1854-1932)*. Roma: Studium.

Euler D. (2013). *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?*. Bertelsmann Stiftung.

Forti D., Varchetta G. (2001). *L'approccio psicoanalitico allo sviluppo delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.

ISTAT (2023). *Rapporto annuale 2023. La situazione del Paese. Capitolo 2: Cambiamenti nel mercato del lavoro e investimenti in capitale umano*.

Magni F. (2023). *L'università e il rilancio della formazione terziaria. Nuovi paradigmi culturali*. Roma: Studium.

Mari G. (2019). *La relazione educativa*. Brescia: Scholé.

Massagli E. (2023). *La didattica esperienziale. Apprendistato e impresa didattica nei percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione*. Roma: Studium.

Parlow H., Rchter A. (2016). Cooperation between business and academia in Germany – A critical analysis of new trends in designing integrated study programs based on E-Learning. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9).

Potestio A. (2020). *Alternanza formativa: radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.

Rossi B. (2007). *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*. Milano: Guerini Scientifica.

Sandrone G. (2019). Alternanza scuola lavoro. Un dispositivo da applicare o una strategia formativa? *CQIIA Rivista*, 18.

Sloane P. F. (2014). Professional education between school and practice settings: The German dual system as an example. In *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 397-425). Dordrecht: Springer Netherlands.

La promozione della cittadinanza attiva nell'Istruzione e Formazione Professionale

Flavio Brescianini
Assegnista di ricerca – Università di Bologna
flavio.brescianini@unibo.it

1. La "crescente importanza" dell'educazione alla cittadinanza nell'Istruzione e Formazione Professionale

Dare una definizione di educazione civica e alla cittadinanza è difficile per molteplici ragioni, fra cui: l'esistenza di differenti prospettive teoriche sia sulla cittadinanza (Keating, 2014) che – nello specifico – sull'educazione alla cittadinanza (Sant, 2019); il fatto che l'idea stessa di cittadinanza muti costantemente sotto l'influenza di fattori economici, politici e sociali (Knight Abowitz, Harnish, 2006); il fatto che l'educazione alla cittadinanza assuma – soprattutto nell'educazione formale – forme differenti in base alle indicazioni delle differenti autorità locali, nazionali e sovranazionali che la promuovono.

È possibile, tuttavia, provare a definire l'educazione alla cittadinanza come

> "un'area disciplinare, che viene promossa nelle scuole per favorire la convivenza armoniosa e lo sviluppo reciprocamente costruttivo delle persone e delle comunità di cui esse fanno parte. Nelle società democratiche, l'educazione alla cittadinanza aiuta gli studenti a diventare cittadini attivi, informati e responsabili, desiderosi e capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità a livello locale, regionale, nazionale e internazionale" (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017, p. 9)

Lo studio della Commissione europea da cui è tratta questa definizione mira a fornire un quadro delle politiche nazionali in materia di educazione alla cittadinanza nelle scuole europee. Nel rapporto della ricerca si evidenzia come, in un terzo dei paesi europei, non vi è un curricolo di educazione alla cittadinanza nella iVET (*initial Vocational Educaion and Training*) oppure questo curricolo è meno sviluppato rispetto a quello dell'istruzione generalista. Questo minor sviluppo dell'educazione alla cittadinanza è stato messo in evidenza anche da alcune ricerche empiriche. Alcuni studi evidenziano come l'educazione civica nella iVET sia limitata alla promozione di comportamenti socialmente accettabili (Leenders, Vugelers, 2008) e di come le differenze negli esiti dell'apprendimento in ambito civico possano essere considerate vere e proprie diseguaglianze nell'educazione alla cittadinanza (Janmaat et al., 2014).

Si tratta di dati che non sorprendono, in quanto la VET è tradizionalmente

definita – nel contesto europeo – come tutta l'istruzione e formazione che ha lo scopo di fornire alle persone le conoscenze, le abilità e le competenze richieste in specifici lavori o nel mercato del lavoro in generale (Cedefop, 2014). Negli ultimi anni, tuttavia, sta emergendo un impegno da parte delle istituzioni europee per far sì che la formazione professionale porti al raggiungimento di obiettivi che vanno oltre l'ambito lavorativo, come la promozione dell'inclusione, delle pari opportunità, la resilienza, l'equità sociale e il rafforzamento della cittadinanza democratica (Council of the European Union, 2020a; 2020b). Si tratta di linee di indirizzo condivise anche da esperti e *stakeholder* della formazione professionale europea, i quali considerano fondamentale che la VET diventi capace di preparare gli studenti a partecipare pienamente alla vita sociale e a diventare cittadini attivi (Cedefop, 2020).

In tale scenario, l'introduzione – a partire dal 2020 – della "Competenza di cittadinanza" nel curricolo nazionale dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) italiana rappresenta un cambiamento significativo, che porterebbe la IeFP a occuparsi per la prima volta della formazione di cittadine e cittadini, nella direzione di quello che potrebbe essere definito, riprendendo un'espressione utilizzata da Bertin, un curricolo etico-sociale (Baldacci, 2020).

2. Dati emergenti da una ricerca empirica sulle competenze di cittadinanza

Nell'ambito delle fasi qualitative di una ricerca empirica che mirava allo sviluppo di strumenti valutativi per la Competenza di cittadinanza (Brescianini & Luppi, 2023) sono stati analizzati alcuni dati interessanti sull'attenzione che i professionisti che operano nella IeFP dedicavano – anche prima dell'introduzione della "nuova" competenza – a una serie di obiettivi che possono essere considerati apprendimenti in ambito civico.

Si tratta, in particolare, di dati raccolti nell'ambito di cinque interviste (sia aperte che semi-strutturate) a $n = 4$ figure professionali che lavorano in tre enti di IeFP: una responsabile di sede (R_A), un coordinatore di corso (C_B) e due docenti (F_A1 e F_C). In sintesi, le due interviste aperte miravano a ricostruire l'accoglienza della Competenza di cittadinanza all'interno degli enti, mentre le due interviste semi-strutturate a mettere a fuoco le strategie didattiche e valutative utilizzate per promuoverla.

Benché la ricerca sia stata sviluppata approfondendo altri aspetti, alcuni dei dati raccolti suggeriscono come gli sforzi dei formatori fossero sempre stati rivolti a un tipo di educazione in linea con gli obiettivi educativi generalmente associati all'idea di educazione alla cittadinanza. In particolare, sembra che promuovere la cittadinanza attiva fosse una sorta di "curriculo imposto dal contesto", con riferimento particolare alle caratteristiche degli studenti. Nonostante queste caratteristiche non costituissero una variabile da approfondire tramite le interviste, gli intervistati le hanno menzionate in molteplici occasioni. Si riportano di seguito solo alcuni dei passaggi più significativi:

> "A livello informale [le cose] non sono cambiate, perché la mia attività didattica, il mio modo di vedere le scuole, soprattutto quelle professionali, è sempre stata legata ad un'educazione civica se vogliamo chiamarla così [...]. Soprattutto in un CFP nel quale i ragazzi prima di tutto hanno bisogno di trovare un senso di comunità, di identità, di appartenenza in qualche modo" (C_B)

> "Grande lavoro del tutor viene fatto il primo anno perché… per vari motivi. Uno è far fare pace al ragazzo con la scuola perché di solito arrivano qui… spesso … Spesso da bruciature di altre scuole, e quindi dobbiamo fargli far pace con la scuola" (R_A)

> "Se poi cominciamo a introdurre il discorso della… dell'immigrazione o degli alunni di seconda o terza generazione però provenienti da altre culture… allora il discorso diventa ancora più evidente e necessario, perché ti trovi veramente classi nelle quali ci sono… Sikh, Magrebini, ragazzi che vengono dal Pakistan, che vengono dai Balcani, dalla Romania… e mettere assieme tutte queste culture e… domandarsi, chiedersi e costruire un discorso su cosa voglia dire essere cittadini oggi, che cosa accomuni questi ragazzi… è un discorso fondamentale, cioè imprescindibile" (C_B)

> "Quello che c'è nei principi fondamentali [della Costituzione] non è scontato. Per i miei alunni non lo è affatto. Molti vengono, appunto, da posti dove... quella roba lì non è... non è scontata affatto" (F_A1)

Come è evidente, nonostante vi sia un generale riferimento a studenti che hanno bisogni educativi specifici, l'aspetto etnico-culturale appare centrale. Infatti, in una successiva raccolta dati che ha coinvolto un campione di $n = 377$ studenti degli enti che hanno partecipato alla ricerca, è stato possibile ricostruire in modo più accurato alcune caratteristiche a cui gli intervistati facevano riferimento, in particolare il *background migratorio*: il 40,3% degli studenti dichiarava di non avere nemmeno un genitore italiano; il 9,3% di averne solo uno; il 43,8% di avere entrambi i genitori italiani[1].

Si tratta di un dato notevole, anche in relazione al già alto dato fornito dal Ministero dell'Istruzione e del Merito che indica una percentuale del 28,4% di studenti con cittadinanza straniera[2] nei percorsi di IeFP (MIM, 2023). Si tratta, evidentemente, di una forma di *segregazione scolastica* (Perry et al., 2022) causata dal fenomeno del *tracking*, cioè l'assegnazione degli studenti – a un certo punto della loro carriera – a percorsi formativi differenti (Brunello, Checchi, 2007). Il sistema scolastico italiano è fortemente caratterizzato da questo fenomeno, che assegna alla IeFP la più alta percentuale (in rapporto al totale dei frequentanti) di studenti stranieri, con disabilità (MI, 2022) e a rischio dispersione (MIUR, 2019).

1 Il restante 6,6% è costituito da risposte non valide o mancanti.

2 Data la legislazione italiana in materia, è ragionevole considerare – con i dovuti margini di errore – come cittadini stranieri gli studenti che hanno entrambi i genitori stranieri.

È noto come, fra i fattori che influenza la "scelta" della scuola secondaria di secondo grado vi sono elementi che, spesso, non sono altro che meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze sociali: media dei voti nella scuola secondaria di primo grado; fattori familiari; background etnico e socio-economico (Checchi, 2010).

3. La IeFP come contesto in cui l'educazione alla cittadinanza è centrale

I dati appena riportati, da una parte mostrano il fenomeno preoccupante della dispersione scolastica all'interno dei percorsi di IeFP, dall'altra evidenziano alcuni elementi di contesto che mettono in dubbio il fatto che l'educazione alla cittadinanza nella IeFP sia poco sviluppata o, comunque, in via di primo sviluppo. Ci si potrebbe addirittura chiedere: e se l'educazione alla cittadinanza fosse più sviluppata nella IeFP rispetto agli altri ordini dell'istruzione secondaria superiore? Si tratta di una domanda provocatoria, che richiede una specificazione: con "più sviluppata" non si fa riferimento alla disciplina nell'ambito del curricolo formale, ma alla centralità che obiettivi (anche impliciti) dell'educazione civica ricoprono in quello che viene definito lo *school ethos*, cioè l'insieme dei valori esplicitamente o implicitamente veicolati da un'istituzione formativa (Campbell, 2019).

Sembra che i meccanismi di segregazione che coinvolgo la IeFP "impongano" un curricolo di educazione alla cittadinanza che sarebbe interessante poter confrontare – nei suoi effetti – con quello di altri ordini di istruzione. In altre parole: in quale misura questo curricolo implicito incide sugli apprendimenti in ambito civico dei frequentanti della IeFP?

Supponendo di poter misurare in modo lineare lo sviluppo degli apprendimenti in ambito civico, sarebbe opportuno chiedersi quale è la differenza fra il livello di questi apprendimenti alla fine del percorso e il relativo livello iniziale. Anche se il livello medio raggiunto dagli studenti della IeFP alla fine del percorso fosse inferiore al livello medio raggiunto alla fine del percorso dagli studenti degli altri ordini scolastici, sarebbe importante conoscere la differenza fra i livelli in ingresso e in uscita. Non è da escludere che tale differenza sia maggiore nei percorsi di IeFP, nei quali i formatori dedicano gran parte dei loro sforzi a un'educazione di tipo etico-sociale. In tal senso, il contributo alla formazione di cittadini e cittadine potrebbe essere considerato persino maggiore di quello di altri percorsi, in quanto innalzerebbe le competenze di cittadinanza proprio fra gli individui che hanno meno strumenti per la partecipazione attiva alla vita sociale e civica.

Nonostante ciò, sembra esservi la tendenza ad assegnare alla IeFP "nuovi ruoli" o "ruoli emergenti" come quello della promozione dell'educazione alla cittadinanza, quando – forse – potrebbe trattarsi di un ruolo tutt'altro che nuovo. Si suggerisce, quindi, un cambio di prospettiva e, in particolare, si suggerisce una certa cautela quando si sostiene che la IeFP *sta iniziando* a occuparsi di educazione alla cittadinanza o quando si sostiene che l'educazione alla cittadinanza è *meno*

sviluppata nella IeFP. Ciò che si propone è di iniziare invece a chiedersi *in quale misura* la IeFP promuove l'educazione alla cittadinanza fra i suoi studenti, tenendo in considerazione i punti di partenza di ciascuno.

Bibliografia

Baldacci M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.

Brescianini F., Luppi E. (2023). Quale valutazione per le competenze trasversali nell'Istruzione e Formazione Professionale? *Q-Times Webmagazine*, *XV* (4), 228-242

Brunello G., Checchi D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, *22* (52), 782–861.

Campbell D. E. (2019). What Social Scientists Have Learned About Civic Education: A Review of the Literature. *Peabody Journal of Education*, *94* (1), 32–47.

Cedefop. (2014). *Terminology of European education and training policy. A selection of 130 key terms* (2nd ed.). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cedefop. (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: Scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Checchi D. (2010). Orientamento verso la scuola superiore: Cosa conta davvero? *Ricercazione*, *2* (2), 215–236.

Commissione europea/EACEA/Eurydice. (2017). *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa – 2017*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Council of the European Union. (2020). *Council recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience.*

Council of the European Union. (2020). *Osnabrück Declaration on vocational education and training as an enabler to recovery and just transitions to digital and green economies*.

Janmaat J. G., Mostafa T., Hoskins B. (2014). Widening the participation gap: The effect of educational track on reported voting in England. *Journal of Adolescence*, *37* (4), 473-482.

Keating A. (2014). *Education for citizenship in Europe. European policies, national adaptations and young people's attitudes*. London: Palgrave Macmillan.

Knight Abowitz K., Harnish J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research*, *76* (4), 653-690.

Leenders H., Veugelers W., de Kat E. (2012). Moral Development and Citizenship Education in Vocational Schools. *Education Research International*, *2012*, 1-10.

MI. (2022). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità. Aa.ss. 2019/2020–2020/2021*.

BucciniMIM. (2023). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2021/2022*.

MIUR. (2019). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*.

Perry L. B., Rowe E., Lubienski C. (2022). School segregation: Theoretical insights and future directions. *Comparative Education*, *58* (1), 1-15.

Sant E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006-2017). *Review of Educational Research*, *89* (5), 655–696.

Costruire il futuro: orientamento trasformativo e STEM

Francesca Buccini
PhD, assegnista di ricerca – Università degli Studi di Napoli Federico II
francesca.buccini@unina.it

1. Introduzione

La complessità della società contemporanea, le nuove richieste del mercato del lavoro, l'innovazione tecnologica e digitale, la globalizzazione hanno determinato una trasformazione delle competenze necessarie per affermarsi in contesti così dinamici e soprattutto competitivi. Questi fattori sono considerati tra le principali cause di rischio per lo sviluppo della capacità dei giovani di pensare al proprio futuro e di definire la propria identità professionale (Stoddard et al., 2011).

In questo scenario, emergono, infatti, nuove competenze che riflettono non solo la necessità di saper utilizzare strumenti e tecnologie avanzate, ma anche di adattarsi rapidamente ai cambiamenti in atto, di risolvere problemi complessi e di lavorare efficacemente in team diversificati. Se da un lato la digitalizzazione ha introdotto nuove sfide e opportunità, dall'altro ha reso indispensabile l'acquisizione di competenze legate all'analisi dei dati, all'informatica, e, più recentemente all'intelligenza artificiale.

Questi cambiamenti richiedono ai soggetti in formazione di impegnarsi in un apprendimento continuo e di aggiornare costantemente le proprie competenze al fine di adattarsi e cogliere le opportunità offerte dai nuovi modelli di lavoro e raggiungere il successo professionale. In particolare, le competenze STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) sono tra quelle maggiormente richieste in quanto in grado di promuovere, in funzione della tecnologia stessa, un pensiero logico-matematico e la capacità di problem-solving: programmazione e gestione di sistemi digitali, analisi di sistemi e analisi dati e uso generico di strumenti tecnologici con riferimento agli aspetti matematici, ingegneristici e scientifici (Loveder, 2017; Payton, 2017; Plutenko et al., 2018).

In accordo con la letteratura internazionale (Savickas, 2010; Hooley, Sultana, Thomsen, 2018), con le indicazioni europee (2004; 2008) e nazionali (MIUR, 2014; MIM, 2023) si sottolinea, dunque, l'importanza dell'orientamento come supporto ai processi di sviluppo, di consapevolezza e autonomia sia nelle scelte professionali che personali: "Orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienze di se, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della per-

sona" (UNESCO, 1970). L'orientamento è un processo volto a facilitare "la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento (…) al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative" (MIM, 2023).

Da decenni la normativa europea sottolinea l'importanza di una prospettiva lifelong learning dell'orientamento (2004; 2008) sia per favorire lo sviluppo di atteggiamenti proattivi nella costruzione dei percorsi formativi e professionali, sia per promuovere i processi di integrazione, la parità di genere e la cittadinanza attiva. In talia le "linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente" (MIUR 2014) rappresentano un importante documento che per primo ha definito gli obiettivi e i principi guida per l'orientamento lungo tutto l'arco della vita. In particolare, chiariscono il concetto di orientamento permanente come un processo continuo che accompagna gli individui dalla scuola all'età adulta, fornendo supporto nella scelta e nella gestione della propria carriera professionale. Evidenziano, inoltre la necessità di sviluppare una rete di collaborazione tra le diverse istituzioni educative, le agenzie per l'impiego e gli enti locali al fine di garantire un approccio integrato e coordinato accessibile e inclusivo e di promuovere pari opportunità per tutti gli individui, compresi quelli con disabilità o provenienti da contesti svantaggiati. Per quanto riguarda i processi formativi, le linee guida sottolineano l'importanza dello sviluppo di competenze chiave, sia cognitive che trasversali, che favoriscano l'autoconsapevolezza e l'autoefficacia. La riforma per l'orientamento scolastico prevista dal Piano Nazionale di Ripresa e di Resilienza (2023) ha come finalità, sia a livello ministeriale che nell'ambito di accordi tra Governo, Regioni ed Enti locali, la costruzione di un sistema strutturato e coordinato di orientamento in grado di rispondere alle indicazioni del quadro di riferimento europeo sull'orientamento nelle scuole e di riconoscere le attitudini e il merito di studenti e studentesse, per aiutarli a elaborare in modo consapevole il loro progetto di vita e professionale. si concentrano sul tema, proponendo azioni utili a contrastare il disagio formativo, favorire e sostenere l'occupabilità, promuovere l'inclusione sociale. Le linee guida per l'orientamento. Le linee guida sono state definite dal Ministero dell'Istruzione e del Merito per perseguire tre obiettivi principali: rafforzare il raccordo tra primo e secondo ciclo di istruzione e formazione, per consentire una scelta consapevole e ponderata a studentesse e studenti che valorizzi i loro talenti e le loro potenzialità; contrastare la dispersione scolastica; favorire l'accesso all'istruzione terziaria. In particolare, sono previste attività di orientamento, ad alto contenuto innovativo, verso gli studi e le carriere professionali nelle discipline STEM (Scienza, Tecnologia, Ingegneria e Matematica) in tutte le scuole del primo e del secondo ciclo. Tuttavia, è noto come l'emergere di uno stereotipo di genere, già nell'infanzia, condizioni le scelte scolastiche successive (corsi di laurea scientifici o umanistici) e, di conseguenza, i futuri settori occupazionali. Ma cosa vuol dire orientare alle STEM? Sembra evidente che più di un rinnovo dei contenuti disciplinari e/o curricolari, si dovrebbe intendere una rivoluzione metodologica che

coinvolga il modo in cui vengono percepite le esperienze di apprendimento, le STEM e il loro rapporto con il mondo reale e la vita quotidiana, senza ovviamente trascurare il ruolo dell'insegnante. L'orientamento dunque, quale pratica educativa e di promozione dello sviluppo del sé, riveste un ruolo di primaria importanza in quanto la scelta del proprio percorso di studio dipende dalla possibilità che si dà alle studentesse e agli studenti di scoprire mancanze, punti di debolezza, ma anche capacità e attitudini su cui investire per progettare il proprio futuro (Mancaniello, 2016) accompagnandole e accompagnandoli in un percorso fondato sul dialogo (Rogers,1986) volto ad incoraggiare l'autonomia nelle scelte che si intraprendono durante le transizioni di vita e professionali.

2. L'orientamento alle STEM come processo educativo

Le pratiche educative e i modelli di apprendimento che si sono sviluppati e migliorati nel tempo hanno riconosciuto all'interno del processo di insegnamento/apprendimento, la centralità dello studente con i suoi desideri e le sue personali motivazioni (Iori, 2003). La pratica educativa legata all'insegnamento delle scienze da cui deriva anche l'interesse delle ragazze verso le materie scientifiche dovrebbe partire dalla messa in crisi degli stereotipi al femminile, quegli stereotipi che la cultura ha formalizzato, a partire da un dato biologico, e che ancora oggi ostacola la piena affermazione della soggettività di ciascuna e il raggiungimento del proprio progetto di vita (Lopez, 2015). Compito dell'educazione è dunque dare a tutte, e tutti, la possibilità di sviluppare pienamente i propri talenti e di realizzare le proprie potenzialità creative, compresa la responsabilità per la propria vita e il conseguimento dei propri fini personali (Delors, 1996); è promuovere la libertà, intesa come capacità di scegliere percorsi formativi in modo consapevole, privi del peso del condizionamento. In tale contesto, le pratiche di orientamento possono supportare studentesse e studenti nella ridefinizione delle proprie competenze, promuovendo un lavoro di decostruzione di stereotipi e pregiudizi, attitudini e ruoli che la cultura prescrive come specifiche di ciascuno dei due generi e che tramando un'immagine di donne meno predisposte all'attività scientifica a favore di uomini che al contrario incarnano l'idea dello scienziato (Marone, Buccini, 2022). A partire da quanto detto, l'azione di orientamento acquista un senso solo se in grado di indirizzare le bambine/ragazze verso ciò che ritengono desiderabile, sollecitando in loro la capacità di prefigurazione, ossia di immaginarsi e vedersi nella condizione da loro desiderata (Leonelli, 2009). Ciò implica la conoscenza di sé stessi, del "proprio modo di operare, dei punti di forza e della proprie debolezze, di quali siano i propri scopi e del modo di migliorare per raggiungerli, capacità di mettere a frutto i successi, capacità di imparare dalle proprie reazioni agli eventi, qualunque sia il loro esito" (Gardner, 2008, p. 187); caso contrario sarebbe difficile la realizzazione di qualsiasi tentativo di intraprendere un progetto di vita. Prefigurare un futuro diverso significa allora esercitare una libertà che esige una riflessione critica sul presente e che viene dall'esercizio della possibilità di scegliere e di prendere

delle decisioni e di farsi carico anche delle conseguenze. E se è vero che "la scuola difronte alla democratizzazione sessuale, qualifica e squalifica, in modo da modellare le ragazze in funzione di destini professionale probabili… [creando] delle vie "legali" ma sleali nelle quali si ammassano le ragazze" (Lagrave, 1992. p. 485) è compito della stessa ostacolare dunque, il riprodursi della distinzione sociale tra sessi. Dunque, è affidato alle istituzioni educative il compito di orientare le studentesse alle STEM a cominciare dalla decostruzione della percezione che le bambine/ragazze hanno di loro stesse, affinché si pensino in grado di poter contribuire allo sviluppo della scienza e della tecnica e dunque alla società nel suo complesso. In tale prospettiva, le pratiche di orientamento, sovvertendo la validità intrinseca delle norme culturali della femminilità e della maschilità, si rivelano essenziali, poiché in grado di far emergere mancanze, debolezze, capacità e attitudini personali su cui investire per progettare il proprio futuro.

Bibliografia

Buccini F. (2023). Per un orientamento trasformativo. Il ruolo delle scienze bioeducative. *Lifelong Lifewide Learning*, *20*(43), 68-76.

Delors J. (1996). *Nell'educazione un tesoro.* Rapporto della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo.

Gardner H. (2008). *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione.* Milano: Feltrinelli.

Hooley T., Sultana R. G., Thomsen R. (2017). The neoliberal challenge to career guidance: Mobilising research, policy and practice around social justice. In *Career guidance for social justice* (pp. 1-27). Routledge.

Iori V. (2003). *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.

Lagrave R. M. (1992). Un'emancipazione sotto tutela. Educazione e lavoro delle donne nel XX secolo. In F. Thebaud (Ed.), *Storia delle donne. Il Novecento* (pp. 484-525). Roma-Bari: Laterza.

Leonelli S. (2009). Sulla necessità di continuare a indagare il genere nelle scuole e nei servizi educativi. *Infanzia,* 5, 346-350.

Loiodice I. (2014). *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie.* Milano: FrancoAngeli.

Lopez A. G. (2015). *Scienze, genere, educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Loveder P. (2017). Australian Apprenticeships: Trends, Challenges and Future Opportunities for Dealing with Industry 4.0. Conference Paper. National Centre for Vocational Education Research (NCVER).

Mancaniello M. R. (2016). Il lavoro atipico e la dimensione soggettiva: il ruolo della formazione permanente. *Comparative Cultural Studies-European and Latin American Perspectives*, 1(2), 89-102.

Marone F., Buccini F. (2022). Nuove emergenze educative nell'era contemporanea: ragazze e STEM. *Education Sciences and Society*, 1, 170-184.

Payton A. (2017). Skilling for Tomorrow. 26th National VET Research Conference» No Frills». National Centre for Vocational Education Research (NCVER).

Plutenko A. D., Leyfa A. V., Kozyr A. V., Haletskaya T. V. (2018). Specific Features of Vocational Education and Training of Engineering Personnel for High-Tech Busines-

ses. *European Journal of Contemporary Education,* 7(2), 360-371National Centre for Vocational Education Research (NCVER).

Rogers C. R. (1986). Carl Rogers on the development of the person-centered approach. *Person Centered Review,* 1(3), 257–259.

Savickas M. L. (2010). Career studies as self-making and life designing. Journal of the National *Institute for Career Education and Counselling*, 23(1), 15-17.

Stoddard S. A., Zimmerman M. A., Bauermeister J. A. (2011). Thinking about the future as a way to succeed in the present: A longitudinal study of future orientation and violent behaviors among African American youth. *American journal of community psychology*, 48, 238-246.

Leggere: forte! La lettura ad alta voce come pratica di cura di sé per il contrasto della dispersione scolastica e la promozione di una cittadinanza attiva

Chiara Carletti
(PhD) – Assegnista di ricerca e docente a contratto – Università di Siena
chiara.carletti@unisi.it

1. Come contrastare la dispersione scolastica attraverso la pratica della lettura ad alta voce. Il Progetto "*Leggere: forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*"

La dispersione scolastica non può essere ridotta all'abbandono scolastico, si tratta infatti di un fenomeno complesso e multiforme che implica la mancata, irregolare o incompleta fruizione dei servizi di istruzione da parte dei giovani in età scolare, comprendendo tutto ciò che viene perso nel corso del processo di apprendimento (Besozzi, 2017). Tra i fattori che contribuiscono alla diffusione del fenomeno, vi sono il basso rendimento scolastico; la ripetenza; la sospensione temporanea della frequenza scolastica per diversi motivi, a cui può seguire una ripresa degli studi; le assenze frequenti e, nei casi più difficili, l'abbandono, dunque l'interruzione del percorso scolastico. Per quanto riguarda gli studi su questo fenomeno, negli ultimi anni si sta assistendo a un cambio di prospettiva in cui, accanto a questi fattori trasversali, si è fatta strada l'idea secondo cui l'abbandono ha le proprie radici direttamente nel soggetto e nella sua storia. Si tratta, dunque, di agire sul piano individuale per accompagnare l'adolescente all'interno del processo formativo che vede il passaggio dall'*Io* al *Sé,* dando al *soggetto-individuo-persona* quell'orientamento valoriale che gli consente di immaginare, desiderare e, infine, realizzare il proprio progetto di vita, in un'ottica di cittadinanza attiva, critica e consapevole. Uno dei grandi problemi del nostro tempo è, infatti, quello messo in luce nella conferenza di apertura del *Festival dell'Educazione 2016* da Massimo Recalcati, il quale afferma che «i nostri figli che hanno una libertà che non si è mai conosciuta prima, fanno esperienza di una difficoltà a desiderare, cioè ad avere una vocazione, avere un progetto, avere una passione determinata». Proprio il progetto, come la passione, la vocazione e lo sguardo teso al futuro, rappresentano un terreno comune entro cui indagare il rapporto esistente tra educazione e desiderio (Recalcati, 2021). In tal senso il ruolo della scuola è centrale per promuovere un sistema educativo in cui la comprensione di quanto accade intorno a sé guida l'agire dei soggetti in formazione. Lo sviluppo di una mente di questo tipo, è possibile a partire dalla predisposizione di percorsi didattici specifici che valorizzano la riflessione, l'esercizio del dubbio, la sospensione del giudizio, il dialogo e il confronto e prevedono l'uso della fantasia, delle libere associazioni e di strategie che incentivano la creatività. Da qui l'importanza del progetto *Leggere: forte! Ad alta voce fa crescere*

l'intelligenza, promosso dalla Regione Toscana con il contributo scientifico dell'Università degli Studi di Siena, l'Università di Pisa, l'Università degli Studi di Firenze e Indire, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana e il Cepell (Centro per il libro e la lettura del Ministero dei Beni Culturali dedicato alla promozione della lettura). Il progetto intende valorizzare e promuovere l'utilizzo della lettura ad alta voce nei contesti educativi, anche attraverso l'uso della categoria pedagogica dell'ironia, al fine di sviluppare una *forma mentis* critica, riflessiva, metacognitiva, a partire dalla quale dotarci di uno sguardo lungo e di un pensiero flessibile, ampio e aperto al nuovo, basato sulla sospensione del giudizio e sulla capacità di decentrarsi per osservare quanto accade nel reale da prospettive inedite (Morin, 2017). La lettura è, infatti, una vera e propria pratica di cura (*cura sui*), che consente al soggetto di entrare in un mondo altro, dal quale torna arricchito di esperienze nuove, emozioni e vissuti che gli consentono di relativizzare il proprio punto di vista. In questo senso leggere è un'avventura formativa, un atto costitutivo dell'*humanitas*, dell'essere uomo o donna, in termini socio-culturali, ovvero legati al linguaggio, ai saperi, alla storia e alla costruzione di senso. Tutti questi motivi fanno della lettura una pratica che va coltivata per tutto il corso della vita, in quanto aiuta a comprendere il mondo in cui viviamo, rileggendolo in maniera critica (Cambi, 2010). Ciò si rende ancora più necessario per un/una adolescente che è chiamato/a ad abitare una società complessa, ovvero una società dove il cambiamento rappresenta la propria cifra costitutiva.

2. La categoria pedagogica del *desiderio* per immaginare, desiderare e costruire un proprio progetto di vita

La lettura ad alta voce rappresenta una pratica educativa fondamentale per contrastare la dispersione scolastica, andando ad agire sullo sviluppo del pensiero critico e della consapevolezza di sé, entrambi gli aspetti sono fondamentali per contribuire all'*empowerment* del soggetto in formazione.

Questo contributo approfondisce l'importanza di due categorie pedagogiche chiave: quella del *desiderio* e quella dell'*ironia*. Entrambe queste categorie, supportate dalla pratica della lettura ad alta voce, possono trasformare l'esperienza scolastica e personale degli studenti. La dispersione scolastica è, infatti, un fenomeno che mina profondamente il potenziale educativo e personale di ciascun ragazzo o ragazza. Le strategie per contrastarla devono pertanto essere necessariamente complesse e multifattoriali, andando oltre il semplice miglioramento delle competenze didattiche. La lettura di testi narrativi e poetici ad alta voce offre agli studenti un'opportunità unica di entrare in contatto con mondi immaginari e scenari di vita diversi dal proprio. Immersi nelle storie, possono esplorare ambientazioni esotiche, epoche storiche diverse e culture lontane. Attraverso l'esplorazione immaginativa, gli studenti possono assimilare modelli di comportamento, valori ed esperienze che possono diventare parte integrante della loro identità e del loro progetto di vita. Questa immersione in mondi immaginari

stimola la loro curiosità e apre loro nuove prospettive sulla realtà. Ad esempio, un romanzo ambientato in un'epoca storica remota o in una cultura differente può far conoscere agli studenti costumi, tradizioni e stili di vita che non incontrerebbero nella loro quotidianità. Per massimizzare l'impatto della lettura ad alta voce sullo sviluppo del *desiderio*, gli e le insegnanti devono adottare un approccio strategico nella selezione dei testi e nella conduzione delle sessioni di lettura. È importante scegliere libri che risuonino con le esperienze e le aspirazioni degli studenti, e creare un ambiente di lettura che sia coinvolgente e inclusivo. I docenti possono arricchire l'esperienza di lettura ad alta voce con attività complementari, come discussioni guidate, esercizi di scrittura creativa e progetti di gruppo, che consentono ai ragazzi di esplorare e approfondire i temi dei testi letti. Questo approccio integrato può aiutare i giovani a fare proprie le lezioni apprese dalla lettura e a tradurle in azioni concrete nella loro vita. Si tratta di un processo di esplorazione immaginativa cruciale per lo sviluppo del desiderio, poiché offre modelli di comportamento, valori e possibilità di vita che gli studenti possono fare propri. Uno studio condotto da Johnson et al. (2013) ha dimostrato che i giovani esposti regolarmente a sessioni di lettura ad alta voce mostrano un aumento significativo nella capacità di immaginare scenari futuri e di formulare obiettivi di vita concreti, in quanto consente loro di vedere oltre le circostanze immediate, entrando dentro immaginari diversi dal proprio, che li mettono a mettere in discussione il loro punto d vista. Questo è un modo per poi coltivare nuove aspirazioni, la cui realizzazione richiede una maggiore consapevolezza da parte del soggetto, motivandolo a proseguire il proprio percorso educativo con maggiore determinazione. Questo approccio non solo rende la lettura più coinvolgente, ma aiuta anche gli studenti a costruire una visione positiva e proattiva del loro futuro. In questo senso, il *desiderio*, inteso come capacità di immaginare, aspirare e costruire un progetto di vita, è fondamentale per il successo educativo e personale degli adolescenti, in quanto offre loro una gamma di esperienze, emozioni e idee che alimentano la loro immaginazione e li aiutano a delineare un futuro desiderabile.

3. La categoria pedagogica dell'*ironia* per lo sviluppo di una *forma mentis* complessa e critico-riflessiva

L'ironia, intesa come la capacità di osservare le cose da diverse prospettive e di mettere in discussione le proprie convinzioni, è essenziale per lo sviluppo di una forma mentale complessa e critica. Attraverso la lettura di testi che presentano situazioni paradossali, personaggi complessi e narrazioni ironiche, gli studenti imparano a riconoscere e apprezzare le sfumature, i paradossi e le contraddizioni della realtà. Attraverso l'esposizione a narrazioni che sfidano le aspettative e le convenzioni, gli studenti imparano a interrogarsi sulle verità apparenti, ad apprezzare la complessità della vita e ad adottare un approccio più aperto e riflessivo nei confronti delle idee e delle esperienze. Le situazioni paradossali presenti nei testi letterari spingono i ragazzi a esplorare le contraddizioni e le ambiguità della vita.

Queste situazioni sfidano le loro convinzioni preconcette e li invitano a riflettere su questioni complesse e controverse. Ad esempio, un personaggio di un libro che si trova a dover fare una scelta difficile tra due opzioni apparentemente uguali, può mettere in discussione le concezioni di giusto e sbagliato degli studenti, incoraggiandoli a considerare le sfumature etiche e morali insite in ciascuna decisione umana. Allo stesso modo le narrazioni ironiche sfidano le aspettative del lettore, mettendo in evidenza le discrepanze tra ciò che viene detto e ciò che viene fatto. Questo genere di narrazione spinge i ragazzi a leggere tra le righe, a interrogarsi sulle motivazioni dei personaggi e sul significato nascosto di eventi e situazioni. L'ironia li aiuta a sviluppare un senso critico e un atteggiamento scettico nei confronti delle apparenze, incoraggiandoli a guardare oltre la superficie e a cercare il vero significato dietro le parole e le azioni. La lettura di testi che presentano situazioni paradossali, personaggi complessi e narrazioni ironiche insegna inoltre agli studenti a non dare nulla per scontato. Questi testi li spingono a interrogarsi sulle verità apparenti e a esplorare diverse interpretazioni di una stessa situazione. Questo esercizio di scavo sotto la superficie della realtà li aiuta a sviluppare un atteggiamento critico e analitico nei confronti delle informazioni e delle idee che incontrano.

Nella pratica educativa, l'insegnante può utilizzare testi che sfidano le convinzioni comuni e presentano prospettive diverse. Discussioni guidate su questi testi possono aiutare gli studenti a sviluppare una comprensione più profonda e complessa dei temi trattati, promuovendo il pensiero critico, così come la capacità di decentramento. Secondo uno studio di Martin et al. (2014), gli studenti coinvolti in attività di lettura ad alta voce di testi ironici mostrano una maggiore capacità di analisi critica e una maggiore apertura mentale. In altre parole gli studenti sembrano essere maggiormente inclini a mettere in discussione le informazioni ricevute e a esplorare diverse interpretazioni della realtà. Si tratta di esercizi mentali fondamentali per sviluppare una *forma mentis* flessibile, adatta ad abitare la complessità della società contemporanea.

4. Riflessioni conclusive

L'integrazione delle categorie del *desiderio* e dell'*ironia* nella pratica della lettura ad alta voce può trasformare profondamente l'esperienza educativa degli studenti e delle studentesse. Il desiderio, in particolare, stimola l'immaginazione e la motivazione, mentre l'ironia favorisce la riflessione critica e la flessibilità mentale. Insieme, queste categorie pedagogiche contribuiscono, da un punto di vista formativo, allo sviluppo integrale dei giovani adolescenti, preparandoli ad affrontare le sfide della vita con resilienza e creatività, mentre, da un punto di vista educativo e didattico, si assiste a un maggiore coinvolgimento scolastico dei ragazzi, a una migliore comprensione critica dei testi e a una visione più chiara e positiva del proprio futuro. Questi risultati indicano che la lettura ad alta voce può essere una strategia efficace per contrastare la dispersione scolastica e promuovere il suc-

cesso educativo e personale degli studenti, in un'ottica di cittadinanza attiva. È quindi fondamentale che le istituzioni educative integrino sistematicamente questa pratica nei loro programmi, valorizzando il suo potenziale trasformativo, così come sta avvenendo con il progetto "*Leggere: forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*", che mira a divenire una vera e propria politica regionale.

Bibliografia

Atwell N. (2007). *The Reading Zone. How to help kids became skilled, passionate, habitual, critical readers*. New York: Scholastic.

Batini F. (2023). *La lettura ad alta voce condivisa*. Bologna: il Mulino.

Batini F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.

Batini F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*. Firenze: Giunti.

Besozzi E. (2017). *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Roma: Carocci.

Calvani A., Damiani P., Ventriglia L. (2021). Evidenze, miti e prassi didattiche: il caso dell'insegnamento della lettura nella scuola italiana. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal), 0*(24), 27-43. doi: https://doi.org/10.7358/ecps-2021-024-calv

Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

Castellana G., Lucisano P. (2021). Studio pilota del questionario sulle strategie di lettura «Dimmi come leggi» per il triennio della scuola secondaria di secondo grado e studenti universitari. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal), 0*(23), 113-135. doi: https://doi.org/10.7358/ecps-2021-023-calu

Citarella E. (2023). *Alla ricerca dell'alunno perduto. Prevenzione e cura della dispersione scolastica*. Trento: Erickson.

Johnson M., Williams T., Roberts L. (2013). Imagination and aspiration: The impact of read-aloud programs on adolescents' life projects. *Journal of Educational Research*, 107(4), 298-310.

Martin R., Smith J., Brown L. (2014). The role of irony in developing critical thinking: Evidence from a reading intervention program. *Educational Psychology Review*, 26(3), 403-419.

Moretti G., Morini A., Giuliani A. (2019). Diventare lettori maturi e consapevoli: la validazione nel contesto italiano del Motivation for Reading Questionnaire. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal), 0*(19), 105-122. doi: https://doi.org/10.7358/ecps-2019-019-mor1

Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.

Recalcati M. (2021). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.

«Reinventare la cittadinanza». Una mappatura dei bisogni e delle risorse nelle scuole del quartiere multiculturale di San Siro contro la dispersione scolastica*

Valeria Cotza
Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Milano-Bicocca
valeria.cotza@unimib.it

Alessandra Mussi
Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Milano-Bicocca
alessandra.mussi@unimib.it

1. Il progetto «Reinventare la cittadinanza». Le prospettive degli/delle[1] insider sulla dispersione scolastica

La dispersione scolastica è spesso descritta in letteratura come un fenomeno complesso e multidimensionale, che intreccia dimensioni esogene (condizioni personali, familiari, sociali e culturali di vulnerabilità, esclusione sociale e svantaggio) con variabili endogene connesse al sistema scolastico e formativo territoriale e alla qualità pedagogica e didattica dell'istituto stesso (AGIA, 2022). All'interno del progetto FAMI "Reinventare la cittadinanza. Percorsi di capacitazione di reti e gruppi sociali nel quartiere di San Siro"[2], abbiamo inteso interpellare direttamente gli insider su questi temi. In particolare, è stata data voce a Dirigenti e docenti di scuole di differenti gradi all'interno del quartiere della periferia multiculturale milanese di San Siro sui significati che loro stessi attribuiscono alla dispersione e alle pratiche realizzate o auspicate per prevenire e contrastare questo fenomeno, in modo particolare in relazione a studenti e famiglie con background migratorio. Ne è emerso un dialogo multivocale con potenzialità formative e trasformative per tutti i partecipanti alla ricerca.

* Il contributo è stato elaborato congiuntamente dalle autrici. In particolare, Valeria Cotza ha scritto i paragrafi 3 e 5, mentre Alessandra Mussi i paragrafi 2 e 4.

1 Da qui in poi si parla al maschile per indicare l'appartenenza di genere non marcata, per non appesantire la lettura.

2 Per un inquadramento più generale sul progetto, si rimanda al contributo di C. Bove e L. Zecca in questo stesso volume: Reinventare la cittadinanza. Il *capacity building* come dispositivo pedagogico.

2. La mappatura qualitativa. Obiettivi e metodologia

Le voci di Dirigenti scolastici e docenti sono state raccolte all'interno di un lavoro più ampio di mappatura qualitativa dei bisogni e delle risorse socio-educative e didattiche di studenti con background migratorio, famiglie/caregiver, insegnanti. Gli obiettivi sono stati:

– indagare le rappresentazioni e le pratiche in materia di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica, soprattutto in relazione a famiglie e studenti con background migratorio;
– esplorare criticità e risorse connesse alla scuola, alle famiglie e agli studenti;
– avviare processi di confronto e dialogo tra Dirigenti e docenti di differenti scuole e differenti gradi, che sorgono all'interno della medesima zona.

Il coinvolgimento di Dirigenti e docenti è avvenuto attraverso la modalità del focus group, scelto come strumento ideale non solo per la sua valenza euristica, ma anche per la sua natura trasformativa/formativa (Baldry, 2005; Bove, 2009). Si è scelto di ricorrere a questo strumento per la sua doppia valenza: (1) da una parte strumento di ricerca, per indagare i bisogni specifici e le risorse delle scuole di San Siro in relazione al tema della dispersione e delle competenze di cittadinanza soprattutto di studenti con background migratorio; (2) dall'altra contesto di riflessione e dialogo che può attivare processi formativi (Oddone, Maragliano, 2016). L'obiettivo del focus group non è tanto giungere alla "risposta esatta", quanto elicitare la ricchezza di prospettive e sguardi sullo stesso tema, creando uno spazio riflessivo in cui ognuno sia libero di esprimersi e di arricchire il proprio punto di vista a partire dal confronto. In questo modo, l'interazione che si produce tra i partecipanti, se ben guidata, ha la potenzialità di essere generatrice di idee (Migliorini, Rania, 2001, p. 82).

Tra marzo e maggio 2023 sono stati condotti 7 focus group: 1 con 10 Dirigenti delle scuole del territorio; 2 con i docenti delle scuole del territorio, per un totale di 14 partecipanti; 2 con i docenti della scuola sito di un successivo intervento pilota, per un totale di 15 partecipanti. I focus group sono stati registrati, dietro consenso dei partecipanti, e trascritti *verbatim* dal gruppo di ricerca UNIMIB, per consentire l'analisi e la riflessione puntuale sui dati raccolti. Attraverso un processo ricorsivo, intersoggettivo e dal basso, è stato definito un sistema di codifica comune a tutto il team (Saldaña, 2009). In una prima fase, i membri del gruppo hanno codificato ciascun focus group tramite codici emergenti dalle parole dei partecipanti; successivamente, si sono incontrati e confrontati sui codici utilizzati, allo scopo di trovare un accordo intersoggettivo e standardizzare un sistema di codifica comune. La codifica si è avvalsa di un software di analisi qualitativa dei dati, NVivo, mentre l'analisi si è basata su un approccio di tipo tematico (Braun & Clarke, 2008).

Presentiamo di seguito alcuni dei nuclei tematici più interessanti, facendo emergere le voci sia dei Dirigenti che degli insegnanti.

3. La dispersione scolastica nelle parole dei Dirigenti scolastici

La dispersione viene correlata dai Dirigenti soprattutto a una situazione familiare precaria:

> Allora diciamo che ci sono problemi familiari molto forti di *conflitto genitoriale* o magari almeno uno dei due genitori con delle delle *fatiche* anche magari ha avuto dei problemi con la legge o o comunque c'è una un'*incuria genitoriale* per cui noi abbiamo devo dire in questi ultimi tempi aumentato ad esempio il numero delle segnalazioni alla procura della Repubblica per il tribunale dei minori.

> Il problema della dispersione c'è sempre stato. È un po' il nostro punto di debolezza, perché la realtà che viviamo e il quartiere no, è caratterizzato da *tante complessità e fragilità, a partire dalla famiglia*. Per cui questi ragazzi no, eh, non sempre la loro intelligenza viene valorizzata e sostenuta, per cui sta a noi in qualche modo fare la nostra parte.

Viene rilevata, anche una certa incidenza delle cause individuali (componente studentesca):

> Quindi noi abbiamo un *disagio psico-emotivo* molto diffuso tra i nostri studenti, ehm *trasversale* rispetto a tutti gli indirizzi. Quindi trasversale rispetto a tutti gli indirizzi e anche rispetto alla ehm diciamo, al profitto scolastico. Cioè non è detto che riguardi soltanto coloro che ehm fanno fatica, hanno un profitto diciamo così medio-basso, ma *talvolta interessa anche ragazzi eccellenti dal punto di vista del profitto*. Però vivono questo estremo, questo estremo disagio.

> Oppure l'*ansia di presentazione*, cioè non vogliono più avere contatti né con i compagni se non sono mediati da un da uno strumento digitale. E alcuni di loro escono di casa per andare non so a fare la spesa eccetera, *altri non escono proprio*.

Solo in un caso emergono dalle parole di una Dirigente scolastica possibili cause endogene al fenomeno:

> Io credo ci sia ehm un *problema*, ehm diciamo *strutturale*: quello, per quanto io ho duecento circa docenti nell'organico, esiste un problema di formazione dei docenti. I docenti non sono in grado, ehm diciamo così, ehm di affrontare questo genere di problematiche. [...] *problema della preparazione dei docenti*, a volte spesso inadeguata ehm soprattutto poi del *precariato*.

I Dirigenti valorizzano molto le pratiche e gli interventi che le scuole mettono in atto per contrastare la dispersione, tra cui:

- lo sportello orientamento, che consente «di seguire gli alunni usciti anche nei primi due anni delle superiori»;
- il progetto di counseling («Noi abbiamo una docente formata in counselor e ehm e sta facendo insieme alla squadra del CIC [Centro d'Informazione e Consulenza] e dello psicologo scolastico, che è presente in Istituto un paio di volte a settimana, ehm un lavoro veramente eccellente»);
- i progetti di istruzione domiciliare, per ragazzi «che hanno delle problematiche non solo di natura fisica, ma soprattutto di natura psichica» (una dirigente dice: «I nostri docenti vanno di persona in questa comunità, ovviamente seguendo alcune materie selezionate secondo il progetto in atto»);
- la riduzione dell'orario scolastico, «perché c'erano delle fatiche notevoli a stare a scuola e quindi pur di non perderli abbiamo, come dire, fatto anche piccoli gruppi», sul quale si innesta il "tema della flessibilità", «nel concedere di entrare prima, di uscire dopo»;
- la riduzione delle bocciature, soprattutto al primo anno;
- la relazione con il territorio circostante, che prevede che «l'esperienza del territorio entri strutturalmente nell'organizzazione della giornata scolastica», («ci sono tutta una serie di attività che si svolgono sul territorio, nelle campagne limitrofe, e che stanno raccogliendo l'entusiasmo dei nostri bambini. Non solo, anche l'entusiasmo degli stessi docenti»);
- l'esperienza musicale, che prevede anche il coinvolgimento delle famiglie, nel caso in questione dei nonni: «è un gruppo di nonni, nonni ex musicisti, i quali hanno eh recuperato dei degli strumenti del primo Novecento, li hanno ristrutturati, li hanno restaurati e fanno vivere ai nostri bimbi questa esperienza musicale».

4. Le parole chiave nella voce degli insegnanti

Anche gli insegnanti riportano le cause della dispersione scolastica sia alla dimensione familiare, sia a quella individuale, sia, in taluni casi, alla dimensione scolastica. Le loro parole lasciano percepire, però, più forte il coinvolgimento nelle traiettorie biografiche e formative dei ragazzi e delle loro famiglie.

"Disagio" è una parola che torna spesso nei loro interventi, associato alle famiglie di provenienza dei ragazzi a rischio di dispersione. Il senso di "fallimento" viene narrato sia in relazione agli studenti sia agli insegnanti stessi che non riescono a "interessarli" e "motivarli", a creare un ambiente in grado di riconoscere le difficoltà e di creare un ambiente scolastico "sereno". Accanto a "fallimento", emerge l'idea di "perdita", anche questa proposta in duplice prospettiva: perdita per lo studente, perdita per gli insegnanti:

> L'ho legata al *fallimento*, sia dal punto di vista degli insegnanti che comunque non sono riusciti anche a interessare il ragazzo a mantenerlo diciamo

> in questo nel contesto scolastico, ma diciamo ha una *valenza doppia* perché anche lo studente molte volte vive il fallimento, se non riesce diciamo a proseguire gli studi. Quindi questa parola era la prima che mi è venuta [pensando alla dispersione], così come anche *perdita*, anche questa ha una *natura ambivalente* perché ogni volta che perdiamo uno studente, come diceva la collega, sentiamo anche noi stessi una perdita, che non siamo riusciti in qualcosa, ma anche loro perdono qualcosa: perdono le esperienze con i loro compagni, i momenti di gioia che possono condividere, al di là dei momenti di apprendimento, cioè perdono comunque delle esperienze significative che gli servono per la loro crescita e la loro vita futura.

Frequenti sono poi parole quali "solitudine" e "isolamento", anche queste declinate sia rispetto allo studente sia rispetto agli insegnanti che si trovano spesso soli, senza strumenti adeguati, chiamati a far fronte a problematiche complesse:

> Io ho messo "*aiuto*" [tra le parole chiave connesse a dispersione], ma il senso è gli *aiuti proprio che mancano*, che mancano come strumenti per evitare questa dispersione. No, a noi che lavoriamo nella scuola, almeno io mi sento un po' sola, isolata. E infatti l'ho collegato subito come parola a famiglia e scuola, cioè gli strumenti che la scuola dovrebbe avere per impedire la dispersione.

Tra le pratiche e interventi messi in campo per prevenire e/o contrastare la dispersione, gli insegnanti riportano:

- attività di tutoraggio tra pari;
- attività di consulenza psicologica;
- attività di sostegno scolastico nel pomeriggio;
- attività di orientamento e ri-orientamento tra scuole.

Dal loro punto di vista, ne sottolineano, però, alcune criticità:

- fatica di elaborare un "consiglio orientativo" quando i ragazzi e le ragazze sono in fase di crescita;
- fatica di ri-orientarli per i docenti delle scuole superiori;
- assenza di connessione tra i progetti, che, benché numerosi, spesso non dialogano tra loro;
- distribuzione delle risorse dei progetti secondo tempistiche non coerenti con quelle scolastiche.

5. Conclusioni

Le voci ascoltate enfatizzano la complessità del fenomeno dispersivo; alcuni nuclei tematici confermano una prospettiva più ecologica e sistemica, come la situazionalità di alcuni fattori legati alla scuola (in primis la relazione docente-studente).

In generale, la forma organizzativa e pedagogica della scuola appare obsoleta, in particolare nella tradizionale forma di suddivisione in classi omogenee per età; emerge infatti l'ipotesi di strutturare la didattica secondo materie base obbligatorie e materie che vengono invece scelte, anche differenziate per livelli. La suddivisione dell'orario scolastico in materie che coprono il dettato normativo non sempre, secondo Dirigenti e docenti, ha una chiara logica pedagogico-didattica; si affaccia l'ipotesi di progettualità interdisciplinari più innovative, a partire dalla rivisitazione, rigenerazione e riqualificazione degli spazi e delle attrezzature.

La parola "orientamento" esprime pratiche ambigue e confuse; molte famiglie tendono a non seguire il consiglio orientativo deciso dalle scuole secondarie di primo grado e non ci sono forme consolidate e monitorate di scambio tra secondaria di primo e di secondo grado.

Il profilo delle competenze docenti emerge come elemento da rinforzare; le scuole hanno la necessità di dotarsi di équipe multiprofessionali in grado di avere una visione d'insieme e agire coerentemente un progetto condiviso. La professionalità del docente dovrebbe infatti essere complementare a quella dell'educatore professionale, di specialisti e di mediatori culturali.

Come si è visto, le "carenze" delle famiglie come causa esogena della dispersione tornano frequentemente nelle parole degli insegnanti e dei Dirigenti, ma emerge anche il bisogno di costruzione di spazi e modalità innovative per facilitare la relazione scuola/famiglia, anche ai livelli scolastici più alti.

Bibliografia

AGIA (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*. Roma.

Baldry A.C. (2005). *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psico-sociale*. Roma: Carocci.

Bove C. (2009). Come creare occasioni di dialogo nei contesti educativi. Riflessioni metodologiche sui gruppi. In C. Bove (Ed.), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche* (pp. 95-112). Milano: FrancoAngeli.

Braun V., Clarke V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.

Migliorini L., Rania N. (2001). I focus group: uno strumento per la ricerca qualitativa. *Animazione Sociale*, 2, 82-88.

Oddone F., Maragliano A. (2016). Il focus group: un duplice strumento per la ricerca educativa e la formazione docenti. *TD Tecnologie Didattiche*, *24*(3), 156-164.

Saldaña J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles: Sage.

Costruire una policy sull'AI per l'insegnamento e l'apprendimento universitario: un'indagine esplorativa dell'Università di Bari

Annamaria Di Grassi
Dottoranda – Università di Foggia
annamaria.digrassi@unifg.it

Raffaella Forliano
Dottoranda – Università di Foggia
raffaella.forliano@unifg.it

> In un mondo in cui le macchine possono fornire tutte le risposte, diventa imperativo che tutte le persone siano ben addestrate a porre domande e valutare le risposte (Dignum, 2021).

1. Introduzione

Nell'attuale panorama globale, l'intelligenza artificiale (IA) generativa emerge come un elemento chiave che plasmerà la società del futuro. Tuttavia, l'introduzione dell'IA negli ambienti educativi solleva inevitabilmente interrogativi fondamentali, incidendo sulle fondamenta stesse dell'insegnamento che devono essere ridefinite (UNESCO, 2021). Questo include la natura stessa di ciò che dovrebbe essere insegnato, la trasformazione del ruolo degli insegnanti e le complesse implicazioni sociali ed etiche collegate all'utilizzo dell'IA.

Data l'ampia gamma di possibilità di uso dell'IA nella società, è necessario sviluppare programmi di studio e politiche che possano garantire ai futuri cittadini le competenze necessarie per lo sviluppo di capacità resilienti e sostenibili per l'ecosistema digitale (Dignum, 2021).

La sinergia tra l'intelligenza artificiale (IA) e l'istruzione per raggiungere gli obiettivi desiderati non è sempre chiara. Fin dall'inizio del ventunesimo secolo, Aiken e Epstein (2000) hanno sottolineato che, nonostante ci siano motivi validi per essere ottimisti riguardo all'aspetto tecnologico dell'IA nell'istruzione, è essenziale fare attenzione affinché l'implementazione dell'IA in classe non sia guidata unicamente dalla tecnologia, ma piuttosto da un'autentica necessità umana.

Dal lancio di *ChatGPT* sul mercato nel novembre 2022, con il successo immediato e senza precedenti del *tool*, l'attenzione per gli applicativi guidati dall'intelligenza artificiale ha catalizzato l'interesse di gruppi di ricerca, università e organismi istituzionali a livello globale.

Nel contesto dell'educazione, è sorta la necessità di esplorare le possibili implicazioni e utilizzi di queste innovazioni tecnologiche. In questo contributo viene presentata un'indagine esplorativa che ha come obiettivo quello di indagare le percezioni, le conoscenze e le opinioni del personale docente universitario e degli studenti sui concetti di trasparenza (trasparenza algoritmica, *explainability* dell'AI) e sui rischi (pregiudizi e discriminazioni) nell'applicazione dell'AI, per giungere alla costruzione di una *policy* per l'integrazione dell'IA nell'insegnamento e nell'apprendimento universitario nel contesto dell'Università di Bari, che ne orienti un uso consapevole e informato.

2. Background

L'uso di strumenti governati dall'intelligenza artificiale necessita di una seria riflessione critica sui cambiamenti e sulle possibilità che ne derivano (Panciroli & Rivoltella, 2023). Diversi sono gli elementi e le sfide che si stanno delineando: problematiche legate all'equità educativa e all'accesso all'istruzione, uso di database con distorsione dei dati e pregiudizio algoritmico, fattori che contribuiscono ai rischi legati all'equità nel processo decisionale basato sull'IA (Memarian, Doleck, 2023).

Questo richiede una seria riflessione. Il tema di una progettazione etica dell'AI è un tema importante per l'educazione e si lega a doppio filo alla *governance* del rischio dell'intelligenza artificiale nell'istruzione (AIED).

Tale riflessione non può limitarsi all'analisi successiva, ma deve consentire di prevedere le sfide e le prospettive future.

In questo panorama il contesto universitario ha un ruolo cruciale nel percorso critico verso modelli educativi e formativi capaci di sfruttare e sviluppare le potenzialità dell'IA in maniera affidabile e sostenibile (Schneider, 2022).

La ricerca sul *Faculty Development* (Perla, Vinci, 2021; Silva, 2022) gioca un ruolo essenziale nella definizione di una *policy* sull'educazione all'IA e con l'IA che possa adeguatamente sfruttare e promuovere un uso dell'IA etico, trasparente, non discriminatorio, verificabile e sicuro. Serve una "cultura tecnologica", che consente di ripensare le modalità di costruzione, rappresentazione e condivisione della conoscenza in quanto, per gestire i media in evoluzione, non bastano capacità operative ma frame culturali e critici (Perla, Vinci, 2021).

3. L'indagine esplorativa

Il presente studio si avvale di un'indagine esplorativa per esaminare l'impatto dell'intelligenza artificiale (IA) nel settore educativo. L'obiettivo principale è investigare le conoscenze, le percezioni e le opinioni del personale docente universitario e degli studenti, concentrandosi in particolare sui concetti di trasparenza (trasparenza algoritmica, spiegabilità dell'IA) e di rischio (pregiudizi e discriminazioni)

nell'applicazione dell'IA. Questo approccio mira a comprendere le trasformazioni in atto e le implicazioni future all'interno dell'Università.

L'obiettivo finale è quello di giungere alla costruzione di una *policy* per l'integrazione dell'IA nell'insegnamento e nell'apprendimento universitario, specificamente nel contesto dell'Università di Bari, che promuova un uso consapevole e informato delle tecnologie IA. Questo lavoro, svolto nell'ambito del Laboratorio di Sperimentazioni Didattiche del dipartimento For.Psi.Com., si basa sull'esperienza del gruppo di ricerca DiDasco e sulla collaborazione con lo *European Network «Ethical Use of Artificial Intelligence*", diretto dal Prof. Christian Stracke dell'Università di Bonn.

3.1 Metodologia

Questa indagine si è basata su tre domande di ricerca fondamentali:

- RQ1: In che modo l'IA può essere d'aiuto per docenti e studenti universitari?
- RQ2: Quali aspetti devono essere considerati nell'uso dell'IA nell'istruzione superiore?
- RQ3: In che misura l'implementazione dell'IA richiede la creazione di una policy specifica?

Come strumento di indagine, è stato scelto un modulo di Google somministrato online. Il questionario, composto da 40 items a risposta chiusa, è stato rivolto a professori, ricercatori, tutor e dottorandi. Il questionario è stato suddiviso in quattro sezioni: informazioni socio-anagrafiche, competenze digitali e IA, IA generativa, opportunità e rischi dell'IA e regolamentazioni.

La ricerca è iniziata con una fase pilota che ha coinvolto esclusivamente il settore pedagogico del dipartimento For.Psi.Com. dell'Università di Bari, per poi estendersi all'intero dipartimento, coinvolgendo sia il personale docente che gli studenti. I dati raccolti serviranno per una prima definizione condivisa di linee guida mirate a riflettere e orientare verso un uso responsabile ed equo dell'IA, con l'obiettivo finale di elaborare una *policy* sull'uso dell'IA da adottare nel Dipartimento, preservando i valori fondamentali dell'educazione e mitigando i possibili rischi o discriminazioni.

4. Risultati prima fase

In questa prima somministrazione esplorativa hanno risposto, su base volontaria 32 partecipanti. Sono state raccolte informazioni su genere, età, sesso e background accademico dei partecipanti.

Il campione presenta una predominanza femminile, 71,9 %. Per quanto riguarda il profilo professionale all'interno del dipartimento, il campione è compo-

sto per il 34,4 % da dottorandi, il 31,3 % da ricercatori, il 15,6 % da professori associati e il 12,5 % da docenti ordinari. L'età dei partecipanti è distribuita un 65,6% tra la fascia 44-62 anni, il 18,8 % tra 27-43 anni e il 12,5 % con un'età inferiore ai 27 anni.

I risultati del questionario evidenziano una varietà di prospettive riguardo all'integrazione dell'intelligenza artificiale (IA) e di strumenti come *ChatGPT* e altri *Large language models* nell'ambito educativo.

Il 56,3% degli intervistati dichiara di apprezzare molto la tecnologia, mentre il 34,4% la apprezza totalmente. Per quanto riguarda le competenze digitali, il 53,1% ritiene di avere una formazione adeguata e il 25% eccellente.

Il 68,8 % dichiara di avere "abbastanza familiarità" con il concetto di Intelligenza artificiale suggerendo una buona base di conoscenza. Tuttavia, quando si approfondisce l'utilizzo di sistemi basati sull'IA in ambito accademico, il 12,5% afferma di non utilizzarli mai, il 43,8% talvolta, e il 18,8% raramente. Solo il 25% utilizza o interagisce frequentemente con tali sistemi; di questi solo il 12,5% ha utilizzato ChatGPT regolarmente.

L'integrazione delle tecnologie IA nelle aule universitarie è stata al centro di alcune domande del sondaggio. I risultati hanno mostrato che il 37,5% degli intervistati non ha ancora preso una decisione definitiva e desidera approfondire la questione, mentre il 56,3% sostiene pienamente questo cambiamento, ritenendo che possa portare notevoli miglioramenti.

Per quanto riguarda le sfide poste dall'IA, l'87,5% degli intervistati vede opportunità nell'introduzione dell'IA in aula. Tuttavia, il 34,4% teme la possibile sostituzione di insegnanti e tutor con macchine e il 15,6% è preoccupato per la compromissione della privacy degli studenti.

Oltre a queste preoccupazioni, il rischio che l'IA venga utilizzata impropriamente nella valutazione degli studenti è considerato marginale dal 43,8% degli intervistati, mentre il 28,1% lo ritiene un rischio grave. Approfondendo ulteriormente, è stato chiesto al campione di esprimersi su concetti emergenti come la spiegabilità e la trasparenza dell'IA.

Il concetto di *eXplainable* AI (XAI) o Intelligenza Artificiale spiegabile, è un insieme di tecniche e metodi che permettono di spiegare e interpretare le decisioni prese dai modelli di IA agli utenti finali (Adadi, & Berrada, 2018). XAI è cruciale per sfruttare appieno le opportunità offerte dai sistemi AIED nell'istruzione, nello sviluppo del capitale umano e nelle scienze dell'apprendimento. La ricerca su XAI suggerisce che spiegare il funzionamento interno dei sistemi IA agli utenti finali può promuovere un uso etico e trasparente dell'IA (Arrieta, 2020). La «trasparenza dell'IA» riguarda la comprensione di come e perché un sistema IA produce un determinato risultato o contenuto.

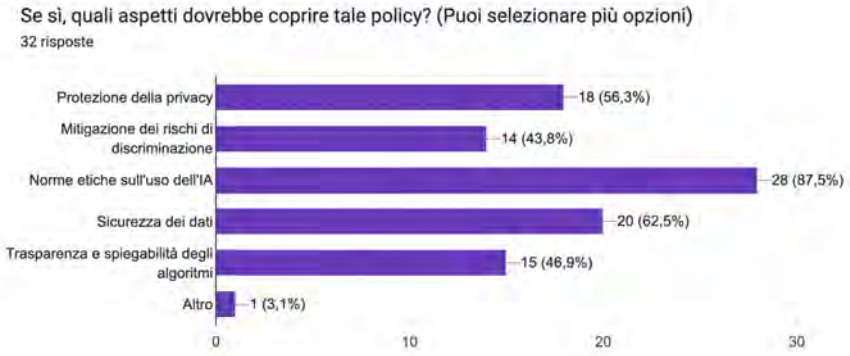
Il 40,6% degli insegnanti dichiara di non avere familiarità né con il concetto di spiegabilità dell'IA né con quello di trasparenza. Il 75% è consapevole dei rischi associati all'uso dell'IA, come pregiudizi e discriminazioni, ma il 62,5% non ha mai osservato o sperimentato casi di pregiudizi o discriminazioni causati da sistemi IA in ambito accademico.

4.1 AI literacy e linee guida

Lo sviluppo e la pervasività dell'IA, insieme alla sua applicazione sempre più massiccia, portano importanti benefici ma richiedono anche riflessioni critiche sulle sue implicazioni sociali ed etiche. L'alfabetizzazione all'intelligenza artificiale (AI Literacy) sta diventando sempre più urgente e non dovrebbe limitarsi alla sola conoscenza tecnica dell'IA, ma includere anche valutazioni su equità, correttezza e responsabilità nell'uso di queste tecnologie.

Il 68,8% degli intervistati dichiara che è molto importante fornire formazione sull'IA agli studenti universitari, e il 71,9% ritiene altrettanto importante formare il personale docente. A questo proposito, il 59,4% ritiene necessario incorporare nel piano di studi universitari l'AI Literacy e l'acquisizione di competenze specifiche per interagire con l'IA, mentre il 34,4% lo collega ai bisogni formativi. Per quasi la metà degli intervistati, le competenze e conoscenze che dovrebbero essere incluse nel concetto di «AI Literacy» per promuovere un utilizzo adeguato e consapevole delle tecnologie basate sull'IA nel processo di apprendimento riguardano tutte le quattro aree proposte: competenze tecniche, consapevolezza dei rischi associati all'IA, capacità di analisi critica e dei dati, abilità comunicative e collaborative.

Infine, l'81,3% pensa che siano necessarie linee guida condivise. Infatti l'84,4% ritiene che studenti, docenti e altri membri della comunità accademica dovrebbero essere coinvolti nella definizione di una policy sull'IA specifica per l'utilizzo dell'intelligenza artificiale nei contesti di insegnamento e apprendimento, al fine di promuovere un uso responsabile e trasparente dell'IA. Inoltre, l'87,5% sottolinea l'importanza di norme etiche sull'uso dell'IA e il 62,5% evidenzia la necessità di garantire la sicurezza dei dati.



5. Conclusioni

Nel complesso, i risultati dell'indagine indicano un'apertura verso l'adozione delle tecnologie di intelligenza artificiale nell'istruzione superiore e un riconoscimento dei potenziali vantaggi e delle sfide che queste comportano. Affrontare tali que-

stioni attraverso politiche informate e un sostegno istituzionale sarà fondamentale per massimizzare i benefici delle tecnologie di intelligenza artificiale nell'insegnamento e nell'apprendimento universitario e per mitigare i potenziali rischi.

La complessità delle tecnologie di intelligenza artificiale rende necessario che le istituzioni affrontino questioni etiche, come la potenziale discriminazione, i pregiudizi e gli stereotipi, garantendo al contempo la *privacy* e la sicurezza dei dati. La diffusione e l'uso dell'intelligenza artificiale nell'istruzione devono essere guidati dai principi fondamentali di inclusione, equità ed eticità.

È necessaria una *governance* per l'utilizzo dell'IA che includa l'adozione di una *policy* o di linee guida per affrontare le molteplici implicazioni dell'integrazione dell'intelligenza artificiale nell'insegnamento e nell'apprendimento universitario. Inoltre, è fondamentale fornire una formazione e un supporto adeguati a insegnanti, personale e studenti.

Bibliografia

Adadi A., Berrada M. (2018). Peeking inside the black-box: a survey on explainable artificial intelligence (XAI). *IEEE access*, *6*, 52138-52160.

Aiken R. M., Epstein R. G. (2000). *Ethical guidelines for AI in education: Starting a conversation. International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 11(2), 163-176.

Arrieta A. B., Díaz-Rodríguez N., Del Ser J., Bennetot A., Tabik S., Barbado A., ... Herrera F. (2020). Explainable Artificial Intelligence (XAI): Concepts, taxonomies, opportunities and challenges towards responsible AI. *Information fusion*, *58*, 82-115.

Dignum V. (2021). The role and challenges of education for responsible AI. *London Review of Education*, 19(1).

Memarian B., Doleck T. (2023). Fairness, Accountability, Transparency, and Ethics (FATE) in Artificial Intelligence (AI), and higher education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence,* 100152.

Panciroli C., Rivoltella P. C. (2023). Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale. *ORSO BLU*, 1-240.

Perla L., Vinci V. (2021). Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università. *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*, 1-479

Perla L., Vinci V., Scarinci A. (2021). *Faculty development design: a curricular training model for academic professional development. In Pandemic and Post-Pandemic Space and Time.* Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica REINVENTING EDUCATION. Volume III (pp. 544-557). ASSOCIAZIONE "PER SCUOLA DEMOCRATICA".

Schneider G. (2022). L'impatto dell'intelligenza artificiale sull'università tra tutela dei dati personali e diritto all'istruzione. In A. Pajno, F. Donati, A. Perrucci (eds.), *Intelligenza artificiale e diritto: una rivoluzione? Volume 1 Diritti fondamentali, dati personali e regolazione*. Bologna: Il Mulino.

Silva R. (2022). *Faculty Development. Il docente universitario tra ricerca, didattica e management* (pp. 1-152). Roma: Carocci.

UNESCO (2021) Miao F., Holmes W., Ronghuai H., Hui Z., *AI and education: guidance for policy-makers.*

Formazione immersiva a 360° per l'orientamento universitario: esperienze di progettazione in corso

Caterina Garofano
PhD – Università degli Studi di Siena
caterina.garofano@student.unisi.it

Emanuele Paragallo
Dottorando – Università degli Studi di Macerata
e.paragallo@unimc.it

1. Introduzione

Il contributo presenta un'esperienza di progettazione e prototipazione di un video immersivo a 360° realizzato per la formazione e l'orientamento professionale, illustrando i processi di creazione dello stesso, dallo sviluppo dello script alla sua finalizzazione. L'intento è quello di aprire una riflessione sul possibile utilizzo della narrazione scenica, intesa nella forma del racconto per immagini, come dispositivo formativo da utilizzare in setting laboratoriali e di sviluppo e costruzione di prefigurazioni professionali.

2. I video immersivi a 360° in educazione

Un video immersivo a 360° è un video prodotto da una telecamera omnidirezionale o da più telecamere utilizzate contemporaneamente che consentono di ottenere una visione sferica delle scene riprese. La loro caratteristica principale che li distingue dai video in 2D consiste nel posizionamento del fruitore che, indossando un visore, percepisce di essere immerso nell'ambientazione ripresa, avendo la possibilità di poter dirigere il suo sguardo in ogni punto della scena che vuole attenzionare.

Mentre l'utilizzo dei video in ambito educativo e formativo ha una tradizione radicata che nasce con l'uso didattico del cinema già nella seconda metà del '900 (Ranieri et al., 2022), l'implementazione dei video immersivi a 360° nel settore education, invece, è più recente. Tale incremento è dovuto alla crescente *affordability* tecnica, alla riduzione dei costi di strumenti come telecamere e dispositivi di visualizzazione e all'elevato numero di video a 360° presenti nel web, pronti per essere utilizzati (Snelson, Hsu, 2019).

In merito all'efficacia dei video a 360° diversi studi (Evans, Empsen & Hustinx, 2022) analizzano alcune variabili come la padronanza del contenuto proposto da parte dei fruitori, il coinvolgimento degli stessi, l'immersività percepita e il miglioramento del senso di autoefficacia, con risultati tendenzialmente positivi. Altri

studi (Snelson & Hsu, 2019) relativamente all'efficacia percepita in termini di apprendimento indicano alti livelli di interesse nei partecipanti, impegno costante, divertimento e la percezione che l'esperienza sia stata per loro vantaggiosa in termini di apprendimento. Una terza meta-analisi condotta da Pirker & Dengel (2021) rileva che l'effetto positivo dei video a 360° sull'apprendimento è generalizzato. Tali studi sottolineano, tra le altre cose, una migliore conservazione della conoscenza nel tempo, un impatto maggiore dell'esperienza nel favorire la comprensione delle informazioni veicolate, una maggiore motivazione e un miglioramento in termini di prestazioni.

Potremmo sintetizzare gli elementi chiave che supportano l'utilizzo di tali video nella formazione come segue:

- coinvolgimento degli utenti e aumento della motivazione (Smith, 2022);
- apprendimento esperienziale e pratico (Lee, Wong, 2020);
- accesso privilegiato alle informazioni e personalizzazione dell'esperienza (Shadiev et al., 2022).

Tali studi hanno costituito il framework di riferimento per la progettazione di video immersivi a 360° per l'orientamento.

3. Progettare un video a 360° per l'orientamento a lavoro

Si illustra di seguito il processo di progettazione e produzione di un video immersivo a 360° realizzato per la formazione e l'orientamento professionale. Il video realizzato, categorizzato come video dimostrativo, riprende attori che descrivono strumenti, dispositivi utilizzati e attività svolte in una determinata professione; in questo caso i contenuti sono classificabili come predeterminati in quanto mostrano realtà esistenti.

La realizzazione del video prende come riferimento da un lato il lavoro di Evens, Empsen e Hustinx (2022) i quali individuano linee guida per il design di video a 360°, dall'altro l'impianto metodologico del Digital Storytelling (Ramalia, 2023), inteso come il processo di creazione di una storia con l'implementazione di tecnologie quali, in questo caso specifico, una camera omnidirezionale, immagini, suoni e testi. Il lavoro di progettazione e prototipazione si è articolato in tre step:

1. Pianificazione e scelta del topic, identificazione dell'audience, pianificazione della struttura della storia;
2. Produzione e post produzione;
3. Disseminazione.

Per quanto riguarda il primo step, sono state raccolte le informazioni base circa il contesto da narrare, gli scenari da ricreare e i contenuti principali da trasmettere,

ai fini della redazione di uno storyboard (Arents et al., 2021), uno script costituito da elementi tecnico-organizzativi e descrittivi finalizzati alla creazione della sceneggiatura. E' stato condotto, pertanto, uno studio del sito lavorativo che ha concesso l'individuazione degli scenari da ricreare e delle informazioni principali da trasmettere. Queste informazioni sono state raccolte intervistando proprietari e dipendenti del contesto lavorativo da riprendere, in questo caso una catena ristorativa, analizzando lo spazio a disposizione e i movimenti principali della figura professionale interessata, ovvero il cameriere. Raccolte tutte queste informazioni di base si è passati alla creazione di una struttura narrativa, che è stata affinata tramite il confronto tra regista e l'ente committente fino ad avere una sceneggiatura comprensibile e condivisa.

Le riprese, il secondo step, sono state effettuate all'interno di uno dei punti vendita della catena ristorativa: in loco sono state sistemate la scenografia, adattate le luci e posizionata la videocamera in modo congeniale a raccontare l'ambiente e le azioni degli attori. È importante attenzionare questi elementi che non vanno lasciati al caso: a differenza del video 2D nel video 360°, infatti, non è possibile strutturare un racconto per campi e piani poiché le camere utilizzate riprendo tutto l'ambiente circostante, che è perennemente all'interno del campo visivo (Ranieri et al., 2022). Inoltre, è fondamentale posizionare la camera in un punto congeniale allo svolgersi dell'azione poiché la camera corrisponde al punto di vista del fruitore (Gallegos, Spark 2022). Si effettuano le riprese audio e video di prova per ottenere la migliore qualità e capire i movimenti di scena. Il video in oggetto vede la compresenza di un attore protagonista, il cameriere, che effettua le azioni classiche legate allo svolgimento della sua professione: accoglienza del cliente, accompagnamento al tavolo, consegna dei menù, scrittura dell'ordine, consegna dei piatti, conto e accompagnamento all'uscita. Le azioni sono spiegate con precisione da una voce narrante. La narrazione è accompagnata da un terzo piano comunicativo: un video in lingua dei segni e la sottotitolatura (fig. 1).

Figura 1. Una scena del video immersivo 360°

Finite le riprese si passa alla fase di post-produzione. Si effettua come prima cosa un montaggio tradizionale, quindi si lavorano le componenti video ed audio del girato, trasponendo la sceneggiatura redatta nella prima fase in un racconto per immagini; poi si procede con l'inserimento di elementi grafici: titoli, loghi, add-on testuali che enfatizzano quanto detto dall'attore o descrivono oggetti presenti sulla scena. Gli add-ons non interattivi presenti nel video forniscono un supporto aggiuntivo allo spettatore direzionando la sua attenzione verso specifici oggetti e punti di interesse, valorizzando la narrazione degli attori. Tali elementi aggiuntivi hanno anche la funzione di evitare che l'utente incorra nel rischio di lasciare alle sue spalle determinate informazioni che altrimenti potrebbero essere perdute (Ardisara, Fung, 2018). In questo caso parliamo di elementi non interattivi, ma c'è anche la possibilità con procedimenti più specifici, di inserire elementi di interazione tra utenti e scenario. E' possibile, ad esempio, costruire percorsi interattivi per cui l'utente interagendo con gli add-ons può scegliere di spostarsi da un ambiente ad un altro. Questa soluzione diventa estremamente utile nel caso in cui la professione oggetto del video venga svolta in ambienti contigui, ma diversificati o in contesti totalmente diversi tra loro. Il processo di finalizzazione del video è stato preceduto da una serie di cicli di revisione con la committenza per ottenere un prodotto efficace e in linea con le aspettative. Infine, si esporta il video immersivo predisponendo alla migliore fruizione in base alla piattaforma scelta, in questo caso YouTube.

Il prodotto finale è un video a 360° della durata di 4 minuti e 38 secondi che può essere fruito in diverse modalità: utilizzando il proprio smartphone all'interno di un head mounted display o con visore per un'esperienza immersiva, ma anche senza la modalità VR tramite dispositivo mobile, semplicemente muovendo il telefono, ma anche da computer e tablet, utilizzando il mouse per spostarsi all'interno della scena.

4. Considerazioni conclusive

I video immersivi a 360° hanno un potenziale di sviluppo nel settore dell'orientamento e dell'orientamento al lavoro, inteso come processo di ricerca circa i contesti lavorativi e gli sbocchi professionali (Fabbri, 2003; 2008; 2011; Fabbri, Giampaolo, 2021; Fabbri, Melacarne, 2012; Rossi et al., 2008) che conduce a scelte più consapevoli rispetto al proprio futuro. Le motivazioni, confermate dalla letteratura scientifica in merito, sono diverse: prima tra tutte l'offerta di esperienze di apprendimento che sono coinvolgenti, pratiche e personalizzabili e la possibilità di osservare i contesti di lavoro, le principali attività e gli attori organizzativi ancor prima di accedere agli ambienti reali. Tuttavia appare fondamentale che questi strumenti siano utilizzati in modo strategico e supportati da una progettazione adeguata per massimizzare i benefici educativi, inserendosi in un processo in cui l'obiettivo non è dare risposte ma fornire elementi utili e di supporto per costruire la propria carriera professionale (Fabbri, Giampaolo, 2021).

Rispetto al video descritto in questo contributo, il prossimo step prevede una valutazione del dispositivo progettato rispetto alla sua efficacia per comprendere da un lato l'usabilità del prodotto, dall'altro il reale impatto in termini di scelta rispetto al futuro formativo e professionale. Sarà interessante valutare, inoltre, l'efficacia del video anche in relazione alla fruizione da parte di persone con disabilità, individuando quali degli strumenti comunicativi audiovisivi e grafici costituiscano elementi di vantaggio o svantaggio rispetto, al fine di progettare contenuti personalizzati realmente accessibili ed inclusivi ad ogni utente.

Bibliografia

Ardisara A., Fun M. F. (2018). Integrating 360 Videos in an Undergraduate Chemistry Laboratory Course. *Journal of Chemical Education*, 95, 10: 1881-84. https://-doi.org/10.1021/acs.jchemed.8b00143

Arents V., de Groot P.C., Struben V.M., van Stralen K.J. (2021). Use of 360° virtual reality video in medical obstetrical education: a quasi-experimental design. *BMC Medical Education*, 21.

Alovisio S. (2016). *La scuola dove si vede: Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento*. Torino: Edizioni Kaplan.

Evens M., Empsen M., Hustinx W. (2022). A Literature Review on 360-degree video as an Educational Tool: Towards Design Guidelines. *Journal of Computers in Education*, 1-51.

Fabbri L. (2003). La costruzione dell'identità professionale. Il contributo delle storie formative. In *Il progettista di formazione individuale* (pp. 18–36). UCODEP.

Fabbri L. (2008). Per una politica di gestione dell'innovazione basata sulla comunità. In L. Fabbri, B. Rossi (Eds.), *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.

Fabbri L. (2011). Traiettorie di trasformazione delle culture professionali. Promuovere storie di apprendimento attraverso dialoghi riflessivi. *Educational Reflective Practices*, 1 (I-II), 39-57.

Fabbri L., Melacarne C. (2012). I giovani e il lavoro. *Education Sciences & Society*, 3(1), 10-22.

Gallegos J., Spark M. (2020). 360-degree Video: Composition, Location, Camera Placement. *Learning Solution Magazine*, 23 January 2020. https:// learningsolutionsmag.com/articles/360-degree-video-composition-location- camera-placement

Giampaolo M., Garofano C. (2023). Progettare video immersivi per l'orientamento al lavoro: l'esperienza di Inside a working place. *IUL Research*, 4(7), 278–292. https://doi.org/10.57568/iulresearch.v4i7.456

Lee H., Wong K. (2020). Practical Applications of 360° Video in Medical Education. *Medical Education*.

Radianti J., Christenson J. (2021). The Impact of Immersive Learning on Student Engagement. *Educational Technology Research and Development*.

Ramalia T. (2023). Digital Storytelling in Higher Education: Highliting the Making Process. *Journal on Education*, 6, 1, September-Desember 2023, hal. 7307-7319

Pirker J., Dengel A. (2021). The potential of 360 virtual reality videos and real VR for education—a literature review. *IEEE computer graphics and applications*, 41(4), 76–89.

Ranieri M. (2022). *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*. Roma: Carocci.

Rivoltella P. C., Rossi P. G. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Torino: Pearson Italia.

Shadiev R., Yang L., Huang Y. M. (2022) A review of research on 360-degree video and its applications to education. *Journal of Research on Technology in Education*, 54, 5, 784-799.

Rossi,B., Fabbri,L., Barni,M., Zuffa R. (2008). *Pratiche orientative e individuazione professionale. Orientarsi per transitare nel mondo del lavoro*. Il Torchio.

Smith,A. (2022). Motivating Students Through Immersive Learning. J*ournal of Educational Media*.

Snelson C., Hsu Y. (2020). Educational 360-Degree Videos in Virtual Reality: a Scoping Review of the Emerging Research. *TechTrends*, 64, 404-412.

La cittadinanza tra trasformazione e generatività

Lucia Maniscalco
PhD Student – Università degli Studi di Palermo
lucia.maniscalco04@unipa.it

1. Introduzione

L'insieme delle azioni umane influenza in maniera determinante i "destini" del sistema mondo; azioni e relazioni sono guidate da atteggiamenti di dominio e di prevaricazione: le prime si caratterizzano nei termini della cura, i secondi alla "custodia" del mondo (Loiodice, 2018).

La sfida della sostenibilità, lanciata dall'Agenda 2030, si gioca proprio sulla capacità/possibilità di tessere trame relazionali. Questo può avvenire proprio attraverso l'educazione, l'istruzione e la formazione, capitalizzando il sapere e la conoscenza per abbattere gli stereotipi e per contrastare le disparità.

L'Agenda 2030, firmata da tutti i Paesi dell'ONU nel 2015, impegna governi, società civile e singoli verso un nuovo modello di sviluppo sostenibile. La sfida della sostenibilità si gioca sulla capacità/possibilità di tessere trame relazionali. Questo può avvenire proprio attraverso l'educazione, l'istruzione e la formazione, capitalizzando il sapere e la conoscenza per abbattere gli stereotipi e per contrastare le disparità. Tra i 17 obiettivi, due risultano di particolare rilievo ed importanza: l'Obiettivo 4 e l'Obiettivo 11 che rispettivamente recitano che è necessario "fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti" (ONU, 2015, p. 14) e "rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili" (ONU, 2015, p. 11). Grazie a questo documento, viene riconosciuta l'importanza di un ambiente che diventi sostenibile e di qualità, rendendo i cittadini che lo abitano parte attiva nella progettazione di "strategie e politiche di sviluppo urbano" (ONU, 2015, pp. 21-22).

È dal contributo dei due obiettivi citati che si origina *l'educazione alla cittadinanza*, intesa come attenzione alla sostenibilità; un cambio di paradigma, che «garantisce la qualità della vita per chi verrà dopo di noi» (Riva, 2018, p. 48).

In questa prospettiva, i luoghi urbani divengono mediatori dei processi esperienziali dei soggetti, agiscono sull'educazione anche a prescindere da intenzionalità educative. Longworth (2007) parla delle *learning cities* come luoghi capaci di generare apprendimenti e processi di *empowerment*. Pensare la città come soggetto e contesto educativo in relazione a quanto evidenziato conferma l'idea di una ricerca tesa ad analizzare le peculiarità e le potenzialità di trasformazione e di evoluzione

dei luoghi urbani e la relativa valenza pedagogica di tali processi. Emergono allora alcune urgenze della contemporaneità: la generatività delle trasformazioni dei luoghi urbani in termini di senso di appartenenza, cultura della partecipazione, cura di sé e del mondo; la richiesta di figure professionali idonee a promuovere e governare le trasformazioni dei luoghi urbani in senso generativo (Biagioli et al., 2022). Generativa è una vita che "lascia il segno" nel mondo, attraverso l'interazione e la cura intergenerazionale (Minello, 2020). L'educazione generativa implica ben più della semplice apertura del mondo a nuove possibilità, poiché va sostenuta da una direzione etica che governi lo spazio relazionale del cambiamento.

La presente ricerca espone i risultati ottenuti dall'analisi SWOT, condotta su 21 pratiche di educazione sostenibile focalizzate sulla trasformazione e evoluzione dei luoghi urbani, svolte negli anni scolastici 2021/2022 e 2022/2023 nelle province di Trapani e Agrigento. Tali pratiche sono state raccolte nell'ambito della versione italiana del concorso *J'agis ECOLO*, bandito dal progetto Eden-Med: Educazione Ambientale per un Mediterraneo Sostenibile.

2. Cittadinanza attiva e Learning City

Il concetto di cittadinanza attiva implica lavorare tramite la partecipazione, per una migliore condizione di vita di tutti i membri di quella comunità. Questa, già praticata all'interno della Scuola, non è solo «un insieme di diritti e di obblighi che danno agli individui una formale identità legale», ma una pratica che si attualizza come dialogo e continuo confronto sulla vita cittadina e i suoi interlocutori. È nella connotazione «attiva» che si dispiega la funzione dell'*etica partecipativa* che mobilita l'individuo per la realizzazione della società. È questa che orienta la condotta dell'uomo/cittadino, ispirato dal *principio della reciprocità*, verso la mobilitazione per sé e per le proprie idealità, con il sostegno della comunità d'appartenenza, per la realizzazione e il mantenimento dei beni collettivi (D'amico, Di Nuovo, Cacciola, 2010).

Cultura, Scuola, Sanità, Ambiente, sono i principi-chiave per «diventare città» popolata da cittadini «attivi» che pongono domande e favoriscono le trasformazioni. Un lavoro che richiede volontà di ampliare le proprie conoscenze per migliorare le competenze di ciascuno e dell'intera comunità, condividendo l'acquisizione del sapere perché sia messo a disposizione di tutti (Coglitore, Semi, 2010).

Il costrutto della *Learning City*, «riconosce nella città la presenza di risorse capaci di generare apprendimenti, cambiamenti, processi di empowerment. Per realizzare ciò, è necessario riconoscere le persone che compongono una comunità come portatrici di un valore e di un sapere, i quali costituiscono in sé una risorsa» (Amadini, 2017, p. 45); mettere a disposizione queste risorse favorisce uno scambio intergenerazionale.

I punti da seguire allo scopo di realizzare tale obiettivo sono (UNESCO, 2017):

– pianificare di una serie di azioni atte a sviluppare nel tempo una "città che apprende";
– rendere accessibile l'apprendimento, fornendo gli strumenti per un apprendimento continuo e inclusivo che vada incontro agli interessi ed alle necessità delle persone;
– monitorare, valutare e raccogliere i dati sulle azioni svolte, al fine accrescere la qualità e l'eccellenza dell'apprendimento;
– promuovere la cultura dell'apprendimento continuo.

Pensare la città come soggetto e contesto educativo conferma l'idea della potenzialità di trasformazione e evoluzione dei luoghi comuni e la relativa valenza pedagogica di tali processi. Emergono allora alcune urgenze della contemporaneità (Biagioli et al., 2022):

– la *generatività* delle trasformazioni dei luoghi in termini di senso di appartenenza, cultura della partecipazione, cura di sé e del mondo;
– la richiesta di figure professionali idonee a promuovere e governare le *trasformazioni dei luoghi urbani in senso generativo.*

Generativa è una vita che "lascia il segno" nel mondo, attraverso l'interazione e la cura intergenerazionale (Minello, 2020). L'educazione generativa implica ben più della semplice apertura del mondo a nuove possibilità, poiché va sostenuta da una direzione etica che governi lo spazio relazionale del cambiamento.

3. La ricerca: le pratiche sostenibili e l'analisi Swot

La presente ricerca espone i risultati ottenuti dall'analisi SWOT, condotta su 20 pratiche di educazione sostenibile focalizzate sulla trasformazione e evoluzione dei luoghi urbani, svolte negli anni scolastici 2021/2022 e 2022/2023 nelle province di Trapani e Agrigento. Tali pratiche sono state raccolte nell'ambito della versione italiana del concorso *J'agis ECOLO*, bandito dal progetto *Eden-Med: Educazione Ambientale per un Mediterraneo Sostenibile*[1], e rivolte alle scuole di ogni ordine e grado delle province di Trapani e Agrigento.

Il progetto strategico di Cooperazione Transfrontaliera Italia-Tunisia (2014-2020) *Eden-Med: Educazione Ambientale per un Mediterraneo Sostenibile,* conclusosi a dicembre 2023, ha inteso creare una rete internazionale per lo scambio di esperienze, la condivisione di buone pratiche e la sperimentazione di metodologie

1 Partners del progetto *Eden-Med*: Tunisia: *ANPE* (Agenzia Nazionale per la Protezione dell'Ambiente) e *CIFFIP* (Centro Internazionale di Formazione dei Formatori e Pedagogia Innovativa). Italia: *UniPa* (Dipartimento SPPEFF e Polo Territoriale di Agrigento), *CNR* (Consiglio Nazionale di Ricerca), ARPA Sicilia (Agenzia Regionale per la Protezione Ambientale) e *Orsa* (Osservatorio Regionale per il Sistema Ambientale).

innovative volte a promuovere azioni efficaci e durature per l'acquisizione di comportamenti stabili di cura dell'ambiente. Inoltre, il progetto ha permesso di stabilire rapporti di cooperazione duraturi tra la Sicilia meridionale e la Tunisia sul tema della sostenibilità ambientale.

Il concorso *J'agis ECOLO* ha riguardato l'individuazione di progetti e attività di sviluppo sostenibile realizzati nelle scuole primarie e secondarie delle province di Agrigento e Trapani negli anni scolastici 2021/2022 o 2022/2023. Il concorso intendeva promuovere percorsi di «pedagogia sostenibile attiva» e perseguiva tali obiettivi:

– identificare le migliori prassi di educazione allo sviluppo sostenibile;
– consolidare l'educazione alla cittadinanza;
– migliorare le conoscenze e le abilità pratiche sui temi dello sviluppo sostenibile;
– formare studenti "pionieri", motori di cambiamento.

Il concorso ha permesso di individuare 20 pratiche educativo-didattiche sostenibili originali e ancora in corso, che vengono riportate nella tabella 1.

Ambito provinciale	Denominazione progetto	Destinatari	Tematiche/Goal
Agrigento	DIVERTIRSI PER ... L'AMBIENTE	scuola secondaria di 1° grado	Goal 15
Agrigento	IL MIO AMICO AMBIENTE	scuola primaria	Goal 3; 6; 7; 11; 12; 15
Agrigento	IO RICICLO....ENERGIA	scuola secondaria di 1° grado	Goal 7
Agrigento	LA SCUOLA SI «TINGE»DI VERDE	scuola secondaria di 1° grado	Goal 3; 4; 7; 11; 12
Agrigento	MED SUSTAINABLE. UNA NUOVA SOSTENIBILITÀ PER IL FUTURO	scuola secondaria di 2° grado	Goal 5; 6; 7; 13; 15; 16
Agrigento	RICICLIAMO... PLASTIC FREE	scuola secondaria di 1° grado	Goal 11; 12
Agrigento	RIPRESA SOSTENIBILE, "NOI GIORNALISTI, TESTIMONI DI GIUSTIZIA CLIMATICA!"	scuola secondaria di 1° grado	Goal 7
Trapani	BIODIVERSITÀ D'AMARE - ALLA SCOPERTA DEI SEGRETI DEL MAR MEDITERRANEO	scuola primaria	Goal 14
Trapani	DESIGN PER LA SOSTENIBILITÀ	scuola secondaria di 1° grado	Goal 15
Trapani	LA CITTÀ CHE VORREI	scuola primaria	Goal 7; 11
Trapani	LA FATTORIA ECOLOGICA	scuola secondaria di 1° grado	Goal 3; 7; 11; 12
Trapani	LA TERRA È VITA	scuola primaria	Goal 12
Trapani	PROGETTO STAGNONE	scuola secondaria di 2° grado	Goal 3; 11; 13

Trapani	PULIAMO IL MONDO	scuola secondaria di 2° grado	Goal 13; 15
Trapani	SALVAGUARDIA DELL'AMBIENTE, CONOSCERE PER AVERNE CURA	scuola secondaria di 2° grado	Goal 3; 7; 11; 12; 13; 15
Trapani	SAPER(E) CONSUMARE	scuola secondaria di 1° grado	Goal 12
Trapani	SOSTENIAMO IL SOSTENIBILE	scuola secondaria di 2° grado	Goal 7; 12; 13
Trapani	SOSTENIBILITÀ AMBIENTALE	scuola secondaria di 2° grado	Goal 12; 15
Trapani	SOSTENIBILITÀ AMBIENTALE	scuola secondaria di 2° grado	Goal 7; 15
Trapani	TIME TO CHANGE. FORMARE ALLA TRANSIZIONE ECOLOGICA	scuola secondaria di 2° grado	Goal 12

Tabella 1: pratiche educativo-didattiche sostenibili

Dall'analisi condotta è stato possibile evidenziare i punti di forza e di debolezza, le opportunità e i rischi relativi alle pratiche di "pedagogia sostenibile attiva" praticate dalle 20 scuole coinvolte che vengono di seguito elencati nella tabella 2.

	Fattori positivi	Fattori negativi
Fattori interni	**Strengths- Punti di forza**	**Weakness- Punti di debolezza**
	– interventi mirati; – apprendimento permanente; – conoscenza delle problematiche e delle criticità del territorio fisico in cui si vive; – realizzazione di workshop, materiale formativo/informativo e tutti gli strumenti prodotti per la sensibilizzazione da parte dei ragazzi; – valutazione di un intervento di manutenzione e cura delle aree verdi e dei giardini nelle scuole. – limitare i cambiamenti climatici e promuovere l'uso di energia pulita; – affrontare le minacce alla salute pubblica; – gestire le risorse naturali in modo più responsabile; – sottolineare e analizzare il ruolo dell'educazione e della formazione per lo sviluppo di una cittadinanza attiva per una società equa, democratica, partecipativa ed ecologica, rispettosa della vita sul pianeta.	– costo economico elevato; – la formazione degli insegnanti non è ancora adeguata alle esigenze richieste; – educazione sostenibile dell'élite; – parziale coinvolgimento delle istituzioni; – poca sinergia tra alcuni obiettivi dell'agenda 2030; – prodotti non sempre accessibili alle comunità locali.
Fattori esterni	**opportunity- opportunità**	**treats- minacce**
	– valorizzare le risorse che l'ambiente ci offre; – riqualificare l'ambiente come strumento di crescita e miglioramento della qualità della vita; – porre maggiore attenzione alle politiche di valorizzazione delle risorse primarie; – creare una comunità sostenibile all'interno dell'istituto; – maggiore coinvolgimento degli attori interni all'istituto.	– assenza di progetti integrati che coinvolgano genitori e studenti; – poco coinvolgimento del territorio globale più attenzione al locale; – poco coinvolgimento degli attori esterni all'istituto; – assenza di continuità tra il contesto scuola e la comunità in cui si vive.

Tabella 2: esiti analisi Swot

4. Conclusioni

La strada svolta fin qui con l'introduzione dell'Agenda 2030 è sicuramente un passo importante per le nostre comunità e il nostro Pianeta. Ma tanto deve essere fatto, da parte delle istituzioni locali e nazionali per incrementare percorsi duraturi che mirino alla partecipazione dei giovani nella gestione della città e più in generale del Pianeta. La città deve essere intesa come una palestra, che permetta a ciascuno di esercitare i propri diritti e doveri nei confronti del Pianeta.

Progetti come quelli realizzati dalle scuole ci dimostrano come tutte queste azioni di cura e di trasformazione sono realmente possibili.

La promozione di una pedagogia sostenibile attiva ci consente di consegnare ai giovani nozioni, strumenti e metodologie pratiche tali da renderli sempre più cittadini e cittadine attive, competenti e capaci di potersi riprendere il loro futuro.

Bibliografia

Amadini M. (2017). Memory, sense of the past, identity: educational challenges. *Filosofiâ Obrazovaniâ*, (1 (10) 2017), 124-135.

Biagioli R., Monteagudo J.G., Romero-Pérez C., Proli M.G. (2022). Spazi di apprendimento, luoghi di relazione e cittadinanza democratica nella città contemporanea. *Formazione & insegnamento*, 20 (2), 1-13.

Coglitore M., Semi A.A. (EDS) (2010). *Per una cittadinanza attiva*. Venezia: Cafoscarina.

D'Amico R., Di Nuovo S., Cacciola S. (2010). Giovani, valori, cittadinanza attiva. *Giovani, valori, cittadinanza attiva*, 0-0.

Loiodice I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia oggi*, 16(1).

Longworth N. (2007). *Città che imparano*. Milano: Raffaello Cortina.

Minello R. (2020). Identità, generatività e trasformazioni sociali. *Formazione & insegnamento*, 18(2), 008-010.

Riva M. G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia oggi*, *16*(1).

ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. In <https://www.unric.org/it/agenda-2030>.

Voglio esserci. Protagonismo giovanile e cittadinanza attiva.

Amalia Marciano
Dottoranda di ricerca – Università degli studi di Salerno
ammarciano@unisa.it

Voi siete le vostre storie.
Siete il prodotto di tutte le storie che avete ascoltato e vissuto,
e delle tante che non avete sentito mai.
Hanno modellato la vostra visione di voi stessi,
del mondo e del posto che in esso occupate.
[Daniel Taylor]

1. Educazione, narrazione e marginalità

Il presente contributo muove le sue riflessioni dall'esperienza maturata nel corso del progetto "Educatore per la promozione del protagonismo giovanile e della cittadinanza attiva" promosso da Oxfam Italia[1], in collaborazione con l'Università degli studi di Salerno e realizzato con un gruppo di giovani studenti frequentanti le scuole secondarie di primo grado nella periferia salernitana. Preadolescenti inseriti in un contesto socioculturale variegato e, pertanto, difficile e complesso: arretratezza, svantaggio sociale e urbanistico-culturale, dove la strada si sostituisce alla scuola e rende complicato elaborare prospettive di vita futura.

La periferia, infatti, non è solo un concetto urbanistico ma, troppo spesso, un vero e proprio *status* di estraneità rispetto alla vita che abita e anima il "centro", vissuto come un *altrove* irraggiungibile: di qui la necessità di ridurre la distanza, non solo chilometrica, tra centro e periferia e di ristabilire modi di vita civile e spirito di appartenenza.

Tale accezione trova la sua espressione grafica tra le pagine di un'antologia di piccole storie ambientate in un luogo che potrebbe essere la periferia di un qualsiasi posto nel mondo, sapientemente illustrate dal genio di Shaun Tan[2].

1 Il progetto "Oxfam – Mentori per la resilenza", promosso in Campania, Toscana e Sicilia, intende promuovere comunità educanti capaci di prevenire, contrastare ed agire sul disagio dei minori e delle loro famiglie, attraverso attività di *mentoring* e *peer education.*

2 Shaun Tan è uno dei più celebri illustratori dei nostri tempi. Autore del silent book, *L'approdo*, ha pubblicato diverse opere di successo internazionale, tra cui ricordiamo: *Cicala*, *Piccole storie di periferia*, *Piccole stori dal centro, Conigli*, *Le regole dell'estate* e *Creature*.

Fig. 1. Shaun Tan, Piccole storie di periferia, s.p.

L'immagine poetica e fortemente evocativa ci restituisce una rappresentazione emblematica di quella che possiamo definire un'idea condivisa di periferia: luogo in ombra, deserto e desolato, a tratti quasi surreale, un "non- luogo" alla Augé. Il centro, solo accennato, occupa una piccola porzione della tavola illustrata, illuminata dai colori brillanti nei toni del giallo. I binari del treno rappresentano poi la linea di demarcazione, non solo cromatica, dei due luoghi; il limite, il confine che però può essere attraversato.

Il lavoro che qui si intende presentare non si pone come esercizio fenomenologico fine a se stesso, ma utilizza il concetto labile e sfuggente di "periferia" come categoria operativa per scandagliare, in maniera più approfondita e in prospettiva pragmatica e operativa, alcuni contesti e meccanismi dell'infanzia e dell'adolescenza "a rischio"; per contribuire a ridefinire le priorità delle politiche sociali e educative nella direzione di un'auspicata opera di riscatto e partecipazione, anche generazionale, dei nostri territori e delle nostre città.

È proprio in questo contesto "periferico" che è andata definendosi l'organizzazione delle attività, affidata al vettore pedagogico-letterario e al valore delle storie e della narrazione quali strumenti per abitare la realtà, attraversarla e, a volte, superarla.

2. Storie di infanzie e adolescenze resilienti

I dispositivi narrativi assumono, nel contesto educativo, particolare rilevanza e proprio per questo motivo «le scuole devono coltivare la propria capacità narrativa, svilupparla, smetterla di darla per scontata» (Bruner, 2004).

Le storie, infatti, se usate consapevolmente, possono diventare degli straordinari strumenti per mettere ordine e dare senso alle esperienze, per immaginare il futuro e gestire le scelte, per costruire la propria identità e quella dei gruppi di cui facciamo parte.

Il pensiero narrativo, come ha insegnato Jerome Bruner, è uno dei due modi principali con cui gli esseri umani organizzano e gestiscono la loro conoscenza del mondo, anzi strutturano la loro stessa esperienza immediata. La narrazione consente di esplorare e comprendere il mondo interno degli individui che così conoscono sé stessi e si rivelano agli altri attraverso le storie che raccontano; consente, inoltre, di attraversare esperienze individuali e collettive, campi e corsi di azione, situazioni problematiche di difficile interpretazione, arrivando a comprenderne e decostruirne/ricostruirne il significato culturale e sociale: «leggere racconti significa fare un gioco attraverso il quale si impara a dar senso alla immensità delle cose che sono accadute e accadono e accadranno nel mondo reale». (Eco, 2018, pp.112-113).

Partendo da queste riflessioni, le storie hanno rappresentato lo strumento e il *medium* degli incontri organizzati nel corso del progetto.[3] I ragazzi, infatti, dopo una prima fase di preparazione alle attività (Fase 0), sono stati catapultati in una realtà "narrativa" dove hanno avuto l'occasione di incontrare personaggi diversi, fare esperienza di situazioni problematiche ed emozionarsi. Hanno imparato a dialogare con il testo, interrogandolo, riscoprendo il significato delle parole e la cura nello scegliere quelle giuste.

I testi proposti sono stati esplorati attraverso diverse tecniche narrative (Kamishibai, Story cubes) e innovativi linguaggi comunicativi (lungo e cortometraggi), tali da rendere la fruizione più interessante.

Al termine di questo percorso "narrativo", i ragazzi sono stati pronti a "mettersi in gioco" con l'aiuto di un gioco a tappe (Fig. 2), costruito *ad hoc* sul modello del "gioco dell'oca" per restituire ai partecipanti una dimensione quanto più vicina alla realtà: un percorso a forma di spirale in cui i giocatori avanzano con le loro pedine di casella in casella grazie al tiro di un dado e ad ogni casella "animata", raccontare e raccontarsi senza riserve.

3 Il progetto "Educatore per la promozione del protagonismo giovanile e della cittadinanza attiva" della durata di 60 ore è stato svolto presso le classi prime e seconde della scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo San Tommaso d'Aquino, nelle sedi di Fratte e Matierno e ha coinvolto circa 59 studenti.

Fig. 2. Tabellone di gioco.

Le risorse narrative messe a disposizione dai testi letti ed esplorati con cura hanno permesso di proporre al gruppo di ragazzi coinvolti attività interattive basate sulle storie e sull'importanza di raccontare e raccontarci.

> L'utilizzo di molteplici narrazioni lette, guardate, ascoltate, prodotte, il confronto e la negoziazione delle interpretazioni con gli altri, permettono di sviluppare competenze di tipo interpretativo (Batini, 2010, p. 50).

Un traguardo educativo ambizioso, un'ardua sfida per il futuro, ma possibile e necessaria: quella di formare cittadini appassionati, motivati, capaci di raccontare e ascoltare storie in uno spazio culturale, il proprio, che si inserisce in una storia che non è più soltanto autoreferenziale ma patrimonio condiviso.

> Ogni giovane deve saper interagire con gli altri comprendendone i diversi punti di vista. […] ogni giovane deve saper affrontare situazioni problematiche e saper contribuire a risolverle (Batini, 2010).

L'atto della narrazione si è dimostrato, ancora una volta, una condivisione di storie. La presenza di ascoltatori-lettori, i quali a loro volta hanno avuto bisogno di fidarsi del proprio interlocutore, ha fatto delle storie un ambiente di apprendimento in cui simulare esperienze di vita reale, creando delle vere e proprie comunità di pratiche narrative.

> Pensiamo di essere di fronte a qualcuno che ci racconti una storia, oppure in poltrona con un libro aperto sulle ginocchia. In entrambi i casi ci troviamo fisicamente in un mondo concreto, nel quale la pratica che stiamo svolgendo ha il suo posto. Ma ascoltando o leggendo ci trasformiamo simultaneamente anche in un altro mondo: il mondo narrato. Questo mondo esiste solo nell'immaginazione, ed è creato dalla narrazione attraverso il medium di un discorso narrativo (Jedlowski, 2000).

3. Riflessioni e prospettive

Negli ultimi tempi le storie e l'approccio narrativo hanno assunto un ruolo decisivo per l'*empowerement* e le relazioni tra le persone. Chi legge storie attraversa tempi e spazi inesplorati, entra in contatto con mondi nuovi, ma soprattutto con persone *altre* con le quali si stabilisce un rapporto particolarissimo che la *fictio* rende più significativo. Al centro di questo processo di *mentalizzazione* c'è il personaggio, protagonista della storia e chiave di volta della narrazione, e al tempo stesso principale tramite con l'esperienza personale del lettore.

Le storie lette e raccontate sono diventate e continueranno ad essere un dispositivo formativo, finalizzato a sviluppare nei giovani la capacità di posizionarsi da protagonisti nel proprio percorso di crescita. Attraverso interventi educativi e didattici attivi, il soggetto è messo nelle condizioni di sviluppare la propria identità personale e professionale, di agire efficacemente sull'ambiente e di valorizzare proficuamente le proprie competenze e risorse personali in una prospettiva di *lifelong, lifewide, lifedeep learning*.

La narrazione potrà così confermarsi dispositivo pedagogico utile al dialogo costante con i contesti "periferici", «crogiolo di creatività e di passione» come li ha definiti Renzo Piano e, con tutti gli ambiti di marginalità sociale, al fine di strutturare biografie più consapevoli e aprire lo sguardo a nuove possibilità di compimento esistenziale.

Bibliografia

Acone L. (2018). *Bambini e ragazzi tra bande e paranze. Pedagogia della narrazione a Sud dell'infanzia*. Lecce: Pensa Multimedia.

Acone L. (2021). Uno sguardo letterario sull'infanzia: bambini e ragazzi tra narrazione, formazione, de-formazione. *Nuova Secondaria*, 4,120-135.

Acone L. (2021). Narrare il Mezzogiorno. L'immagine letteraria dell'infanzia nel meridione. *Pagine Giovani,* 12, 28-33.

Batini F. (2010). L'orientamento narrativo e le competenze chiave. In F. Batini, S. Giusti (eds.), *Imparare dalle narrazioni*. Milano: Unicopli.

Bruner J. (1969). *Il pensiero. Strategie e categorie*. Roma: Armando.

Bruner J. (2004). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.

Eco U. (2018). *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milano: La nave di Teseo.
Jedlowski P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Mondadori, Milano.
Tan S. (2019). *Piccole storie di periferia*. Latina: Tunué.
Taylor D. (1999). *Le storie ci prendono per mano. L'arte della narrazione per aiutare la psiche,* Piacenza: Frassinelli.
Save The Children (2018). *IX Atlante dell'infanzia a rischio - Le periferie dei bambini.*

Professioni in dialogo. Esperienze a confronto con gli studenti dell'Università di Foggia

Giovanni Papagni
Dottorando di ricerca – Università di Foggia
giovanni.papagni@unifg.it

1. Orientamento e futuro

In un'epoca che De Masi ha definito "senza orientamento" (De Masi, 2014, p.14), compito prioritario per la pedagogia è "saper dar forma alla formazione" che deve "fare i conti con i problemi posti dagli ambiti della vita, della conoscenza e della società con cui si confronta e dialoga da protagonista" (Margiotta, 2015, p. 226).

Nello specifico la pedagogia si attesta come scienza promotrice di spazi e azioni riflessive in grado di promuovere condizioni migliori di vita per i soggetti e le comunità promuovendo in primis competenze di gestione e fronteggiamento della complessità del tempo e di immaginazione del futuro.

Dunque, una pedagogia che si trova a fare i conti con il futuro e accetti la sfida di aprirsi alla categoria del rischio (Cambi, 2006, p. 27).

Occorre, come afferma Antonia Rosetto Ajello, ristabilire quel contatto con l'economia della società, innescando un processo trasformativo capace di affrontare il problema dell'educabilità al futuro senza prescindere dalle condizioni materiali del soggetto, che potrebbero divenire elementi di emancipazione, o al contrario, di esclusione ed emarginazione (2012, p. 41) di un processo progettuale formativo e professionale.

In questa dimensione la pedagogia del lavoro entra di diritto tra quelle "discipline possibili" in grado di elevare il problema dell'attività lavorativa come "problema" sociale e formativo, ponendosi quale strumento per progettare e realizzare obiettivi, contenuti e metodi didattici anche nei contesti universitari, aprendo una finestra sul mondo, in dialogo interdisciplinare tra discipline e professionalità tra aderenza alla realtà e sviluppo di saperi trasversali.

Tra le istituzioni formative, in particolare all'università spetta il compito di provare a coniugare le istanze della formazione e dell'economia, della teoria e della prassi, del presente e del futuro.

Appare perciò chiaro il ruolo che può giocare l'orientamento, entrato ormai a pineo titolo nel lessico pedagogico delle nostre università e di tutte le istituzioni scolastiche: si pensi per esempio alla diffusione dei Pcto nella scuola secondaria di secondo grado o alle più recenti Linee guida del Miur del 2023 sull'orientamento (decreto legge n. 328 del 22 dicembre 2022) che evidenziano tra l'altro l'importanza di attivare percorsi di orientamento efficace, e nello specifico, con particolare

accento allo sviluppo delle competenze di base e di quelle trasversali (responsabilità, spirito di iniziativa, motivazione e creatività, fondamentali anche per promuovere l'imprenditorialità giovanile).

In riferimento ai Pcto, il cui fine è per l'appunto quello di favorire la maturazione e il rafforzamento delle competenze trasversali di base e delle competenze orientative, si tratta di progettarli e interpretarli come strumenti di intervento per aiutare gli studenti a cimentarsi in un tipo di didattica non ancorata ai soli saperi tecnici e disciplinari, ma più dinamica e flessibile, tesa a favorire l'interdisciplinarietà e la valorizzazione di competenze spendibili anche e soprattutto nel mercato del lavoro (Torrigiani, Pandolfini, Giannoni, Benasso, 2022).

In questa direzione l'orientamento è chiamato a configurarsi come strumento che concorre a creare percorsi e processi di sostenibilità alla scelta, alla costruzione di una carriera sia sul piano personale che comunitario promuovendo un modello di formazione che sappia allineare i bisogni dell'individuo, con le sue ambizioni, le sue aspirazioni, dialogando con esperienze generative di sviluppo economico, culturale e sociale, sostenendo così quel processo di "occupabilità" desiderata e ricercata durante tutto il percorso formativo e di studio universitario.

Dunque, occorre considerare l'orientamento come un qualcosa che non è separato in compartimenti stagni – ci si orienta al lavoro, alla scuola, all'università e così via – quanto, piuttosto, componente essenziale delle azioni educative e formative tutte, che trascenda i differenti contesti formali, informali e non-formali.

In buona sostanza, si tratta di orientare per costruire *life skills* (OMS, 1993), competenze trasferibili dai contesti formali a quelli di vita più diffusa in cui si cerca di coniugare la motivazione, le aspirazioni di un individuo alla configurazione di rapporti sociali caratterizzanti un sistema che misura la propria efficacia nella capacità di gestire le scelte. Dinamiche riflessive che assumono connotati orientativi e di posizionamento proattivo, che accompagnano i più giovani verso l'ingresso nel mercato del lavoro, e verso un consapevole progetto di sviluppo professionale. Come afferma Daniela Dato (2023, p.12), "è proprio in questa direzione che l'orientamento deve essere inteso anche come tecnologia sociale, come compito istituzionale perché interpretato come insieme di strategie e prassi che pensano e agiscono a più livelli e che concorrono a co-costruire un nuovo modello di sviluppo, una "vita buona nella società attiva".

2. Pedagogia del lavoro e advocacy sociale

La pedagogia, in tal senso, si offre anche come "scienza sociale" in grado di promuovere modelli di pensiero improntati alla riflessività, alla metacognizione, al pensiero imprudente, in grado di porsi come sapere che svolge un ruolo sociale essenziale, quello di aiutare a ricostruire una nuova pensabilità per il singolo e per la società nella loro normalità (Riva, 2012). Infatti, le profonde trasformazioni che le professioni e le professionalità subiscono richiedono ai lavoratori e a chi sarà prossimo a "compiere scelte lavorative", ovvero ai nostri studenti, lo sviluppo

di capacità di orientare, gestire, presidiare le direzioni del proprio essere parte attiva, acquisendo una capacità generativa che non deve rappresentare le singole prestazioni, ma la capacità di generare, appunto, azioni dotate di professionalità che si specificano in situazione e nel contesto, ma che sono in grado di superare i confini di situazioni e contesti perché in sé a-specifici e, quindi trasferibili (Patrizi, 2005, pp. 12-13).

Ecco che le agenzie formative, educative sono chiamate a creare, co-costruire con gli stessi stakeholder forme di advocacy sociale, promuovendo azioni volte a riconoscere le opportunità che una scelta consapevole comporta grazie all'azione e alla sinergia tra istituzioni pubbliche e private, permettendo la crescita e lo sviluppo personale e professionale dell'individuo, riducendo la forbice con quelle forme di disuguaglianza sociale che ne limita la crescita e la produttività del soggetto nella comunità, accompagnando così quelle forme di riconoscimento e consapevolezza di sé e delle proprie competenze. La competenza rappresenta la chiave che spinge il soggetto ad esplorare il possibile, a sviluppare un consapevole "potere di ulterorizzazione" (Rossi, 2009, p. 7), una capacità di sperare alla cui base vi è un progetto non inteso solo come idea ma come piano operativo, e previsionale per il futuro

Anche l'Università, dunque, diviene luogo in cui i giovani da un lato possono acquisire conoscenze disciplinari, ma dall'altro hanno la possibilità di mettersi in relazione con il territorio, coglierne i suoi bisogni, conoscere le sue esigenze di ricerca di professionalità, mettendosi in relazione con esso.

Essa è chiamata a farsi promotrice di azioni di placement con l'obiettivo di favorire l'incontro tra formazione iniziale e formazione continua e che trovi nell'agire e nel pensare pedagogico, lo spazio di mediazione e di costruzione di dialogo con esperienze concrete. Un ruolo chiave assume la pedagogia del lavoro, che come annota Daniela Dato si offre come "scienza dal forte ruolo sociale che, promuovendo modelli di pensiero improntati alla riflessività e alla metacognizione, al pensiero imprudente e impertinente, diventa anche scienza dell'impegno" (Dato, 2016, p.3). Bisogna costruire percorsi di work related attraverso cui l'assetto teorico e prassico diventi artefatto con cui edificare un percorso di sviluppo professionale e formativo in linea con le proprie ambizioni e desideri dell'individuo (Dato, 2009). Non si può trascurare, infatti, che il lavoro, nella sua declinazione di *decent* work e *good work*, realizza processi formativi, autoformativi ed eteroformativi che consentono allo studente, al soggetto in formazione di costruirsi un'identità personale e sociale, comprendendo le possibilità occupazionali, la qualità della vita lavorativa che ha una forte incidenza sulla salute e sulla felicità dell'individuo (Gardner, 2010).

3. Dialoghi di pedagogia per l'impresa

Da tali presupposti teorici hanno preso le mosse i "Dialoghi di pedagogia per l'impresa" presso l'Università di Foggia, oggi giunti alla X° edizione.

Un ciclo di seminari che vuole offrire la possibilità agli studenti di Pedagogia del Lavoro di incontrare e discutere con i professionisti dell'educazione, entrando in contatto diretto con la complessità della realtà professionale e di intervento del settore educativo, con il "capitale di competenze" con cui il professionista dell'educazione realizza la sua esperienza.

L'aula dell'università accoglie così i professionisti dell'educazione che nel quotidiano "si sporcano le mani" nelle comunità educative e residenziali per minori, in quelle per tossicodipendenti, nei servizi educativi diurni, domiciliari o carcerari, nelle strutture per anziani o presso strutture pubbliche. In tal senso, le professioni entrano in dialogo con gli studenti, narrano, trasmettono "l'agire", il "pensare", il "sapere" educativo, condividendo pezzi di vita e di storia incontrati, conoscendo con quale "ago e filo" queste siano state cucite e riparate dal "sarto": l'educatore.

Momento di conoscenza e apprendimento per gli studenti, emancipativo e trasformativo perché finalizzato a comprenderne la dinamicità dell'essere educatore, ma allo stesso tempo in aula entrano le testimonianze vere, e l'autenticità dell'esperienza educativa. Gli occhi degli studenti si intrecciano con queste testimonianze, incontrandosi in un mix emotivo che fa comprendere quanto l'educazione sia un lavoro delicato, empatico e come direbbe Freire (2014, p. 54) l'educazione non può essere neutrale o indifferente, perchè è una forma d'intervento nel mondo e con esso è chiamata a mettersi in dialogo restituendo dignità e speranza a chi è oppresso.

Questi elementi, diventano utili agli studenti per pensare, e successivamente fronteggiare l'incertezza della scelta, migliorando la capacità di percepirsi e proiettarsi nel proprio progetto professionale ascoltando storie e accogliendo tali storie come fari sul futuro (Rosetto Ajello, 2012). Una didattica innovativa in grado di capitalizzare l'esperienza formativa attraverso un'azione sistemica capace di dare una visione globale ma allo stesso tempo specifica di chi è l'educatore, di cosa fa, dove opera e con quali strumenti esso si approccia alle realtà in cui opera e con essa entra in "Dialogo". Ecco, appunto, da qui l'origine del nome dei "Dialoghi di pedagogia per l'impresa" che rimandano alla forza generativa della pedagogia di cui l'educatore è custode.

Bibliografia

Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno.* Torino: Utet.

Dato D., Cardone S., Mansolillo F. (2016). *Pedagogia per l'impresa.* Bari: Progedit.

Dato D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti.* Milano: Franco Angeli.

De Masi D. (2014), *Mappa mundi. Modelli di vita per una società senza orientamento.* Milano: Rizzoli.
Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza.* Torino: Gruppo Abele.
Gardner H. (2010). Introduction. In Aa.Vv., *GoodWork: Theory and Practice. Excellence. Etichs. Engagment,* in www.thwgoodproject.org
Patrizi P. (2005). Introduzione. Agire, pensare, costruire professionalità competenti. In P. Patrizi (ed.), *Professionalità competenti.* Roma: Carocci.
Recalcati M. (2019). *Le nuove malinconie. Destini del desiderio nel tempo ipermoderno.* Milano: Raffaello Cortina.
Riva M. (2012). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni.* Milano: Guerini.
Rosetto Ajello A. (2012). Pedagogia ed economia: in dialogo per la trasformazione. *Qualeducazione*, n. 78.
Torrigiani C., Pandolfini V., Giannoni P., Benasso S. (2022). I Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento: quali dimensioni valutative? Uno studio esplorativo. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 24, 77, 115-133.

Il ruolo formativo della rappresentanza studentesca universitaria: competenze, riflessioni e sfide educative

Giorgia Pasquali
Dottoranda – Università degli Studi di Macerata
g.pasquali2@unimc.it

1. L'innovazione didattica

L'adozione dei principi del Processo di Bologna ha rappresentato una pietra miliare nella trasformazione dell'istruzione superiore in Europa, promuovendo una serie di riforme volte a migliorare la qualità e la coerenza dei sistemi educativi nazionali. Tali riforme, documentate in varie pubblicazioni come (EUA Trends, 2018; ENQA, 2007; EHEA, 2015), hanno enfatizzato l'importanza di porre lo studente al centro del processo educativo, sottolineando aspetti chiave quali l'importanza della cittadinanza attiva, la professionalizzazione e lo sviluppo delle competenze di carriera.

In questa cornice di riferimento emerge la necessità di supportare le azioni di *Faculty Development* all'interno delle università in quanto azioni in grado di supportare il cambiamento, andando ad incidere sui processi di qualità e di erogazione della didattica. Il cambio di paradigma significativo introdotto dal *Faculty Development*, infatti, riguarda il passaggio da una didattica basata sul *teacher-centred learning* ad una didattica *student-center learning* (Sursock, Smidt, 2010; Warming, Frydensberg, 2017; Gover, Loukkola, 2018). Questo importante cambiamento mette lo studente al centro del processo di insegnamento e ciò che è in grado di apprendere, attraverso la trasmissione di conoscenza e l'esperienza diretta, e non più il docente. Riconosce gli studenti come i principali stakeholder del sistema educativo, porta alla luce la necessità di rilevare e rispondere ai loro bisogni formativi personali e professionali, riconoscendo allo studente un ruolo attivo nel proprio processo di apprendimento.

Le istituzioni educative devono quindi adottare un approccio flessibile e adattativo, in grado di personalizzare i percorsi formativi per rispondere alle diverse esigenze dei loro interlocutori, favorendo sia il loro sviluppo personale che la preparazione professionale (Del Gobbo, Frison, Pellegrini, 2021). Questo coinvolgimento non solo migliora la qualità dei contesti universitari, ma contribuisce anche alla formazione di cittadini consapevoli e responsabili, capaci di partecipare attivamente alla vita democratica. Inoltre, la promozione della cittadinanza attiva, (Arnstein, 1969) è strettamente in linea con gli obiettivi della Terza Missione delle università, che si prefigge di preparare gli studenti a essere professionisti in grado

di interagire con le comunità locali, contribuendo allo sviluppo sociale, economico e culturale del territorio. Per realizzare questi obiettivi, è cruciale creare spazi di partecipazione deliberativa all'interno delle istituzioni educative.

2. Lo student voice e le Career Management Skills

La centralità dello studente nell'istruzione superiore si riflette chiaramente nel ruolo cruciale dei loro rappresentanti. Questi individui agiscono come intermediari tra la popolazione studentesca e le istituzioni universitarie, garantendo che le voci e le esigenze degli studenti siano ascoltate e considerate nei processi decisionali. In questo modo, i rappresentanti degli studenti incarnano il principio dello «*Student Voice*" (Grion, Cook-Sather, 2014; Grion, Dettori, 2015, Resch, 2023), contribuendo attivamente a rilevare e a rispondere ai bisogni formativi personali e professionali dei loro colleghi/e.

In Italia, il ruolo del rappresentante è stato introdotto con la riforma del 1989, che prevede la costituzione di organi collegiali di rappresentanza degli studenti all'interno degli Atenei. Il ruolo del rappresentante all'interno dei contesti universitari è di grande valore formativo in quanto questa esperienza permette di acquisire una varietà di competenze trasferibili e applicabili in vari contesti lavorativi e sociali.

In questa cornice di riferimento, emerge la necessità di accompagnare i rappresentanti eletti ad una riflessione consapevole che li metta nella condizione di riconoscere e valorizzare le esperienze vissute, contribuendo a una migliore comprensione del proprio percorso formativo e del proprio potenziale, facilitando così la traslazione di queste competenze in contesti professionali e personali futuri. Dunque, è possibile affermare che l'apprendimento professionale, attraverso l'esperienza di rappresentanza, gioca un ruolo cruciale nella vita degli studenti, in quanto in grado di sostenerli durante la loro carriera, promuovendo la motivazione e l'acquisizione di competenze (*Career Management Skills*) che consentiranno loro di gestire con successo le transizioni, le scelte di carriera (ELGPN, 2012) e la capacità di agire su opportunità e idee, trasformandole in valore per sé e per gli altri.

All'interno di questo scenario, i *Teaching and Learning Center* dell'Università giocano un ruolo cruciale. Essi possono fungere da luogo di incontro e di formazione dei rappresentanti, incentivando e sostenendo processi di partecipazione deliberativa, facendo sì che «il soggetto non solo sia capace di cogliere, nel suo fare esperienza, le relazioni dinamiche complesse che caratterizzano l'ambiente, ma sia anche in grado di percepire se stesso come elemento strutturalmente correlato in un processo continuo di azione e trasformazione: non solo in quanto componente dell'ambiente, ma anche in quanto dinamicamente relazionato ad esso» (Del Gobbo, 2022, p. 115).

3. L'esperienza dell'Università di Firenze: il Teaching and learning center e gli studenti rappresenti

Seguendo i principi dello *student-faculty partnership (Cook-Sather, Boville, Felten, 2014)*, il programma del T&LC dell'Università di Firenze si basa sulla creazione di un ambiente in cui gli studenti siano ideatori, partecipanti, agenti di cambiamento e formatori, collaborando attivamente con i membri della facoltà. Questa forma di collaborazione associa membri della facoltà e studenti rappresentanti nell'esplorazione e nella risposta ai bisogni formativi degli studenti eletti e più ampiamente degli studenti della comunità accademica.

Il programma fornisce un contesto di ricerca e un progetto che promuove questa *partnership* come processo di co-costruzione di uno spazio formativo pensato *ad hoc* sui temi riguardanti il ruolo di rappresentanza, le funzioni istituzionali, la cittadinanza attiva e il contesto universitario. Attraverso workshop, sessioni di mentoring e attività collaborative, i partecipanti analizzano e progettano strategie educative mirate. La nozione di *student-faculty partnership*, come in tutti i processi di co-progettazione partecipata, è intrinsecamente complessa e trasformativa, essa richiede un impegno continuo e una disposizione al cambiamento da parte di tutti i soggetti coinvolti, ponendo le basi per un'educazione superiore più inclusiva e partecipativa (Cook-Sather, Boville, Felten, 2014).

L'idea di costituire un gruppo di lavoro con gli studenti è nata dall'esigenza di formare i nuovi eletti alle cariche rappresentative e fornire loro gli strumenti necessari per vivere al meglio il contesto universitario.

Il processo di lavoro per la co-progettazione del percorso formativo è stato strutturato in diverse fasi, ciascuna mirata a garantire un approccio sistematico e collaborativo a supporto di un apprendimento tra pari, ispirato alle teorie del co-design. Le fasi del processo sono le seguenti:

1. Comprensione: questa fase ha previsto l'organizzazione di incontri preliminari per conoscere i rappresentanti eletti e iniziare a costruire una relazione di fiducia e al contempo effettuare una prima analisi delle esigenze formative emergenti;
2. Definizione: si è andato a costituire un gruppo di lavoro composto da rappresentanti, docenti e ricercatori. Inoltre, è stata strutturata una pagina Moodle dedicata alla raccolta delle risorse e dei materiali;
3. Ideazione: in questa fase verrà strutturata l'offerta formativa attraverso il coinvolgimento degli stakeholder;
4. Prototipo: a questo punto è prevista una revisione interna dei materiali sviluppati e la raccolta di feedback preliminari per eventuali miglioramenti;
5. Sperimentazione: la quinta fase prevede la sperimentazione ed erogazione dell'offerta formativa, nonché il monitoraggio continuo della partecipazione e della soddisfazione degli studenti, con raccolta sistematica di feedback.
6. Aggiornamento: attraverso l'analisi dei feedback raccolti, si prevede l'implementazione e l'aggiornamento dei materiali.

Questo processo iterativo e partecipativo garantisce che la formazione erogata sia allineata con le reali esigenze dei destinatari, promuovendo un ambiente educativo più inclusivo e proattivo.

Attualmente, ci troviamo nella seconda fase del processo, dedicata alla definizione del problema. In questa fase, il gruppo di lavoro ha deciso di strutturare un questionario mirato ad indagare i bisogni formativi degli studenti eletti. Questo strumento sarà utile per raccogliere informazioni dettagliate e categorizzare i possibili temi da trattare nel percorso formativo che verrà ideato successivamente.

Nonostante si ritenga che il gruppo di lavoro stia procedendo in maniera lineare alla progettazione, riteniamo comunque rilevante evidenziare alcune criticità emerse durante il processo. Per questo motivo infatti, malgrado fosse stato elaborato un processo di lavoro cadenzato e condiviso, le tempistiche non sono state rispettate, con conseguente modifica del piano di lavoro iniziale. Queste criticità hanno evidenziato una generale difficoltà di *engagement*, influenzata da alcuni fattori temporali, modalità di gestione e proattività dei soggetti. Ciò nonostante, la riflessione su queste esperienze ha contribuito a strutturare interventi più efficaci e mirati.

Conclusioni

In sintesi, le varie riforme nazionali e internazionali hanno cercato di costruire un sistema educativo che metta lo studente al centro, valorizzi il percorso formativo, dia voce agli studenti e promuova la professionalizzazione e le competenze di carriera. Questi cambiamenti rappresentano un passo significativo verso un'istruzione superiore più inclusiva, rilevante e orientata al futuro, in grado di rispondere alle sfide globali e di preparare adeguatamente i giovani per il loro ruolo nella società e nel mercato del lavoro. L'esperienza dell'Università di Firenze, attraverso il T&LC, rappresenta un esempio concreto di come questi principi possano essere tradotti in pratica attraverso l'implementazione di diverse iniziative, dimostrando come sia possibile creare un ambiente educativo che risponda alle reali esigenze degli studenti, valorizzando le competenze trasversali acquisite e promuovendo l'apprendimento continuo.

Bibliografia

Arnstein S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 216–224.

Batini F., Grion V., du Mérac E. R. (2023). Ascoltare gli studenti per formare gli insegnanti?. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *15*(25 (supplemento), 40-54.

Bianco M., Biasin C. (eds.). (2014). *&quot, Didattica universitaria e TLC: percorsi e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Cook-Sather A. (2014). Student Voice in Teacher Development. In L. Meyer (Ed.), *Oxford Bibliographies in Education*. Oxford University Press.

Cook-Sather A., Bovill C., Felten P. (2014). *Engaging Students as Partners in Learning and Teaching in Higher Education: A Guide for Faculty*. Jossey-Bass. http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-1118434587.html

Del Gobbo G. (2022). *Approccio olistico tra ricerca e azione educativa. Riflessioni introduttive. Educazione in età adulta*.

Del Gobbo G., Frison D., Pellegrini M. (2021). Verso un modello di self-directed career management: una proposta di tirocinio digitale. *CQIIA Rivista*, *33*, 149-170.

ELGPN (2015). Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance: A Reference Framework for the EU and for the Commission.

ELGPN (2015). Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance: A Reference Framework for the EU and for the Commission.

European Higher Education Area - EHEA (2015). Yerevan Communiqué. Conference of Ministers responsible for higher education. Eurydice (2017).

European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2007).

European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European

Gaebel M., Zhang T. (Eds.), (2018). *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area.* EUA.

Gover A., Loukkola T. (2018). *ENHANCING QUALITY: From policy to practice*. Retrieved May, 18, 2018.

Grion V., Cook-Sather A. (eds.)(2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.

Higher Education Area (ESG). ENQA.

Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff- 2017. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.

Resch K. (2023) Student voice in higher education diversity policies: A systematic review. *Front. Educ.* 8, 1039578.

Sursock A., Smidt H., & Davies H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education* (Vol. 1). European University Association.

Warming R., & Frydensberg P. (2017). Student Centred Learning Viewed Through the Eyes of an External Quality Assurance Agency. In 12th European Quality Assurance Forum: Responsible QA–committing to impact (Vol. 10).

Video narrazioni urbane: la città come contesto e soggetto educativo

Maria Grazia Proli
Dottoranda – Università degli Studi di Firenze
mariagrazia.proli@unifi.it

1. Per una pedagogia della città

Da sempre, l'umanità ha posto in essere occasioni di educazione, formazione e apprendimento in maniera volontaria o involontaria nei medesimi contesti in quello che Carmela Covato (2007) ha definito come un "labirinto pedagogico" dove è impossibile separare programmazione da casualità, formalità da informalità (cit. in Cantatore, 2019, p. 11). Se si osservano dal punto di vista storico-pedagogico, le prassi educative sono state costantemente influenzate dai contenitori materiali della vita dell'uomo intesi come spazi dell'educazione. Ciò implica che il concetto stesso di spazio superi la sua denotazione astratta e generica per conquistare la dignità di luogo, denso di connotazione materiale e simbolica, proprio attraverso i processi educativi che in esso si svolgono (ivi).

Spazi geometrici e luoghi reali, e simbolici, si intersecano nel tessuto urbano, e in tal modo la città assume la fisionomia di un organismo multiforme da indagare, e da ridefinire, come luogo concreto e simbolico, come sistema di segni e di senso (Ceruti e Belusci, 2020), come contesto generativo di esperienze e di 'saperi', di dialogo tra culture, come luogo di scontro e riconciliazione, di esclusione e di emancipazione, di progresso e di stagnazione[1].

Indagare la città è dunque riflettere sul rapporto tra lo "spazio antropologico" (Durand, 1972) e le ricadute educative che riguardano i soggetti e le comunità che abitano lo spazio, incrociando molteplici traiettorie con uno sguardo multiprospettico sulla realtà. In questo alveo, la pedagogia come scienza di confine (Mannese, 2016) e come "sapere di saperi" (Cambi, 2017) può leggere la città attraverso i propri costrutti e le proprie categorie interpretative, e cogliere la sfida di ricondurre i contesti urbani ad essere luoghi dell'umano (Lombardi, 2020). Investigare lo spazio urbano e i luoghi della convivenza significa considerare la dialettica tra spazi di facilitazione della crescita e spazi di crisi, e necessita di un'analisi dei luoghi urbani che tenga conto delle alterità, delle differenze, delle difficoltà dell'abitare quotidiano (Pesarese, 2013).

Si colloca in questa prospettiva la riflessione pedagogica sul tema della città

1 Si veda *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, III, 2, 2013, dedicato al tema "Periferie dell'educazione" < http://www.metisjournal.it/index.php/metis/issue/view/4/PDF-III-2 >

come contesto e soggetto educativo in riferimento ad una ricerca *in progress* che indaga i processi educativi e formativi come motore di processi di rigenerazione urbana e sociale dal basso, intesa come forma di riappropriazione dei luoghi da parte di coloro che li abitano. La rivitalizzazione dei contesti urbani avviene così attraverso la partecipazione attiva dei soggetti, dei gruppi e delle comunità coinvolte che hanno la possibilità di trasformare il proprio sguardo verso la città maturando una maggiore consapevolezza del proprio vivere uno spazio urbano e sociale specifico (Ceruti, Mannese, 2020). Tale visione è in armonia con il modello *Learning City* (Longworth 2006) che riflette appieno l'idea di città come contesto e soggetto educativo, ovvero, come luogo di trasformazioni e allo stesso tempo come acceleratore di processi trasformativi che coinvolgano gli abitanti di ogni età e condizione socioculturale, con l'obiettivo di raggiungere una piena cittadinanza. In questa ottica, la ricerca mira a far emergere le traiettorie delle trasformazioni generative dal basso in atto nella città di Firenze, attraverso lo studio di alcuni processi educativi e formativi nella dimensione permanente rivolti principalmente ai giovani. Una delle traiettorie di indagine empirica intrapresa considera la possibilità che esperienze di ricerca partecipativa orientate a narrare i luoghi della città promuovano l'apprendimento permanente e l'avvicinamento dei giovani allo spazio pubblico. La narrazione, infatti, definisce l'identità dei luoghi e degli individui come «via di coltivazione del sé e di sé, per dare vita ad un soggetto libero, compiuto, critico e creativo» (Cambi, 2006, p. 60). L'implementazione di metodologie narrative combinate con i metodi visuali dà luogo ad occasioni di sperimentazione del sé che, permettono l'affiorare del proprio vissuto anche in relazione ai luoghi abitati, che dallo sguardo e dal racconto vengono trasformati.

2. Il laboratorio di video-ricerca partecipativa "La città in tre minuti"

A partire dagli anni Settanta del Novecento, e ancor di più negli ultimi decenni, si sono sviluppate varie tecniche di ricerca orientate verso l'integrazione di elementi artistici e creativi nella pratica di ricerca in cui i partecipanti siano coinvolti nel *fare* (Giorgi, Pizzolati, Vacchelli, 2021). In tal modo, una ricerca che utilizzi metodi creativi può instaurare una relazione dialogica con i partecipanti utilizzando un'ampia gamma di realizzazioni (audiovisuali, materiali, performative, anche tra loro integrate) come forma di raccolta di esperienze, informazioni, rappresentazioni e come forma di comunicazione di risultati. Una tale strategia può adattare, integrare e applicare metodi e tecniche delle scienze sociali in ambito interdisciplinare, al fine di generare risultati inaspettati nei contesti di riferimento, e di rivelare interrelazioni non altrimenti evidenti (ivi, p. 18). I metodi creativi, considerati anche nella loro dimensione narrativa e digitale, si collocano, all'intersezione dei vari campi della ricerca sociale ed esprimono un potenziale nel favorire il dialogo tra le discipline intercettando le scienze umane, e in particolare le scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione (Dewey, 1951; id. 1977; Erlandson, Harris, Skipper *et al.*, 1993; Dallari e Francucci, 1998; Malita, 2010).

Nel panorama attuale, infatti, discipline, come i *cultural studies*, la geografia umana, e le scienze dell'educazione e della formazione e dell'organizzazione hanno sviluppato un sempre maggiore interesse per le tecniche di rilevazione che utilizzano strumenti di ripresa audio-video, mutuando postulati teorici e operativi dall'etnografia visuale e sviluppandoli in direzioni diverse (Pink, 2003).

I metodi creativi fanno riferimento a epistemologie costruttiviste che si interrogano sulle condizioni di produzione del sapere scientifico e sul ruolo del ricercatore (Art-Based Research), e ad approcci metodologici partecipativi. Come nella ricerca partecipativa, tali approcci creativi coinvolgono chi vi prende parte nella produzione del sapere, e trattano la diversità delle esperienze condivise come un'opportunità per arricchire il processo di ricerca portando alla costruzione di nuovi significati. L'alternanza tra azione e riflessione di gruppo viene articolata usando diverse strategie, quali il dialogo e il raccontarsi che rappresentano tratti che accomunano la ricerca partecipativa e gli approcci creativi, attingendo anche a tecniche di visualizzazione grafica e video[2]. A questo proposito, Howes (2003) definisce l'importanza assunta dalle tecniche di ricerca creative come una "svolta sensoriale" che rappresenta la possibilità di comprendere l'esperienza dei soggetti per costruire un tipo di conoscenza connessa con le dimensioni di luogo, spazio, memoria e immaginazione non accessibili attraverso l'osservazione o l'intervista etnografica (cit. in Giorgi, Pizzolati, Vacchelli, 2021, p. 23).

Nella presente ricerca si è preso in considerazione l'utilizzo di produzioni audio-video realizzate dai giovani che hanno partecipato ai laboratori di video-ricerca partecipativa come racconto del proprio vivere la città, considerando i prodotti realizzati come *urban storytelling* o biografie urbane (González-Monteagudo, 2006). Tali video-narrazioni divengono così l'occasione di dare voce agli studenti nella prospettiva pedagogica dello *Student Voice* (Czerniawski, Kidd, 2011; Fielding, 2012) dove i giovani divengono partecipanti attivi e "membri esperti" delle comunità formative, piuttosto che meri fruitori di servizi offerti da un sistema predeterminato (Gemma, Grion, 2015). L'aver inserito la ricerca visuale nel disegno della ricerca, inoltre, ha significato poter analizzare il ruolo dell'immaginazione e dell'auto-rappresentazione dei soggetti coinvolti (Faccioli e Losacco 2010); e poter disegnare, all'interno di una ricerca partecipativa, un'etnografia che utilizzi come strumenti principali la telecamera e la macchina fotografica per catturare contesti e interazioni sociali che spesso sfuggono a un confronto esclusivamente dialogico o narrativo (Pink, 2011).

In riferimento a tali approcci teorici e metodologici è stato progettato e attuato un laboratorio di video ricerca partecipativa dal titolo "La città in tre minuti" proposto a studenti universitari per raccontare attraverso un cortometraggio, della

2 Si consideri ad esempio la strategia del video-voice (Gola, 2021) che adotta i punti di forza della metodologia *photovoice* – strategia di ricerca-azione partecipativa in cui le persone identificano, rappresentano e valorizzano la propria comunità attraverso una specifica tecnica fotografica (Wang e Burris, 1997) – e incorpora la tecnologia video e audio digitale. L'argomento sarà affrontato nel capitolo dedicato agli studi effettuati.

durata di tre minuti, luoghi significativi di incontro e socializzazione, o luoghi di transito, marginali, o periferici nella città di Firenze, e, in chiave comparativa, nella città di Siviglia.

L'obiettivo generale del Laboratorio è far emergere la visione dei giovani rispetto alla città che abitano, le loro idee per il presente e il futuro dei contesti urbani in cui vivono.

Obiettivi specifici riguardano: la possibilità di mappare i luoghi urbani narrati dagli studenti per evidenziare i punti di forza e di debolezza che essi pongono in risalto; sollecitare nei giovani una visione critica dei contesti di vita per favorire la consapevolezza della propria realtà come prima possibilità di agire su di essa (Freire, 2014); far esercitare i giovani le loro capacità di osservazione e di narrazione attraverso le immagini; far emergere il punto di vista dei giovani sul tema delle trasformazioni in atto nella città; comprendere quali sono le questioni chiave che caratterizzano la vita dei giovani negli spazi urbani soprattutto in relazione a quanto espresso dal modello "learning city" e in riferimento agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (ONU)(Biagioli, Monteagudo, Pérez, Proli, 2022).

Il Laboratorio si basa, inoltre, sulla strategia di ricerca Video-Voice (Gola, 2021) che adotta i punti di forza della metodologia Photo-Voice e incorpora la tecnologia video e audio digitale. Il lavoro con gli studenti, invece, fa riferimento alla metodologia del 'design thinking' (*empathise, define, ideate, prototype and test*) (Brown, 2008) per la co-costruzione creativa di significati condivisi.

Gli studenti delle due Università di Firenze e Siviglia hanno realizzato oltre 300 video corredati da schede narrative dove gli stessi hanno riportato il processo di realizzazione e le scelte operate in funzione dei loro obiettivi.

L'analisi dei video *in progress*, interrelata con l'analisi del contenuto delle schede narrative, ha consentito di far emergere la presenza di temi ricorrenti che i giovani hanno reiterato sia negli obiettivi dichiarati, sia nella modalità con la quale si sono avvicinati ai luoghi narrati. Li accomuna l'attenzione al patrimonio culturale materiale e immateriale come via per riconoscersi come soggetti attivi integrati nel contesto vissuto, anche se studenti fuorisede, e il focus sulla quotidianità vissuta dagli studenti nel contesto urbano circoscritto ai luoghi universitari, e ai luoghi di svago e d'incontro fra pari.

Tale attività di ricerca ha rappresentato anche un'occasione di esprimere il valore formativo della ricerca in atto, facendo riferimento ad un approccio di ricerca olistico che vede i partecipanti come co-ricercatori impegnati nella creazione di nuove conoscenze sul contesto, a partire dal loro *background*, e con un focus sull'autoefficacia e l'*agency* dei partecipanti stessi (EUA, ProTon Europe, EARTO, EIRMA, 2009).

Bibliografia

Biagioli R., Gonzalez-Monteagudo J., Romero-Pérez C, Proli M.G. (2022). Spazi per apprendere, luoghi della relazione e della cittadinanza democratica nella città contemporanea. *Formazione & Insegnamento*, XX (2), 2-13.

Brown T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 86 (6), 84-92.

Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino: UTET.

Cambi F. (2017). La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo. *Studi sulla Formazione*, 2, 20, 409-413. DOI: 10.13128/Studi_Formaz-22196

Ceruti M., Mannese E. (eds.) (2020). *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Ceruti M., Belusci F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesi.

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

Czerniawski G., Kidd W. (eds.)(2011). *The Student Voice Handbook – Bridging the Academic/Practitioner Divide.* London: Emerald.

Dallari M., Francucci C. (1998). *L'esperienza pedagogica dell'arte*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey J. (1951). *L'arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey J. (1977). *Educazione all'arte*. Firenze: La Nuova Italia.

Durand G. (1972). *Le strutture antropologiche dell'immaginario: introduzione all'archetipologia generale*. Bari: Dedalo (ed. orig. 1960).

Erlandson D.A., Harris E.L., Skipper B.L., Allen S.D. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry.* Newbury Park (CA): Sage.

Faccioli P., Losacco G. (2016). *Nuovo manuale di sociologia visuale. Dall'analogico al digitale.* Milano: FrancoAngeli.

Fielding M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, *359*, 45-65.

Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.

Gemma C., Grion V. (2015). *Student Voice: pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. Barletta: Cafagna.

Giorgi A., Pizzolati M., Vacchelli E. (2021). *Metodi creativi per la ricerca sociale*. *Contesto, pratiche, strumenti*. Bologna: Il Mulino.

Gola G. (2021). *Video-analisi. Metodi, prospettive e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

González-Monteagudo J. (2006). Autobiografia educativa all'Università. Tra pensiero ed emozioni. In L. Formenti (ed.), *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta,* pp. 201-214. Milano: Unicopli.

Howes D. (ed.) (2003). *Cultural History of the Senses in the Modern Age*. London: Bloomsbury Publishing.

Lombardi M.G. (2020). Pedagogia del territorio. Le città come luoghi dell'umano. In M. Ceruti, E. Mannese (a cura di), *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi*, pp. 105-114. Lecce: Pensa MultiMedia.

Malita L. (2010). Digital Storytelling as an Innovative Pedagogy For The 21st Century Students. In V. Boffo, L. Malita (a cura di), *Digital Storytelling for Employability*. Firenze: Firenze University Press.

Mannese E. (2016). La pedagogia come scienza di confine. Empatia e Resilienza: una prospettiva educativa. *Pedagogia Oggi*, 1, 214-225.
Pesarese M. (2013). Le periferie come "spazi altri". Psicopedagogia delle eterotopie in Michel Foucault. *Metis,* III, 2.
Pink S. (2003). Interdisciplinary agendas in visual research: re-situating visual anthropology. *Visual Studies*, 18 (2), 179-192.

Giovani cittadini: orizzonti pedagogici nella formazione al pensiero critico

Maria Ratotti
Dottoranda – Università degli Studi di Milano-Bicocca
maria.ratotti@unimib.it

1. Giovani cittadini: forme plurali di partecipazione

Il presente contributo mira ad approfondire il tema della cittadinanza, considerando la formazione dei giovani al pensiero critico un elemento cruciale nei contesti democratici contemporanei.

La cornice teorica è rappresentata dall'assunto che la democrazia e le forme di partecipazione connesse ai processi decisionali dei giovani stiano attraversando una fase di crisi o presunta crisi (Cammaerts et al., 2018). In realtà, la letteratura informa rispetto a nuove e molteplici forme di partecipazione giovanile (Hussey, 2020): continue o discontinue nel tempo (Meyers et al., 2012) e reali o virtuali negli spazi (Spannring, 2012). È cruciale quindi capire come, alla luce di questo scenario, nei loro percorsi di formazione, i giovani possano disporre di occasioni in cui il pensiero critico, la capacità di porsi domande, interrogare la realtà e agire nella società possano essere realizzati.

Occuparsi di giovani significa anzitutto accogliere le numerose definizioni ad oggi presenti. Entro questo contributo ci si riferisce ai *giovani* come a quella categoria che include bambine, bambini, ragazze e ragazzi dai 14 ai 25 anni (UN, 2013). Tuttavia, questa categoria, configurandosi come un concetto poliedrico, strettamente connesso a fattori culturali, socioeconomici e politici (Villa-Torres, Svanemyr, 2015), porta con sé la sfida connessa alla ricerca di una sua definizione univoca (Honkatukia, Rättilä, 2023), dal momento che delineare chi siano i giovani non vuol dire confrontarsi con il solo parametro numerico. L'età, infatti, pur essendo un indicatore comune alle varie definizioni, non riesce a definire esaustivamente il concetto di giovani, in quanto essi rappresentano identità diverse e complesse. Nonostante ciò, le definizioni delle istituzioni internazionali ed europee convergono su un aspetto fondamentale: i giovani sono chiamati a giocare un ruolo cruciale nella partecipazione ai processi decisionali (Bianchi, Biffi, 2022), come sottolineato dalla loro centralità in politiche globali come la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (UN, 1989) e l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (UN, 2015). Pensare quindi alla partecipazione giovanile vuol dire provare ad interrogarsi su come questa possa essere facilitata entro una prospettiva democratica.

2. Il tema della cittadinanza nella Raccomandazione europea e nelle Linee Guida nazionali

Sul piano teorico, la Raccomandazione sulle Competenze Chiave per l'apprendimento permanente (CoEu, 2018) e la più recente legge italiana 92/2019 relativa alle Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica (Miur, 2020) mostrano un'attenzione sempre maggiore alle dimensioni civiche e sociali per studentesse e studenti di ogni ordine e grado scolastico.

A livello europeo, infatti, le otto competenze chiave sono "quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione" (CoEu, 2018, p. C 189/7). Senza di esse viene ritenuto difficile esercitare i diritti di cittadinanza e accedere alle opportunità di apprendimento che si presentano nell'arco della vita. Fra queste competenze, appare anche la Competenza in materia di cittadinanza (Ivi, p. C 189/10), la quale pone un'enfasi primaria sulla capacità da parte di tutte e tutti di agire come cittadine/i responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale.

Anche nel panorama nazionale, le citate Linee guide relative all'insegnamento e ai principi dell'educazione civica, concentrandosi sui temi della Costituzione, dello sviluppo sostenibile e della cittadinanza digitale, ricoprono una rilevanza particolare se ne si coglie la prospettiva trasversale e interdisciplinare. Le linee guida nazionali per loro natura forniscono alle istituzioni scolastiche una base flessibile per integrare i contenuti dell'educazione civica nei rispettivi programmi curriculari e nella *routine* della vita scolastica (Santerini, 2021).

Anche volgendo lo sguardo sul piano internazionale, fra i SGDs in cui si sviluppa l'Agenda 2030 (UN, 2015), sono esplicitamente presenti dei riferimenti riguardanti la formazione alla cittadinanza (Ratotti et al., 2023). Riprendendo il documento stesso, concepito come un'Agenda del popolo, dal popolo e per il popolo, i cittadini sono invitati ad essere e a diventare agenti critici del cambiamento verso un mondo più sostenibile attraverso il raggiungimento degli obiettivi di sviluppo in esso elencati (Rota & Ratotti, 2023).

Tuttavia se da una parte, in contesti di apprendimento formali, come la scuola – nei confronti della quali la maggior parte dei documenti e delle *policies* è indirizzata, la formazione alle pratiche democratiche di cittadinanza si realizza in modalità più esplicite, dall'altra è interessante guardare anche come contesti di apprendimento non formali e/o quotidiani possano contribuire a questo processo su un piano strettamente pedagogico.

3. Pensiero critico e cittadinanza: quali connessioni

Posta dunque questa cornice, in che termini si possono pensare pratiche partecipative democratiche? E la capacità di pensare criticamente può considerarsi centrale a tal fine?

I giovani quotidianamente e più o meno consapevolmente si sperimentano in

forme di deliberazione, negoziazione e attivismo sociale (Biesta, 2011). All'interno delle loro traiettorie di vita, che si formano e trasformano con le esperienze che vivono come cittadini a seconda dei contesti che abitano, o del periodo della loro vita o da altre circostanze o limiti che caratterizzano il loro percorso personale, i giovani sono immersi in processi attivatori di pensiero critico: direttamente osservano, scelgono, formulano ipotesi, negoziano, decidono come essere attivi e partecipare alle iniziative del loro territorio o a quelle promosse su più ampia scala (Moxon, Escamilla, 2022; Crowley, Moxon, 2017). Queste azioni, sottolineate da Biesta (2011) come cruciali per imparare ad essere cittadini e vivere *entro* la democrazia stessa, contengono al loro interno le capacità proprie del pensiero critico, che in questo contributo propongo possa essere inteso come l'assunzione di una postura fondata su azioni quali esplorare, comprendere ed interrogare in modo significativo il tessuto democratico. E allora, se si guarda alla cittadinanza e al *civic learning* come processi ricorsivi, cumulativi e non lineari attenti alle dinamiche trasformative circostanti (Biesta, 2011), diviene sensato considerare il pensiero critico come una capacità che può aiutare a ridiscutere *in primis* l'essere cittadini. Questa condizione spesso viene descritta come una meta da raggiungere, un risultato di un percorso (Percy-Smith et al., 2023), tralasciando il fatto che in realtà i giovani non si trovano in una situazione di "cittadini in attesa" poiché partecipano da sempre, *de facto*, come cittadini all'interno degli spazi del loro mondo e della loro vita quotidiana. Nello specifico, guardare alla cittadinanza come un processo permette di effettuare un passaggio dall'insegnamento della cittadinanza all'*apprendimento della democrazia*, ponendo l'attenzione sul piano della politica e dell'investimento nelle condizioni effettive in cui i giovani possano essere cittadini e imparare cosa significa esserlo (Biesta, 2011). In tal senso, superare l'idea dell'educazione alla cittadinanza come acquisizione da parte dell'individuo di un particolare insieme di conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori che si suppone lo trasformino in un cittadino attivo, porterebbe maggiormente a considerare il potenziale delle dimensioni pubbliche e collettive che definiscono il concetto di cittadinanza democratica stessa.

Lo spazio pubblico, qui intenso non nell'accezione di spazio controllato dallo Stato o da logiche economiche e di mercato, ma piuttosto come *agorà*, ovvero come uno spazio-tempo, in cui è possibile recuperare una tradizione democratica, facilita atti democratici, che combinando partecipazione, senso civico e autonomia, aprono la possibilità di ripensare la cittadinanza attiva anche aldilà delle strutture istituzionali propriamente dette (Percy-Smith, 2015; 2019). In questo senso, dunque, la formazione dei giovani non andrebbe ad esaurirsi in un "addestramento" alle competenze di cittadinanza, ma si trasformerebbe in un incoraggiamento a sviluppare una mentalità critica tale da spingere le nuove generazioni a esplorare, interrogare e contribuire in modo significativo e informato nel tessuto democratico (Robertson, 2008).

4. Conclusioni e (aperte) sfide pedagogiche

A conclusione delle riflessioni proposte, è urgente confrontarsi con la situazione attuale. I più recenti report (Unicef Innocenti, 2024) sottolineano che, nonostante i giovani ritengano che la democrazia non sia sufficiente a garantire loro una vita migliore e che le istituzioni democratiche esistenti non riescano a risolvere questi problemi, essi non mostrano posture apatiche: si dicono appassionati alle sfide critiche che le nostre società devono affrontare e proprio perché si aspettano risposte rapide e tangibili dalle istituzioni, approdano negli spazi pubblici. I sentimenti di frustrazione dei giovani, infatti, vengono incanalati sempre più in azioni civiche concrete, attraverso proteste, attivismo online e altri meccanismi informali di impegno politico, comprese le iniziative globali (Consiglio nazionale dei Giovani, 2024).

Ed è proprio nel quotidiano, come spazio *fluido* (Percy-Smith, 2015), e nei contesti non formali di apprendimento, che i giovani mostrano di articolare i propri significati e le proprie manifestazioni di cittadinanza, il loro essere cittadini, mediante posture e atteggiamenti critici e collaborazioni con i pari e con gli adulti.

L'identità, la formazione e il percorso di vita stesso dei giovani, infatti, si costruiscono proprio attraverso l'azione, le attività quotidiane e gli atti di comunicazione costruiti collettivamente (Percy-Smith et al., 2023) in una direzione che vede sempre più il singolo pensare da cittadino per scelte che riguardano il sé, gli altri e la collettività tutta.

Bibliografia

Bianchi D., Biffi E. (2022). La partecipazione dei giovani al bene comune: il ruolo dell'educazione nelle strategie europee dedicate alle nuove generazioni. *Pedagogia e Vita*, *2022*(3), 73-84.

Biesta G. J. (2011). Learning democracy in school and society. *Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.

Cammaerts B., Bruter M., Banaji S., Harrison S., Anstead N. (2016). *Youth participation in democratic life: Stories of hope and disillusion*. London: Palgrave Macmillan London.

Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01)*.

Consiglio Nazionale Giovani, *Comunicato Stampa. Giovani 2024: il bilancio di una generazione*.

Crowley A., Moxon D. (2017). *New and innovative forms of youth participation in decision-making processes*. France: Council of Europe.

Honkatukia P., Rättilä T. (2023). *Young People as Agents of Sustainable Society: Reclaiming the Future*. London: Routledge.

Hussey, S. (2020). *International public participation models*. https://granicus.com/blog/international-public-participation-models/, sito consultato in data 15 marzo 2024.

Meyers C., Heinen A., Willems, H. (2012). *A generation between political disillusion and*

social engagement. How do young people engage in European societies? [Paper presentation]. 2nd Maynooth International Youth Studies Conference "Representing Young People: Voice, Image, Practice, Power", Ireland.

Miur (2020). *Decreto ministeriale concernente l'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado ai sensi dell'articolo 3 della Legge 20 agosto 2019, n. 20.*

Moxon D., Escamilla A. (2022). Can citizenship education inspire youth participation in democratic life. *European Commission & Council of Europe*.

Percy-Smith B. (2015). Negotiating Active Citizenship: Young People's Participation in Everyday Spaces. In: Kallio, K., Mills, S., Skelton, T. (eds) Politics, Citizenship and Rights. Geographies of Children and Young People, vol 7. Singapore: Springer.

Percy-Smith B., Thomas N. P., Batsleer J., Forkby T. (2019). *Young People and the Struggle for Participation: Contested Practices, Power and Pedagogies in Public Spaces* (pp. 179-198). London: Routledge.

Percy-Smith B., Thomas N. P., O'Kane C., Imoh A. T. D. (Eds.). (2023). *A handbook of children and young people's participation: Conversations for transformational change*. Taylor & Francis.

Ratotti M., Bianchi D., Carriera L. (2023). Youth participation within the 2030 Agenda for Sustainable Development: a pedagogical perspective based on a qualitative content analysis. In L. Gómez Chova, C. González Martínez, J. Lees (eds.), *EDULEARN23 Proceedings 15th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 4998-5004). Palma: IATED Academy.

Robertson E. (2008). Public reason and the education of democratic citizens: The role of higher education. In *Education, democracy, and the moral life* (pp. 113-126). Dordrecht: Springer Netherlands.

Rota F., Ratotti M. (2023). Exploring the pedagogical connection between citizen participation and sustainability: a qualitative content analysis based on main international and european policies. In L. Gómez Chova, C. González Martínez, J. Lees (eds.), *ICERI2023 Proceedings: 16th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 6614-6622). IATED Academy.·

Santerini M. (2021). Crisi della democrazia e competenze civiche a scuola. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, [special issue], pp. 233-242.

Spannring R. (2012). Participation and individualisation: the emergence of a new (political) consciousness? In P. Loncle, G. Jackson, V. Muniglia (eds.), *Youth participation in Europe: Beyond discourses, practices and realities* (pp. 39-56). Bristol.

UN General Assembly (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations, Treaty Series, vol. 1577, 20 November 1989.

UN General Assembly (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, A/RES/70/1.

Unicef Innocenti (2024), Report "Youth, Protest and Polycrisis. Exploring how youth protests can help to build public support for change", Unicef Innocenti – Global Office Of Research And Foresight.

United Nations (2013), *Definition of youth*.

Villa-Torres L., Svanemyr J. (2015). Ensuring youth's right to participation and promotion of youth leadership in the development of sexual and reproductive health policies and programs. *Journal of Adolescent Health*, *56*(1), S51-S57.

Progettare corsi blended universitari per futuri educatori. Uno studio di caso tra valutazione delle competenze trasversali e di orientamento

Maria Rosaria Re
Ricercatrice – Università degli Studi di Roma Tor Vergata
maria.rosaria.re@uniroma2.it

1. Benessere, competenze trasversali e di orientamento: il ruolo dell'educazione al patrimonio nella didattica universitaria

L'ultimo decennio ha evidenziato una crescente presenza di disturbi della salute mentale tra gli studenti universitari (Ebert et al., 2019). In particolare, un sondaggio dell'OMS (Auerbach et al., 2018), condotto su 13.984 partecipanti su scala internazionale coinvolgendo otto paesi, ha evidenziato come 1/3 studenti al primo anno di università riporti disturbi legati al malessere mentale. Tali disturbi pare siano più frequenti tra i giovani adulti ventenni rispetto agli adulti trentenni o quarantenni (Gustavson et al., 2018), in particolare quelli legati ai disturbi d'ansia, al bipolarismo, all'autolesionismo e agli stati depressivi (NHSDigital, 2016).

Tali dati evidenziano la necessità da parte degli atenei di definire un approccio istituzionale preventivo e di supporto alla popolazione studentesca, un approccio che offra azioni concrete e che investa i diversi ambiti universitari, dalla ricerca, alla didattica fino alle attività di terza missione.

Il ruolo sostanziale della progettazione didattica in tali azioni è confermato da ricerche, modelli e linee guida già adottate in alcuni Paesi (Hughes & Spanner, 2019). In particolare, l'apprendimento e la valutazione sono considerati un fattore cruciale per la promozione del benessere nel contesto universitario, data la centralità della pratica educativa nell'esperienza accademica, seguiti subito dopo da altri tipi di intervenenti, quali l'implementazione di servizi di supporto interni ed esterni, nonché la riqualificazione degli spazi sociali (Jones et al., 2021; Riva et al., 2020). La relazione tra prestazioni accademiche e benessere mentale ha una caratteristica di bidirezionalità: scarse prestazioni accademiche influiscono negativamente sul benessere tanto quanto lo scarso benessere produce un effetto negativo sulle prestazioni (Boulton et al., 2019). In tale ottica, il Piano di Studi, in quanto strumento privilegiato di relazione tra università e studenti, risulta estremamente efficace per progettare e attuare azioni didattiche preventive e attuative che migliorino la salute mentale degli studenti.

L'educazione al patrimonio culturale può essere considerata una risorsa utile per affrontare la questione pedagogica sotto analisi. Da decenni, infatti, studi del settore hanno evidenziato come la sollecitazione di competenze trasversali all'interno di un contesto culturale democratico migliori il benessere degli alunni e

delle persone, benessere inteso come l'essere attivi, responsabili, connessi, resilienti, apprezzati, rispettati e consapevoli (DES, NCCA, 2017). La sollecitazione delle competenze trasversali risulta, infatti, fortemente efficace se affiancata all'esperienza estetica e di fruizione del patrimonio materiale e immateriale (Meltzer, Schwencke, 2020; Piispanen, Meriläinen, 2019; Mateus- Berr, 2015; Rolling, 2010; Tishman et al., 2007; Dewey, 1934). Inoltre, in termini di competenze di orientamento, soprattutto per quanto riguarda lo sviluppo delle capacità di adattamento, narrazione e consapevolezza (Ricciardi, 2021; Colazzo, 2019; Cambi, 2010), l'educazione al patrimonio risulta particolarmente indicata, come sottolineato da alcuni studi del settore (Del Gobbo, Torlone, Galeottu, 2018; Šraml González, 2013; Zipsane, 2008) e dalle indicazioni nazionali e internazionali (MiC, 2021; UNESCO, 2011)

A livello metodologico, però, si hanno pochi studi che indagano le soluzioni didattiche, in particolare quelle legate all'educazione del patrimonio, più idonee a promuovere le competenze professionali e trasversali dei futuri educatori in contesti universitari digitali (Re, 2023; Borim Song, Kyungeun, 2023). A partire da tali presupposti, il presente contributo si pone lo scopo di illustrare gli esiti di un primo studio di caso realizzato con lo scopo di progettare e realizzare un corso blended destinato a futuri educatori e centrato sui temi dell'educazione al patrimonio materiale e immateriale. Specifici strumenti di valutazione sono stati utilizzati in seno all'attività di ricerca per valutare l'impatto dell'esperienza educativa in termini di benessere degli studenti e di sollecitazione delle competenze trasversali e di orientamento.

2. Ipotesi e domande di ricerca

Tenendo in considerazione i presupposti teorici sintetizzati nel paragrafo precedente, lo studio di caso qui descritto è stato realizzato a partire dalla definizione dell'ipotesi di ricerca secondo la quale sia possibile promuovere il benessere degli studenti universitari tramite percorsi educativi progettati per sollecitare le competenze trasversali e di orientamento. Le domande di ricerca risultano essere le seguenti:

– la sollecitazione di alcune competenze trasversali e di orientamento promuove il benessere degli studenti universitari?
– Percorsi educativi universitari basati su attività di fruizione, analisi e valorizzazione del patrimonio promuovono il benessere degli studenti?

3. L'esperienza pilota: uno studio di caso

L'esperienza pilota è stata realizzata all'interno del CdS in Scienze dell'Educazione, attivo presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli

studi di Modena e Reggio Emilia. In particolare, l'insegnamento "Metodologia della ricerca educativa con contenuti specifici per la prima infanzia, canale M-Z" (ssd M-PED/04), destinato a studenti del primo anno ed erogato in modalità blended, è stato progettato tenendo in considerazione l'ipotesi di ricerca del presente studio. L'insegnamento intende fornire le competenze e le conoscenze necessarie all'utilizzo dei fondamenti teorici e metodologici dell'indagine empirica e sperimentale, con particolare riferimento alla definizione di un problema di ricerca, alla formulazione di un'ipotesi, all'individuazione dei principali strumenti di raccolta dati, alla revisione critica delle ipotesi, nonché alla selezione di percorsi coerenti per la soluzione di problemi di ricerca. A partire dal programma del corso, sono state realizzate le seguenti attività didattiche:

- un approfondimento contenutistico sull'educazione museale e al patrimonio culturale;
- progettazione cooperativa di differenti esperienze educative museali;
- analisi di strumenti di didattici utilizzati a livello internazionale in contesti di educazione al patrimonio;
- analisi di casi di studio nazionali e internazionali;
- prove intermedie di valutazione formativa a stimolo chiuso e risposta chiusa e/o aperta.

Al termine dell'insegnamento e prima del sostenimento della prova di valutazione finale, agli studenti è stato chiesto di compilare in forma anonima un questionario di valutazione dell'esperienza educativa. La struttura di questo strumento prevedeva la suddivisione degli item in cinque differenti sezioni, ognuna dedicata alla raccolta di specifici dati:

1. Dati socio-anagrafici
2. Valutazione del corso (indicatori: aspetti organizzativi, risorse didattiche, metodologia di lavoro) (secondo lo strumento validato in Poce et al., 2021)
3. Autovalutazione delle competenze trasversali e di orientamento sollecitate dal corso (Creatività e innovazione, Pensiero critico e metacognizione, Competenze digitali, ecc.) (secondo il modello del *KSAVE model*, elaborato da Griffin et al., 2012)
4. Item atti a valutare il livello di benessere in relazione ad attività educative incentrate sulla fruizione, analisi e valorizzazione del patrimonio
5. Rilevazione del benessere degli studenti (secondo l'adattamento e la traduzione di alcuni item presenti nello strumento *College Student Subjective Wellbeing Questionnaire* - CSSWQ, Renshaw, Bolognino, 2016).

Di seguito la presentazione di alcuni risultati.

4. Alcuni risultati

Di 160 studenti assegnati al canale dell'insegnamento, 134 risultano i rispondenti al questionario. L'età media dei rispondenti è di 23 anni, con una netta prevalenza del sesso femminile (97%); il 52% dichiara di essere studente lavoratore, di cui 62% in modalità part- time. La maggior parte dei rispondenti (64,2%) dichiara di aver «partecipato a (quasi) tutte le lezioni in presenza e online e alle prove formative intermedie», mentre il 14,2% ha «partecipato in parte alle lezioni in presenza e a distanza e alle prove formative intermedie».

Nel complesso, l'insegnamento riceve delle valutazioni positive. L'indicatore a cui sono assegnati i punteggi più alti è l'assistenza didattica, seguita dall'accoglienza e dall'organizzazione delle attività (Figura 1).

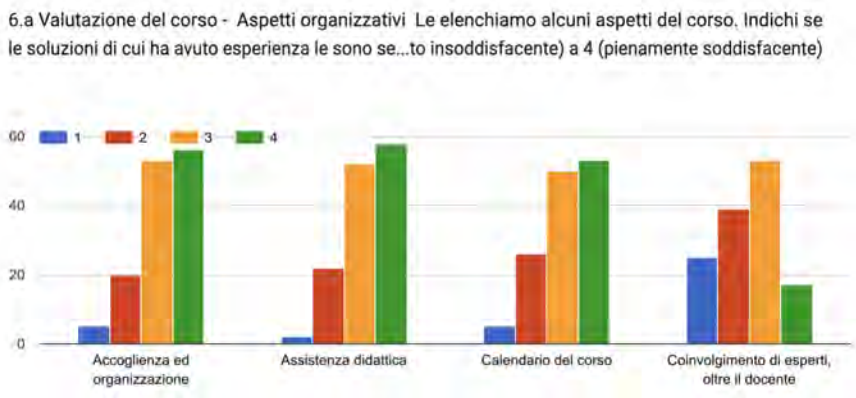


Figura 1 – Valutazione degli aspetti organizzativi dell'insegnamento

I dati raccolti mostrano un buon livello di autovalutazione delle competenze di Creatività e innovazione, Pensiero critico e metacognizione al termine del corso, assieme ad elevati punteggi assegnati alla gestione e organizzazione del lavoro e alla pianificazione e programmazione del raggiungimento degli obiettivi. I rispondenti, inoltre, dichiarano che gli stimoli derivanti dalla fruizione del patrimonio, in particolare quello museale, hanno aiutato il processo di apprendimento, consentendo una comprensione più profonda dei concetti oggetto di studio e stimolando il Pensiero critico. Significativa per l'esperienza pilota la buona correlazione positiva tra la promozione di alcune competenze trasversali e di orientamento, il benessere e l'educazione al patrimonio: in particolare, la sollecitazione delle competenze di Pensiero critico, competenze digitali e Creatività e innovazione è correlata positivamente con i livelli di benessere degli studenti (rispettivamente, Pensiero critico $r= 0{,}689$ $p>0{,}01$; Competenze digitali $r=0{,}654$ $p< 0{,}01$; Creatività e innovazione $r=0{,}599$ $p<0{,}01$). Inoltre, anche la valutazione delle attività di analisi, fruizione e valorizzazione del patrimonio presenta una correlazione positiva con i livelli di benessere dei rispondenti ($r=0{,}673$ $p<0{,}01$).

Il grado di affidabilità del questionario risulta abbastanza soddisfacente (coefficiente α=0,765).

5. Prime considerazioni e sviluppi futuri

I risultati generalmente positivi dell'esperienza pilota qui descritta offrono indicazioni utili per sviluppi futuri della ricerca. In generale, l'accostamento di esperienze didattiche legate all'educazione al patrimonio è stato favorevolmente accettato dagli studenti partecipanti, così come le attività pedagogiche progettate e inserite all'interno del percorso, ed erogate sia in presenza che a distanza. La correlazione positiva tra i livelli di benessere dei rispondenti con la partecipazione alle attività educative incentrate sulla fruizione, analisi e valorizzazione del patrimonio conferma le ipotesi di ricerca di partenza, come la correlazione positiva tra benessere e alcune competenze trasversali e di orientamento. Per gli sviluppi futuri, si suggerisce la replicazione dell'esperienza di ricerca secondo la modalità del quasi-esperimento con gruppo di controllo, nonché l'ampliamento della popolazione di indagine a studenti universitari provenienti da altri corsi di studio.

Bibliografia

Auerbach R. P., Mortier P., Bruffaerts R., Alonso J., Benjet C., Cuijpers P., Demyttenaere K., Ebert D. D., Green J. G., Hasking P. (2018). WHO world mental health surveys international college student project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623. https://doi. org/10.1037/abn0000362

Borim Song, Maria Lim & Kyungeun Lim (2023). Stories of Online Art EducaAon: TransiAons and Challenges During the Pandemic. *Art EducaAon*, 76, 4, 40-48.

Boulton C. A., Hughes E., Kent C., Smith J. R., Williams H. T. (2019). Student engagement and wellbeing over time at a higher education institution. *PLoS One*, 14 (11), Article e0225770.

Cambi F. (2010). Per una pedagogia del corpo, oggi. Tra dialeUca, ecologia e cura di se. (Paper) *Humana.Mente*, 14 – July 2010.

Colazzo S., (2019). Per una didaUca orientaAva. *Sapere pedagogico e PraAche educaAve*, 4, 21-27.

Dewey J. (1934). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.

Del Gobbo G., Torlone F., Galeotti G. (2018). L*e valenze educative del patrimonio culturale*. Aracne: Roma.

Department of Education and Skills & National Council for Curriculum and Assessment (2017). Guidelines for Well-being in Junior Cycle, https://ncca.ie/media/2487/wellbeingguidelines_forjunior_cycle.pdf.

Ebert D. D., Mortier P., Kaehlke F., Bruffaerts R., Baumeister H., Auerbach R. P., Alonso J., Vilagut G., Martínez K. U., Lochner C. (2019). Barriers of mental health treatment utilization among first-year college students: First cross-national results from the WHO World Mental Health International College Student Initiative. *International Journal*

of Methods in Psychiatric Research, 28(2), Article e1782. https://doi.org/10.1002/-mpr.1782

Griffin P., McGraw B., Care E. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer Netherlands.

Gustavson K., Knudsen A. K., Nesvåg R., Knudsen G. P., Vollset S. E., Reichborn-Kjennerud, T. (2018). Prevalence and stability of mental disorders among young adults: Findings from a longitudinal study. *BMC Psychiatry,* 18(1), 1–15. https://doi.org/-10.1186/s12888-018-1647-5

Hughes G., Spanner L. (2019). *The university mental health charter.* Leeds: Student Minds. from https://www.jamesonline.org.uk/resources/Wellbeing/mental_health_charter.pdf.

Jones E., Priestley M., Brewster L., Wilbraham S. J., Hughes G., Spanner L. (2021). Student wellbeing and assessment in higher education: The balancing act. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(3), 438–450. https://doi.org/10.1080/-02602938.2020.1782344

Ministero della Cultura (2021). Piano Nazionale per l'educazione al patrimonio culturale 2021. hdps://dgeric.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2021/11/Piano-Nazionale-perlEducazione-al-patrimonio-2021.pdf

Mateus-Berr R., Gotsch M. (eds.) (2015). *PerspecAves on art education: conversations across cultures*. Berlin, Germany; Boston, Massachuseds: De Gruyter.

Meltzer C., Schwencke E. (2019). Arts-based learning in vocaAonal education: Using arts-based approaches to enrich vocaAonal pedagogy and didacAcs and to enhance professional competence and identy. *Journal of Adult and Continuing Education*, 26. 147797141984664. 10.1177/1477971419846640

NHSDigital. (2016). Adult psychiatric morbidity survey: Survey of mental health and wellbeing, England, 2014. Leeds, UK: NHS digital. https://digital.nhs.uk/data-and-information/publications/statistical/adult-psychiatric-morbidity-survey/adult-psychiatric-morbidity-survey-survey-of-mental-health-and-wellbeing-england- 2014.

Piispanen M., Meriläinen M. (2019). The art-based methods in developing transversal competence. *International Electronic Journal of Elementary EducaAon*, 12(1), 87-92. hdps://doi.org/10.26822/iejee.2019155340

Poce A., Re M.R., Valente M., Amenduni F., De Medio C. (2021). Professional development of in-training museum educators: An experience of curriculum improvement in Ame of a pandemic. In *International Conference on Higher Education Advances* (pp.1377-1384). Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València [10.4995/HEAd21.2021.12881].

Re, M. R. (2023). Progettare percorsi educativi al museo in contesti digitali. L'esperienza del corso "Digital Education" di UNIMORE. In A. Poce (ed.), *Studi Empirici di Educazione al Patrimonio,* 3. Napoli: ESI.

Renshaw T. L., Bolognino S. J. (2016). The College Student SubjecAve Wellbeing QuesAonnaire: A brief, mulAdimensional, domain-specific measure of undergraduates' covitality. *Journal of Happiness Studies,* 17, 463-484. doi:10.1007/s10902-014-9606-4

Ricciardi M. (2021). Per costruire competenze orientaAve: ambienA di apprendimento e professionalità docente. *Formazione & Insegnamento,* XIX, 2. Pensa MulAMedia Editore. Codice doi: 10.7346/-fei-XIX-02-21_13

Riva E., Freeman R., Schrock L., Jelici V., O˙zer, C.-T., Caleb R.(2020). Student wellbeing in the teaching and learning environment: A study exploring student and staff perspectives. *Higher Education Studies*, 10(4), 103–115. https://doi.org/10.5539/-hes.v10n4p103

Rolling J. H. (2010). Art education at the turn of the Ade: The uAlity of narraAve in curriculum-making and education research. *Art Education*, 63(3), 6–12.

Šraml González J. (2013). *Trends in prac/cal heritage learning. Study in Europe in 2012. The Nordic Centre of Heritage Learning and CreaAvity.* Disponibile da hdp://nckultur.org/wp-content/uploads/2013/06/Booklet.pdf

Tishman S., McKinney A., Straughn C. (2007). *Study center learning: An inves/ga/on of the educatonal power and poten/al of the Harvard University Art Museums Study Centers*. Cambridge, MA: Harvard University Art Museums and Harvard Project Zero.

Zipsane H. (2008). Lifelong learning through heritage and art. In P. Jarvis (ed.), *The Routledge Internatonal Handbook of Lifelong Learning* (p.173-182). London, New York: Routledge.

Giovani, cittadinanza e legami sociali: l'importanza dell'educazione alla scelta nell'attuale temperie storico-culturale

Antonia Rubini
Professoressa Associata – Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari
antonia.rubini@uniba.it

Circa 20 anni fa Edgar Morin ci avvertiva, nei *Sette saperi necessari all'educazione del futuro*, dei rischi connessi alla frammentazione del sapere e, più nello specifico, del fatto che l'attuale separazione tra le discipline si traduce fin troppo facilmente in rottura del legame tra l'uomo e il proprio tempo, tra il tutto e le parti (Morin, 2001). Più recentemente, nel suo *manifesto per cambiare l'educazione*, è tornato sul tema chiarendo che insegnare a vivere vuol dire permettere a ciascuno di sviluppare il proprio legame con gli altri per affrontare le incertezze e le difficoltà del destino umano (Morin, 2015).

Per chi si occupa di educazione e di processi emancipativi connessi ai giovani e alla cittadinanza il tema dei "legami sociali" è cruciale, tanto da far apparire la rottura sostanziale degli stessi – che oggi si pone più come dato che come rischio – la vera emergenza da affrontare, l'autentica povertà da contrastare.

A fronte di quanto già denunciato da Papa Pio X nell'enciclica *Pascendi* (1907), ovvero quel modernismo capace di appiattire la vita in una dimensione totalmente immanente, fatta di autoesaltazione, egocentrismo e circuiti esistenziali maleodoranti di inquietante sfiducia, l'uomo è sempre più in difficoltà nel compiere quel cammino di ritorno verso se stesso di cui Buber ci ha così profondamente parlato ne *Il cammino dell'uomo* (Buber, 1990).

Disorientato dalla sovrabbondanza di opportunità materiali a sua disposizione e incerto sulle modalità di esercizio di un'intrinseca libertà, che sente di avere e alla quale mai rinuncerebbe, l'uomo tardo moderno descritto da Bauman (2003) appare confuso, non più capace di interpretare il mondo che volge al tramonto e non ancora in grado di orientarsi in quello che, con contorni imprecisi, appare al suo orizzonte. A ben vedere, egli vive la rottura con la dimensione del trascendente come matrice di un'ulteriore rottura che Antonio Bellingreri ha denunciato con decisione, quella "della comunicazione tra le generazioni", con grossa difficoltà delle famiglie ad essere luogo generativo per le persone: "qui mondi differenti si fronteggiano e faticano a incontrarsi", afferma l'Autore, e ad entrare in crisi è l'intera società, non minacciata tanto dalla fine della riproduzione delle specie umana – affermazione che l'Autore ritiene in ultima istanza priva di senso – quanto dal fatto che le nuove generazioni, smarrendo il legame con quelle precedenti, sembrano generazioni senza narrazioni, né piccole né grandi, e dunque disinteressate

a quella restituzione in ambito educativo che è l'unica cosa a poter accompagnare adeguatamente l'evolversi delle comunità (Bellingreri 2015, p. 121).

Nell'incontrastato dominio delle passioni tristi (Benasayag-Schmit, 2004) – capaci di imporsi con impellenza al soggetto che, con opaco senso di indifferenza, impara a gestirle per non soccombere – le diverse generazioni sono accomunate dall'essere sospese in un eterno e ambivalente presente: ricco di contatti ma povero di relazioni, denso di esperienze ma vuoto di senso, frenetico nei ritmi ma disorientante sulla meta da raggiungere. È la ben nota società dei consumi, nella quale il valore supremo dato alla ricerca della visibilità dà vita a competizioni grottesche che finiscono con il trasformare tutto in merce. Compresi i propri simili, i propri sentimenti, se stessi, in quel "feticismo della soggettività" che secondo Bauman serve proprio a nascondere l'avvilente mercificazione della realtà (Bauman, 2003).

Consumando ogni giorno senza pensare, e senza accorgersi che il consumo sta consumando loro, giovani e meno giovani sono accomunati dall'aver perso ogni richiamo al futuro nell'affrontare la vita. Tutto si disperde in una spirale di paura e sfiducia che non consente di proiettarsi oltre i quotidiani affanni, con conseguenze che ogni generazione vive in modo del tutto particolare.

I giovani, come afferma Galimberti, "anche se non sempre lo sanno, stanno male. E non per le solite crisi esistenziali che costellano la giovinezza, ma perché un ospite inquietante, il nichilismo, si aggira tra loro, penetra i loro sentimenti, confonde i loro pensieri, cancella prospettive e orizzonti, fiacca la loro anima, intristisce le passioni rendendole esangui (Galimberti 2007, p. 11). "Estraniati e defuturizzati", come li descrive l'ultimo Rapporto Censis (2022) al cospetto dell'attuale temperie storico-culturale, essi vivono un'esclusiva proiezione nel presente, una mancanza di modelli di riferimento forti, propensione a scelte reversibili e soggettivizzazione delle norme (Istituto Giuseppe Toniolo 2018; Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., 2007). Tutte cose che per la pedagogia – scienza di confine che ha da confrontarsi con le emergenze educative, rappresentano sfide di primo piano alle quali accostarsi con impegno e sensibilità (Elia, 2014).

Gli adulti, sulla sponda opposta, appaiono sempre più indifferenti e rassegnati rispetto alle proprie responsabilità, in una sorta di abdicazione al compito di educare che rischia di rendere le famiglie prima, e le comunità poi, contesti di angosciante solitudine, e non di amore accogliente (Bellingreri 2015, p. 119). Contesti che, come ci fa notare Hartmut Rosa, rischiano pesantemente di farci alienare da noi stessi (Rosa 2015).

Per entrambe le generazioni è a rischio, che ci piaccia o no, quell'autenticità di vita che ha diretta attinenza con la ricerca della felicità, oggi totalmente sovrastata da una ricerca del piacere che imprigiona l'uomo invece di liberarlo (Rossi, 2016). Ma non solo. È a rischio, come si diceva in apertura, la qualità del vivere insieme: su di esso pesano rapporti efficientistici e coabitazioni opportunistiche che generano intorno a sé un'atmosfera non propizia al fare politica (Elia, 2021). Quest'atmosfera si nutre del considerare l'altro come minaccia ai propri interessi e fa da cassa di risonanza a due fenomeni paralleli: l'evaporazione della politica descritta

da Recalcati e l'evaporazione della speranza della quale, da tempo, il Magistero della Chiesa delinea i tratti minacciosi.

Di fronte a tutto ciò, poco rassicurano le nuove forme di mobilitazione che sfruttano le potenzialità del web. Ed anzi emerge, verso di esse, una certa legittima diffidenza. Ciò ha portato Byung-Chul Han a evidenziare la presenza sulla scena politica digitale di sciami senz'anima e senza spirito che, mossi da legami a dir poco insignificanti e riproducendo solo interessi di parte, non sempre chiari e condivisibili, sono impossibilitati ad incidere sulle dinamiche democratiche (Han B-C. 2015, p. 22).

Tra le macerie e gli sciami, cammina lui, l'uomo, superstite solitario di Ezio Mauro, "prima scartato dalla crescita, poi ferito dalla crisi, comunque deluso dalla rappresentanza, convinto di aver accumulato un credito che essendo inesigibile ha finito per trasformarsi in una lunghissima cambiale di rancore privato, da spendere o almeno da ostentare in pubblico" (Mauro, 2018). Un uomo che, oltre alla solitudine, avverte tutto il peso di una fragilità resa ancor più grave dalla recente pandemia e che, nella nuova età della responsabilità, com'è stata definita quella attuale, ha da confrontarsi con un mondo oltremodo complesso dal punto di vista politico, economico e sociale.

Tra le macerie, gli sciami e le nuove responsabilità alle quali far fronte, dunque, la pedagogia non può darsi alla macchia. Anzi, con proposte coraggiose, deve rafforzare il dialogo interdisciplinare e dimostrare di essere realmente, orgogliosamente, efficacemente, scienza dell'uomo e al servizio dell'uomo. Con il compito, peraltro, di coordinare il confronto a molte voci sul senso da dare alla vita in virtù di quello sguardo complessivo sulla possibile educazione dell'uomo che solo essa garantisce di possedere.

Nelle non facili condizioni di cui abbiamo finora parlato, urge ripartire da una nuova pedagogia civile che sappia sostenere la fatica dell'incontro e della relazione, del conflitto e del pluralismo, e che sappia vincere quella paura che sembra oggi paralizzare non solo la famiglia e la scuola ma tutte le istituzioni nel loro complesso. Urge ripartire da quella pedagogia impegnata a tutto campo nel sociale di cui parla da tempo il Prof. Sirignano (2022) e che potrebbe aiutare giovani e meno giovani a uscire dalla gabbia di solitudine e disinteresse nella quale gli ideali individualistici hanno pian piano condotto.

La sfida più grande, dunque, è questa, connessa direttamente al bisogno di ridefinire la cittadinanza come codice plurale, aperto, problematico, "spirito e pratica della convivenza" (Salmeri, 2015) che si fonda proprio – e qui voglio condurre a conclusione la mia breve introduzione – sulla capacità di scelta dei singoli cittadini.

Per accogliere la sfida nel migliore dei modi, è innanzitutto necessario ricordare a tutti che l'uomo non può vivere autenticamente senza legami affettivi e di solidarietà con l'altro; senza consegna alle nuove generazioni di un ideale da custodire e tramandare; senza confronto aperto, duro e leale tra generi e generazioni sulle visioni della vita e sulle prospettive dell'andare avanti tutti insieme.

In tal senso l'educazione alla politica e alla scelta può essere determinante, pro-

prio nell'ottica del Consiglio d'Europa secondo cui l'altro da sé è parte della propria vita, della propria storia, premessa fondamentale per l'esercizio del proprio ruolo all'interno della società. In tal senso - bisogna essere chiari - è l'educazione alla scelta che deve facilitare il ritorno a un modo differente di fare politica, facendo recuperare a tutti il senso di un agire avulso da interessi puramente personali, per dare spazio a una rinnovata partecipazione avente come obiettivo principale il benessere della collettività. Una collettività che – come ricorda il personalismo pedagogico – vive del rapporto dei propri membri con le cose, con gli animali, con gli altri uomini e con Dio. Rapporti dei quali prendersi cura, giorno dopo giorno, longlife e longwide, perché non possono esservi cittadinanza attiva e realizzazione personale senza il riconoscimento della cura dell'altro da sé come condizione essenziale al vivere bene e autenticamente i propri giorni.

Ricostruire la persona per ricostruire la società appare l'imperativo pedagogicamente fondato sul quale l'educazione dei giovani alla cittadinanza è chiamata oggi a riflettere in relazione al tema della scelta, nella più profonda e chiara consapevolezza che i processi emancipativi passano sempre – prima o poi – per pratiche educative di ampio respiro. Pratiche educative necessarie a supportare chi, per penuria di esempi, come sottolinea D'Addelfio (2021), appare oggi allo sbando.

Tra i saperi che devono dialogare tra di loro per offrire un miglior servizio all'uomo, la pedagogia, prima inter pares, ha da offrire tutta se stessa non solo nel garantire il coordinamento dei diversi punti di vista in gioco ma soprattutto ricordando che si parte della persona per non rimanere alla persona. Ma per incontrare, attraverso la sua parte più intima, quel sigillo di infinito al quale l'educazione non può smettere di rivolgersi.

C'è molta strada da fare, ci sono molte energie da spendere al riguardo, che si condivida o no l'impostazione che il personalismo propone. Di sicuro il primo passo per la duplice ricostruzione della persona e della società è quello di restituire importanza al confronto, alla comunicazione, alla relazione tra le persone e tra le scienze.

Bibliografia

Bauman Z. (2003). *Consumo, dunque sono*. Roma-Bari: Laterza.

Bellingreri A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.

Benasayag M., Schmit G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.

Buber M. (2023). *Il cammino dell'uomo*. Torino: Einaudi.

Censis (2022). *56° Rapporto sulla situazione sociale del Paese/2022*. Milano: Franco Angeli.

D'Addelfio G. (2021). *Del Bene*. Brescia: Morcelliana.

Elia G. (Ed.). (2014). *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.

Elia G. (2021). Il valore della comunità. Il Noi e l'Io tra resistenza e transizione. In S. Lentini, S.A. Scandurra (Eds.), *Quamdiu cras, cur non hodie?* Roma: Aracne.

Galimberti U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.

Han B. C. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Milano: Nottetempo.
Istituto Toniolo (2020). *La condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.
Mauro E. (2018). *L'uomo bianco*. Milano: Feltrinelli.
Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Cortina.
Pio X (1907). *Lettera Enciclica Pascendi Dominici Grecis del Sommo Pontefice Pio X*. Roma: Libreria Editrice Vaticana.
Recalcati M. L'evaporazione della politica. *La Repubblica*, 28.09.2022.
Rosa H. (2015). *Accelerazione e alienazione*. Torin: Einaudi.
Rossi B. (2003). *Il sé e l'altro. Per una pedagogia dell'incontro*. Brescia: La Scuola.
Rossi B. (2016). *Pedagogia della felicità*. Milano: Franco Angeli.
Salmeri S. (2015). *Educazione, cittadinanza e "nuova paideia"*. Pisa: Ets.
Sirignano F.M. Il ruolo della politica nella costruzione delle comunità educanti. *Pedagogia e Vita,* 2, 2022.
Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (Eds.) (2021) *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa Multimedia.

Alla scoperta dell'università: il servizio di tutorato informativo

Pia Sacco
Dottoranda di ricerca – Università degli Studi di Foggia
pia.sacco@unifg.it

1. Introduzione: l'orientamento in entrata e il tutorato negli anni Novanta e Duemila

Il contributo si concentra sull'importanza dell'orientamento in entrata, in particolare sulle potenzialità del servizio di tutorato informativo.

È necessario, prima di entrare nel merito del tema, fare un riferimento agli studi che emergono negli anni Novanta e Duemila, al fine di comprendere a pieno la nascita di questa esigenza all'interno del contesto universitario. Dunque, si riprende l'importanza dei servizi di orientamento in entrata, ribadendo il passaggio significativo che avviene dalla scuola secondaria di secondo grado all'università. Infatti come afferma Isabella Loiodice «A partire dagli anni Novanta si è sviluppata, in Italia e in Europa, una serie di servizi di orientamento […].» (Loiodice, 2004, p.103) mettendo in evidenza la dimensione informativa e quella formativa, quest'ultime si inseriscono in un ampio quadro, quello di un sistema integrato scuola-università-lavoro (Bertagna, Puricelli, 2008). Grazie alla Legge 341/1990 – Riforma degli ordinamenti didattici universitari – nello specifico si fra riferimento all'art. 13, è stato istituito e normato il servizio di tutorato. Fin da subito l'università ha colto, accolto e ha promosso «iniziative di tutorato orientativo prima, durante e dopo il percorso universitario» (Loiodice, 2004, p. 106) tramite appositi sportelli di orientamento presenti per gli studenti. Come indicato dalla legge

> Il tutorato è finalizzato ad orientare e assistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi, a renderli attivamente partecipi del processo formativo, a rimuovere gli ostacoli ad una proficua frequenza dei corsi, anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini ed alle esigenze dei singoli (art. 13 L. 341/90).

L'interesse per questo tema continua a crescere tanto che nel Duemila è stato svolto un convegno sul tema del tutorato universitario dal titolo: "TEU – Tutoring European Universities" che ha cercato di raccogliere le esperienze di tutorato a li-

vello nazionale ed europeo. In questo caso si precisa la terminologia delle parole: tutor e tutorato, indicando le modalità di supporto agli studenti universitari.

> Esse comprendono i servizi di informazione e orientamento prima dell'inizio degli studi, i vari servizi e dispositivi pedagogici di sostegno messi a disposizione degli studenti nella fase di adattamento alla vita universitaria e nell'arco degli studi per meglio affrontare le difficoltà sia sul piano didattico che personale […] (Pedicchio, Fontana, 2000, p. 8).

Tali definizioni chiariscono il servizio e il ruolo del tutor e ne sostengono la grande rilevanza nel percorso di ogni studente.

2.2. L'orientamento in ingresso e il tutorato nel contesto universitario e nella società del cambiamento

Come è ben noto, viviamo nella società del cambiamento e della complessità, in particolar modo i giovani provano sensazioni di smarrimento e «dis-orientamento» (Chianese, 2018). Attualmente è necessario promuovere nuove pratiche di orientamento in entrata, durante quei passaggi tra i diversi gradi scolastici, al fine di rafforzare la consapevolezza, l'autonomia e la responsabilità dei soggetti in formazione. Nonostante siano ben presenti numerose attività di orientamento in entrata – come gli eventi di Open day, i PCTO, i Saloni dell'orientamento – spesso gli studenti si sentono "persi" nel momento in cui entrano per la prima volta nelle sedi universitarie, a volte non sono a conoscenza di informazioni relative al sito web dell'università, utile per avere notizie riguardanti procedure di vario genere, bandi, piani di studio, Corsi di Laurea. Dunque, dovremmo soffermarci sulla facilità di accesso alle informazioni e sulla chiarezza delle informazioni, sulla costruzione di significato e sulla gestione dei momenti cruciali, relativi alle scelte di vita degli studenti e delle studentesse. I neodiplomati talvolta non sono del tutto consapevoli delle dinamiche tipiche del mondo universitario e fanno affidamento al "sentito dire" o alle notizie provenienti dai canali social. Effettivamente, «avere informazioni di qualità, corrette e complete, da fonti attendibili, e saperle gestire per supportare le proprie scelte, è uno dei bisogni di orientamento principali di chi si iscrive all'università» (Bonelli, Da Re, 2022). Difatti, l'università, proprio nella fase di orientamento in entrata deve accogliere le nuove matricole, indicare e rendere disponibile il materiale informativo fruibile dal sito, far conoscere le opportunità e i percorsi formativi, al fine di sostenere gli studenti e le studentesse sin dall'inizio del percorso di studi. Naturalmente, l'università si impegna a garantire il servizio di orientamento e tutorato durante l'intero percorso universitario, provando a ridurre i rischi di abbandono e insuccesso, attraverso attività e azioni strategiche. Molti studenti, infatti "inciampano" perché confusi dal nuovo contesto, dalle troppe e a volte inadeguate informazioni. Semplicemente, i nuovi iscritti si sentono spaesati di fronte a una situazione inedita, ed è qui che si colloca il ser-

vizio di tutorato informativo. Tale servizio emerge dal progressivo bisogno di tutoring, di fondamentale importanza in un'epoca come la nostra, caratterizzata da smarrimento e instabilità (Chianese, 2018). Come ricorda Isabella Loiodice (2020), spostarsi e fare esperienza di uno spazio nuovo, fisico o virtuale, è una delle fasi più delicate in cui possono emergere difficoltà, come il disagio emotivo e l'ansia. Quindi è importante facilitare l'incontro tra gli studenti e l'istituzione universitaria, dare maggiori informazioni sull'organizzazione, sulle attività, sui docenti, sulle caratteristiche dei piani di studio, e dunque creare così i presupposti per un contesto orientato all'accoglienza. (Loiodice, 2020). Quanto detto si traduce in un'ulteriore chiarezza sul proprio percorso di laurea, consentendo agli studenti di essere soggetti attivi e consapevoli, perciò protagonisti nel processo di scelta in entrata, in itinere e in uscita.

3. Il servizio di tutorato informativo del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia

Il nostro servizio di tutorato ha come obiettivo quello di rimuovere gli ostacoli che si possono presentare durante il percorso e presta aiuto agli studenti che necessitano delle informazioni preliminari relative alla suddivisione dell'anno accademico, all'offerta formativa, al calendario delle lezioni, al piano di studio, alla scelta di indirizzo, ai programmi, ai servizi e alle opportunità formative del nostro Dipartimento. Come sottolineato dal Regolamento di Orientamento e Tutorato del Dipartimento di studi Umanistici, il servizio di tutorato informativo:

> è finalizzato ad informare, orientare, accompagnare e sostenere le studentesse e gli studenti, con l'obiettivo di aiutarli a compiere una scelta consapevole ed efficace degli studi universitari, a migliorare competenze di progettazione e gestione del percorso individuale di sviluppo formativo e professionale, di rendere gli studenti protagonisti del personale processo di formazione e apprendimento, nonché favorirne la proficua partecipazione alla vita universitaria nelle sue molteplici espressioni e forme (art.1, comma 1).

Orientare in tal senso significa creare le condizioni di «auto-orientamento» (Loiodice, 2009): come sottolinea Isabella Loiodice, ricordando il Memorandum del 2000, è necessario sviluppare competenze per partecipare attivamente, perciò un "saper agire" e "voler agire" in modo intenzionale all'interno di un contesto (2009). Si legge sul sito dell'Università di Foggia, che tale servizio è finalizzato ad orientare e supportare gli studenti, e dunque renderli consapevoli dei processi decisionali, delle opportunità offerte, favorendo la partecipazione attiva durante il percorso. Il fine ultimo è il potenziamento del senso di responsabilità e di autonomia, elementi indispensabili per tutto il corso della vita. In tale ottica, è imprescindibile la prospettiva lifelong e lifewide dell'orientamento e del tutorato,

finalizzato all'educazione alla scelta e alla progettualità (Loiodice, Dato, 2015). Per poter valorizzare e sostenere quanto detto finora è indispensabile avere una figura formata e qualificata: il tutor informativo. Quest'ultimo viene selezionato tramite bando dall'ateneo e vi possono partecipare studenti del Corso di Laurea Magistrale e dottorandi di ricerca. Dunque, si tratta di studentesse e studenti che hanno maturato un'esperienza approfondita e consolidata del mondo universitario. Difatti Chianese (2018) evidenzia in particolare l'articolo 13 della Legge n. 341 del 1990 che ribadisce i tre principi di intervento alla base delle attività di tutoring: la decisionalità, l'autonomia e la responsabilità. Il tutor accompagna e agevola la futura matricola, aiuta a costruire e sviluppare competenze come il *decision making*, il *sense making* e ad essere soggetti autoefficaci. In tal senso si promuove la formazione di uno "studente strategico" (Loiodice, 2020) che sappia fronteggiare i passaggi e le trasformazioni del proprio percorso personale e formativo. Nel ruolo di tutor, ho sostenuto gli studenti e le studentesse nel percorso di scelta del Corso di Laurea Triennale e Magistrale, facendo «scoprire» interessi e affinità, mettendo in evidenza gli sbocchi occupazionali e le opportunità formative della nostra Università, illustrando: il sito UniFg, i piani di studio dei Corsi di Laurea, i regolamenti (tasse e contributi), modalità di immatricolazione sul portale Esse3 e gestione della piattaforma *Help Desk Unifg*. Durante il percorso sono state messe in gioco competenze di natura tecnico-strumentale inerenti al funzionamento e all'accessibilità del sito UniFg. In particolare si fa riferimento: alle pagine dei Corsi di Laurea Triennale e Magistrale, ai Regolamenti, ai Piani di studio, alla pagina «Guida all' immatricolazione», ai video tutorial presenti sul nostro canale YouTube, alle pagine della segreteria studenti e della segreteria didattica, alla pagina dei calendari didattici e delle lezioni. Durante l'attività svolta allo sportello, sono stati illustrati alle studentesse e agli studenti, i servizi e le opportunità del nostro Dipartimento e del nostro Ateneo, ad esempio: le aule, gli spazi per lo studio, i laboratori, Il laboratorio di Bilancio delle Competenze, le associazioni studentesche, le biblioteche del nostro Ateneo, Il CLA - Centro Linguistico di Ateneo, il CUS - Centro Universitario Sportivo, il *Job Point*, il servizio di *Peer Career Advising* di Ateneo e Dipartimento, il servizio di Placement, Programma Erasmus+, Servizio Studenti con Disabilita, Sito AIDSU (borse di studio, mensa e alloggio), Tirocini e stage.

4. Conclusioni

In conclusione, il mondo universitario può "intimorire" i futuri studenti e studentesse, ed è proprio il tutor attraverso le attività di orientamento in ingresso che può sciogliere quei dubbi esistenziali e formativi, sostenendo il passaggio dalla scuola secondaria all'università, dunque quel processo di cambiamento trasformativo. Un cambiamento che tenga conto della diversità e dell'unicità di ciascuno, perciò «L'importanza di un processo di orientamento che cominci fin dall'ingresso in università nasce dalla consapevolezza che ogni studente è portatore di una storia

formativa originale che si è strutturata e sedimentata lungo tutto il percorso scolastico precedente e che entrerà in gioco […]. con l'avvio del percorso d studi universitario.» (Annovazzi, Camussi, Meneghetti, Stiozzi, Zuccoli, 2018, p. 203). L'università ha l'onere e l'onore di condurre tutti i soggetti in formazione verso un progetto formativo-esistenziale-professionale, rendendoli protagonisti attivi.

Bibliografia

Annovazzi C., Camussi E., Meneghetti D., Stiozzi S.T., Zuccoli F. (2018). Orientamento e peer tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario. *Formazione, Lavoro, Persona*, VIII, 25, 201-209.

Bertagna G., Puricelli E. (Eds.). (2008). *Dalla scuola all'università. Orientamento in ingresso e dispositivo di ammissione*. Rubbettino.

Bonelli R., Da Re L. (2022). Le azioni di orientamento in università e il dialogo con le aspettative degli studenti. *Studium Educationis*, XXIII, 1, 2022.

Chianese G. (2018). Servizi di tutoring e orientamento all'università: uno sguardo all'Europa. *Studium Educationis*, XIX, 1, 2018.

Legge 8 dicembre 1990 n.341, Riforma degli ordinamenti didattici universitari. [maggio 2024] from https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/11/23/090G0387/sg

Loiodice I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.

Loiodice I., Dato D. (2015). Una nuova "mission" per l'università. In I. Loiodice, D. Dato (Eds.), *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università* (pp. 1-8). Bari: Progedit.

Loiodice I. (2015). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.

Loiodice I. (2020). Orientarsi nell'emergenza per sviluppare resilienza. In D. Dato, S. Cardone, F. Mansolillo (Eds.), *E-guidance. Percorsi online di orientamento formativo di gruppo per studenti universitari* (pp.VII-X). Bari: Progedit.

Pedicchio M.C., Fontana I. (Eds.). (2000). *Il tutorato nelle università europee.* Trieste: Servizio tipo-editoriale dell'Università degli studi di Trieste.

Università di Foggia. (2017). *Regolamento di Orientamento e Tutorato del Dipartimento di studi Umanistici.*

Corpo in azione, vita in trasformazione: i ragazzi difficili e lo sport

Silvia Sangalli
Dottoranda – Università degli Studi di Bergamo
silvia.sangalli@unibg.it

1. Introduzione

Il presente contributo riguarda il benessere dei giovani in situazione di disagio sociale. Ultimamente, l'indice di salute mentale degli adolescenti, sebbene sia migliorato leggermente, ha subito, anche a causa della pandemia, una significativa diminuzione con ripercussioni sulla salute generale (Open Polis, 2023a); inoltre, anche i numeri relativi alla povertà assoluta dei minori non sono incoraggiati (Open Polis, 2023b). In questo contesto, a rimetterci ancora di più sono i minori fragili, coloro che sono trascurati educativamente, emotivamente e fisicamente, i "ragazzi difficili" come li chiamava Bertolini (Bertolini, Caronia, 2015), o i "rivolta" di Canevaro (1976). Essi, infatti, rischiano, anche a causa della povertà educativa (Save the Children, 2022), di diventare cittadini non attivi, esclusi dalla società e con ridotte capacità di scelta (Nussbaum, 2012; Sabatano, 2015).

Diventa essenziale offrire loro contesti educativi nei quali, attraverso la possibilità di sperimentare "altro", possano riposizionarsi (Canevaro, 2006) migliorando la propria qualità di vita e sviluppando un alternativo progetto di vita, attraverso l'acquisizione di una "nuova visione di mondo" (Bertolini, Caronia, 2015).

Il corpo, in quanto «punto zero» della conoscenza del mondo (Foucault, 2006; Digennaro, 2021), può essere l'origine di interventi socioeducativi volti a contrastare le difficoltà dei giovani: un riferimento significativo può essere rappresentato dalla proposta di attività corporee, motorie e sportive pedagogicamente progettate, che possono avere benefici salutari, psichici, sociali e favorire l'inclusione sociale. A tal proposito, in letteratura emergono due diverse tendenze (Coakley, 2011; Coalter, 2015, 2017; Hartmann, 2003; Gamelli, 2001): la prima dà per scontati i benefici delle pratiche sportive nei giovani vulnerabili; la seconda presenta un approccio più critico evidenziando la mancanza di studi longitudinali e prove e osservando che non basta praticare attività fisica ma i vantaggi delle attività sportive dipendono da tante componenti (sportive e non) (Zappettini, Sangalli, 2023).

2. La ricerca

Nel seguente paragrafo verrà presenta una ricerca di dottorato, ora al terzo anno di lavoro. Con essa si vuole comprendere se le pratiche corporee, motorie e sportive possono migliorare il benessere e la qualità di vita dei giovani svantaggiati e come gli interventi devono essere pianificati affinché abbiano un impatto positivo.

Per affrontare la mancanza di studi longitudinali e a seguito del monitoraggio, a carico dell'Università degli studi di Bergamo, dei progetti GrowINSport e ATTIVASPORT2.0 (finanziati tra il 2020 e il 2021 da Regione Lombardia e Fondazione Cariplo, coordinati dal CSI di Bergamo e dal CUS Bergamo), in cui i giovani fragili hanno frequentato attività sportive (Borgogni, Sangalli, 2023; Sangalli, 2024; Sangalli, Borgogni, in press), sono stati selezionati quindici casi di giovani vulnerabili (sette maschi e otto femmine), inseriti in tre servizi di tutela differenti (il centro diurno "Progetto Autonomia" e la comunità maschile "I funamboli" della cooperativa "Generazioni Fa" e la comunità femminile "Casa ai Celestini" della cooperativa "Agatha"). Essi hanno praticato attività sportiva in associazioni sportive per un periodo compreso tra i tre mesi e i tre anni; in tre casi l'esperienza sta proseguendo anche se in due di questi la permanenza del minore nel servizio di tutela è già terminata. Sono state indagate le storie di vita dei giovani e la loro esperienza sportiva attraverso delle interviste semi-strutturate con i tre coordinatori dei servizi (che mi hanno parlato rispettivamente di quattro minori di "Progetto Autonomia", quattro minori di "I funamboli" e sette minori di "Casa ai Celestini"), tre educatori (per approfondire determinate situazioni laddove il coordinatore era meno informato), otto allenatori (di dodici minori, perché in alcuni casi l'allenatore era lo stesso; solo per tre minori l'allenatore non era disponibile o non reperibile) e tre minori (o meglio, tre maggiorenni che ai tempi dell'attività sportiva erano minori e inseriti nei servizi). In totale sono state svolte tredici interviste ai coordinatori/educatori; dieci interviste agli allenatori e tre ai giovani.

3. I risultati

Dall'analisi delle interviste sono emersi elementi che contribuiscono a far sì che l'attività sportiva possa essere ritenuta avere avuto un impatto positivo.

In primo luogo, alcuni fattori hanno incoraggiato i minori a frequentare con continuità l'attività sportiva. Infatti, benché non sufficiente, la partecipazione rimane comunque un fattore necessario affinché l'esperienza sportiva abbia un impatto (positivo o negativo). Hanno promosso la partecipazione, per esempio, l'aver scelto in prima persona di fare sport e il tipo di sport da praticare; la presenza di un amico/compagno di comunità all'attività (che al tempo stesso è diventato un elemento negativo quando l'amico ha lasciato, inducendo la rinuncia); il tempo speso dagli educatori a spronare i giovani ad andare; la disponibilità degli allenatori a dare, per esempio, passaggi in auto e a mantenere contatti telefonici frequenti

con il minore; infine, anche il sostegno economico (e non solo) dei genitori o, in caso di assenza, degli educatori.

Altri elementi hanno assecondato sia la partecipazione che l'impatto positivo dell'attività: una forte motivazione del giovane a praticare sport e a investire energie; la disponibilità degli educatori e degli allenatori a compiere un lavoro di rielaborazione e riflessione col giovane sull'attività sportiva, favorito anche da uno scambio di feedback tra le figure adulte; la personalizzazione dei ruoli sportivi in base alle competenze e alle preferenze (ad esempio, aiuto allenatori o parte dello staff); un ambiente sportivo accogliente e gratificante, dove, quindi, sentirsi capaci grazie sia a delle buone prestazioni sportive che, nel caso degli aiuto allenatori, a un crescente affidamento di responsabilità e compiti da parte dell'allenatore; da sottolineare come elemento essenziale anche la costanza di alcuni allenatori a investire tempo per trovare l'aggancio migliore e, anche una volta finita l'esperienza sportiva, a continuare a coinvolgere i minori anche con altri ruoli.

È emerso, quindi, quanto è importante che gli educatori facciano preliminarmente un lavoro di selezione delle figure sportive motivate e disponibili a investire il proprio tempo e le proprie energie affinché davvero l'esperienza per il giovane abbia un impatto positivo. Ci sono stati casi in cui gli allenatori possedevano già una forte motivazione che è stata poi anche alimentata da una formazione comune a cui hanno partecipato alcuni tra gli allenatori intervistati e gli educatori. Questa ha costituito uno strumento che ha permesso di condividere i bisogni, di dialogare e confrontarsi, e di creare una fruttuosa rete di collaborazione e ha di certo sostenuto l'impatto positivo dell'esperienza sportiva sul giovane.

Alcune barriere nei confronti della partecipazione che hanno ostacolato anche la positività dell'esperienza sono state invece: la presenza di influenze esterne alla comunità e allo sport (attività o persone esterne che hanno distolto l'attenzione del giovane dallo sport); l'eccessiva autonomia gestionale data ai minori senza sufficiente supervisione da parte degli educatori; l'assenza o la precarietà di comunicazione tra educatori e allenatori (che non si sentivano mai o sporadicamente senza però condividere strumenti per agganciare il giovane o aggiornarsi su eventuali miglioramenti e problematiche); una insufficiente preparazione fisica e tecnica del giovane.

4. Conclusioni

Dai risultati preliminari della ricerca emerge chiaramente che – proprio perché di fatto le variabili in gioco sono molteplici – a distanza di anni dalla fine dell'esperienze sportiva è difficile stabilire se e quanto essa abbia avuto degli impatti positivi sulla traiettoria di vita del ragazzo o se sia stata effettivamente l'artefice del miglioramento della qualità di vita; quei giovani che però, a distanza di anni, hanno avuto modo di rileggere le loro esperienze sportive hanno poi assunto da questa maggiori benefici.

Da sottolineare l'importanza della progettazione di azioni non episodiche o settoriali integrate in contesti di intervento socioeducativo.

Al contempo, la stessa pluralità dei contesti e delle organizzazioni coinvolte può costituire un fattore limitante in caso di scarsa comunicazione, di mancanza di lavoro in équipe e di stabilità dei referenti.

Infine, aspetto che interroga la formazione accademica, è la carenza di una formazione mista educativa e motorio-sportiva, da parte degli operatori coinvolti.

Bibliografia

Bertolini P., Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.

Borgogni A., Sangalli A. (2023). Il progetto GrowINsport e i ragazzi "difficili": un laboratorio generativo. *Stadium*, 7, 6-9.

Canevaro A. (1976). *"I bambini che si perdono nel bosco". Identità e linguaggi nell'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia.

Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.

Coakley J. (2011). Youth Sports: What Counts ad "Positive Development"? *Journal of Sport and Social Issues,* 35 (3), 306-324.

Coalter F. (2015). Sport-for-challenge: some thoughts from a sceptic. *Social inclusion*, 3 (3), 19-23.

Coalter F. (2017). Sport and Social Inclusion: Evidence-Based Policy and Practice. *Social Inclusion*, 5 (2), 141-149.

Digennaro S. (2021). Il corpo come vettore semantico del disagio giovanile. *Educare.it*, 21 (5), 44-51.

Foucault M. (2006). Utopian Body. In C. A. Jones (Ed.), *Sensorium*. Cambridge (MA) - London (UK): MIT Press.

Gamelli I. (2001). *Pedagogia del corpo: educare oltre le parole*. Roma: Meltemi.

Hartmann D. (2003). Theorizing Sport as Social Intervention: A View From the Grassroots. *Quest*, 55 (2), 118-140.

Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.

Open Polis (2023a). *La salute mentale dei bambini e ragazzi dopo la pandemia*. Retrieved Ottobre, 10, 2023 from https://www.openpolis.it/la-salute-mentale-di-bambini-e-ragazzi-dopo-la-pandemia/?utm_source=Newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=poverta-educativa.

Open Polis (2023b). *I minori restano la fascia più colpita dalla povertà assoluta.* Retrieved Novembre, 14, 2023 from https://www.openpolis.it/i-minori-restano-la-fascia-piu-colpita-dalla-poverta-assoluta/?utm_source=Newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=poverta-educativa#134-le-persone-con-meno-di-18-anni-in-poverta-assoluta-nel-2022.

Sabatano F. (2015). *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*. Milano: Guerini e Associati.

Sangalli S. (2024). Dare la parola ai corpi. L'inclusione dei giovani fragili attraverso la pratica motorio-sportiva. In Boffo V., Del Gobbo G., Malavasi P. (Ed.), *Società Italiana*

di Pedagogia, Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di Don Milani, Contributo per gli Atti del Convegno nazionale SIPED, Junior Conference. Lecce: Pensa Multimedia.

Sangalli S., Borgogni A. (in press). Percorsi sghembi nell'inclusione sociale: i ragazzi difficili e lo sport. Studio su due progetti realizzati a Bergamo. Nuova Secondaria.

Save the Children (2022). *Povertà educative: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*. Retrieved Maggio, 2022 from https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/impossibile2022-il-report_2.pdf.

Zappettini C., Sangalli S. (2023). Arti performative, sport e corporeità. Dalla povertà educativa alle Life Skills. *Epale Journal*, 13, 46-52.

Competenza digitale e cittadinanza attiva: educare docenti e futuri docenti alla cittadinanza digitale

Roberta Scarano
Dottoranda – Università degli Studi di Salerno
rscarano@unisa.it

1. Introduzione

La complessità che caratterizza la società odierna ha riportato al centro dei dibattiti concetti quali *identità*, *cultura* e *differenza* (Buonauro, Domenici, 2020) con inevitabili ricadute nel sistema educativo, punto cardine nella formazione della persona oltre che strada maestra per rispondere alle sfide della società contemporanea. La scuola, quindi, rappresenta il luogo in cui vivere le prime esperienze di cittadinanza attraverso la scoperta dell'altro e dei suoi bisogni, l'esercizio del dialogo e il riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti (MIUR, 2018). Infatti, la capillare diffusione delle informazioni attraverso il web e i social network ha consentito un'ampia partecipazione alla cultura e alla conoscenza ma, spesso, è "una partecipazione acritica, priva di ogni vaglio delle informazioni stesse" (Ariemma, 2016, p. 72). Calando ciò nel contesto scolastico, emerge come gli studenti siano spesso sottoposti a innumerevoli stimoli e informazioni senza essere adeguatamente guidati nel dare significato e connettere i diversi frammenti informativi al contesto reale (Buonauro, Domenici, 2020). Risulta, quindi, sostanziale "porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri" (MIUR, 2018, p. 8), che allontani l'inclinazione alla deresponsabilizzazione caratteristica dell'*agire dietro uno schermo* indirizzando già i più piccoli ad un uso consapevole degli strumenti tecnologici al fine di prevenire i rischi del mondo virtuale. A sottolineare l'importanza di tali aspetti, concorre anche la Legge 92/2019 che, con le relative Linee Guida, introduce e disciplina l'insegnamento scolastico dell'educazione civica. In particolare, in questi documenti è possibile rilevare un'evoluzione del concetto di cittadinanza in cittadinanza digitale. Tale concetto, ripreso nell'Agenda Digitale 2020-2030 del Consiglio d'Europa, è inteso come la "capacità di ciascun individuo di impegnarsi positivamente, criticamente e con competenza negli spazi digitali con l'intento di attuare forme di partecipazione sociale rispettose dei diritti umani e della dignità mediante l'uso responsabile della tecnologia" (Bagnato, 2022, p. 20). L'aula, attraverso la rete, si apre al mondo arricchendo di fatto l'esperienza degli studenti e "l'esercizio della competenza digitale e di cittadinanza si fondono in occasioni formative attive e collaborative" (Fabiano, 2020, p. 723). Di conseguenza, sviluppare queste capacità a scuola, con studenti che vivono im-

mersi nel web e che quotidianamente si imbattono nelle più svariate tematiche, ha un duplice valore:

- consentire l'acquisizione di informazioni e competenze utili a migliorare questo nuovo modo di stare al mondo che le tecnologie hanno portato con sé;
- porre i giovani nella condizione di sviluppare consapevolezza circa i rischi e le sfide che l'ambiente digitale comporta (Legge 92/2019, Allegato A).

Tale aspetto diviene uno dei compiti urgenti delle istituzioni educative, per il quale anche i formatori stessi vanno alfabetizzati (Buonauro, Domenici, 2020) in quanto le attività di formazione dei docenti possono influenzare la qualità dell'operato delle scuole (Biasi, Caggiano, Ciraci, 2019).

Partendo da tali presupposti teorici e normativi, è stato progettato un questionario con lo scopo di indagare il tema della cittadinanza digitale in docenti e futuri docenti al fine di progettare degli incontri orientati allo sviluppo di una maggiore consapevolezza inerente all'intreccio tra competenza digitale e cittadinanza attiva. Migliorando la formazione iniziale e continua dei docenti è possibile innalzare la qualità dell'offerta formativa e didattica all'interno delle istituzioni scolastiche nell'ottica dello sviluppo non solo di conoscenze e abilità, ma anche di competenze utili al cittadino del domani.

2. Il questionario: Cittadinanza attiva e digitale

Il questionario "Cittadinanza attiva e digitale" è un questionario semi-strutturato, creato in formato digitale con l'utilizzo di Google Form. Si compone di 18 item suddivisi in 4 sezioni:

- la prima sezione, "Dati anagrafici e informazioni generali", in cui si raccolgono dati utili ad inquadrare il profilo del rispondente. Quindi, oltre ad item riferiti ad età, genere e titolo di studio, sono presenti domande inerenti al grado scolastico in cui esercita la professione docente;
- la seconda sezione, "Formazione docente", è dedicata alla formazione sul tema della cittadinanza attiva e digitale cha hanno ricevuto gli insegnanti;
- la terza sezione, "Educazione civica e alla Cittadinanza (ECC) a scuola", è dedicata alla trasposizione della tematica all'interno del mondo scuola e, quindi, presenta 6 item volti ad indagare le modalità che, secondo i docenti, sono maggiormente idonee per l'insegnamento della disciplina all'interno delle istituzioni scolastiche;
- la quarta, "Percezione dello sviluppo della cittadinanza digitale negli studenti", è dedicata alla percezione che hanno gli insegnanti rispetto lo sviluppo della cittadinanza digitale negli studenti.

Il questionario, preceduto da una breve presentazione in cui si specificano gli scopi dell'indagine e si assicura l'anonimato e la riservatezza dei dati raccolti, coinvolge docenti e futuri docenti e presenta 4 diverse tipologie di domande (Lisimberti, 2015), nello specifico:

- 10 domande a scelta multipla semplice, di cui 2 con risposta dicotomica che svolgono anche la funzione di domande filtro;
- 5 domande a scelta multipla composta;
- 2 domande con scala di giudizio, precisamente scala Likert con etichetta verbale; sono stati inseriti 4 passi al fine di evitare l'errore di tendenza centrale e spingere i rispondenti a sbilanciarsi verso le modalità positive o negative.
- 1 domanda con risposta aperta.

Il questionario sarà sottoposto a validazione mediante la somministrazione a un piccolo campione appartenente alla popolazione target e, quindi, al controllo dell'effettiva efficacia degli item costruiti in relazione all'obiettivo principale dell'indagine: comprendere quanta consapevolezza hanno attualmente sviluppato i docenti in merito al concetto di cittadinanza digitale e all'importanza dell'esercizio delle capacità richieste già a partire dal contesto scolastico.

Di seguito verranno riportati alcuni item ritenuti particolarmente significativi ai fini della ricerca.

La Fig. 1 mostra l'item 8 del questionario: è stato costruito tenendo conto di tutti gli aspetti che, sulla base della definizione presente nella Raccomandazione del Consiglio europeo (2018), contraddistinguono la competenza di cittadinanza. Quindi, nello specifico, l'item ha lo scopo di comprendere quanti elementi che caratterizzano la piena espressione di una cittadinanza attiva, i docenti pensano di possedere.

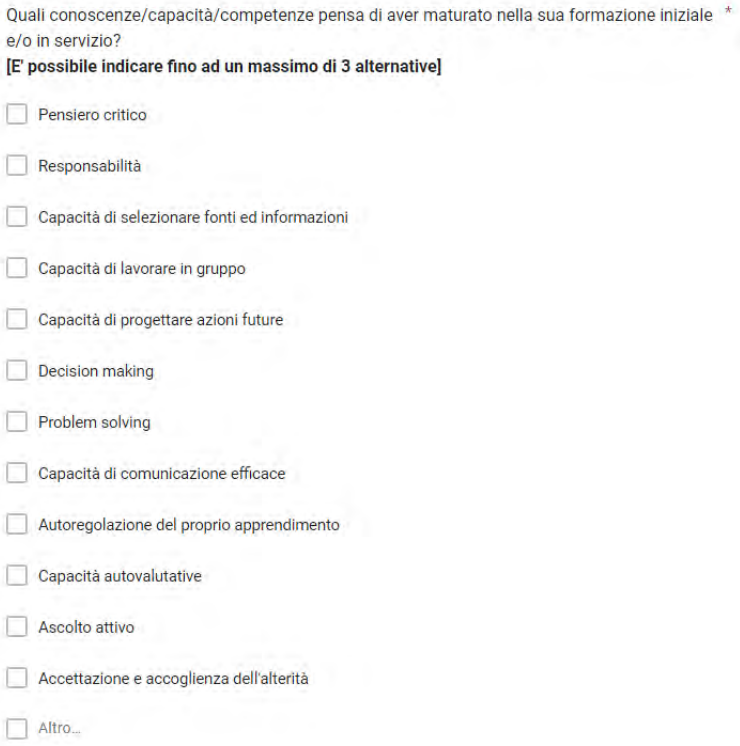


Fig. 1 – Item 8 "Quali conoscenze/capacità/competenze pensa di aver maturato nella sua formazione iniziale e/o in servizio?"

La Fig. 2 riporta l'item 9, in cui si chiede ai docenti di esprimere quanto, secondo la loro opinione, gli aspetti elencati vanno a caratterizzare l'espressione della cittadinanza attiva e digitale. L'elenco di questi 16 punti è stato pensato sulla base della normativa vigente, nello specifico:

– l'allegato 2 del Decreto Ministeriale n. 139/2007, recante le competenze chiave di cittadinanza;
– la Legge 92/2019, con i rispettivi allegati e le Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica, che va a regolamentare l'inserimento dell'educazione civica in ogni ordine e grado con i relativi obiettivi da raggiungere in tale insegnamento.

L'item ha, quindi, l'obiettivo di comprendere in modo indiretto cosa rappresenta per i docenti la cittadinanza attiva e digitale.

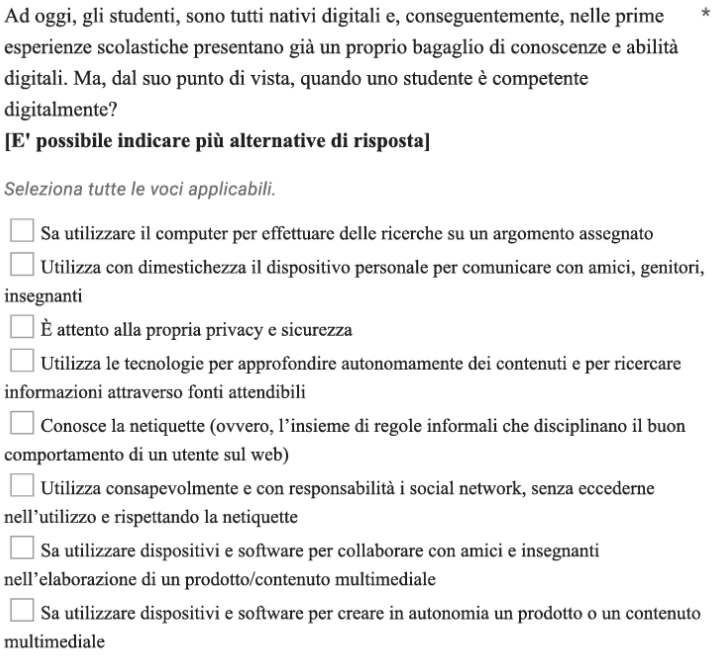
	Decisamente sì	Più di che no	Più no che sì	Decisamente no
Organizzare il proprio apprendimento				
Elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e lavoro				
Comprendere messaggi di genere e complessità diversi				
Comunicare ed esprimere stati d'animo, emozioni, eventi utilizzando linguaggi e supporti diversi				
Interagire attivamente in gruppo				
Comprendere e rispettare la presenza di punti di vista diversi dal proprio				
Gestire la conflittualità				
Rispettare le regole e i limiti presenti nella vita sociale				
Affrontare situazioni problematiche sfruttando le risorse a disposizione				
Individuare collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi				
Valutare l'attendibilità e l'utilità delle informazioni ricevute nei diversi ambiti				
Conoscere la Costituzione italiana e l'ordinamento dello Stato, Regioni, Enti Locali e delle organizzazioni internazionali e sovranazionali				
Rispettare l'ambiente e utilizzare in modo responsabile e sostenibile le risorse a disposizione				
Avere cura della propria salute e benessere psico-fisico				
Conoscere le norme comportamentali da osservare nell'utilizzo delle tecnologie e nell'interazione negli ambienti digitali				
Essere in grado di evitare, nell'utilizzo delle tecnologie digitali, rischi per la salute e minacce al proprio benessere				

Fig. 2 – Item 9 "Sulla base della sua formazione ed esperienza personale, esprima quanto, secondo lei, le seguenti caratteristiche rientrano nell'espressione di una piena e cittadinanza attiva e digitale"

L'item 9 è direttamente collegato all'item 18 in quanto gli aspetti considerati sono i medesimi: lo scopo, infatti, è quello di comprendere se gli elementi che i docenti ritengono essere delle caratteristiche della cittadinanza attiva e digitale, vengono poi effettivamente riscontrate negli studenti.

L'item 18 (*Secondo la sua opinione ed esperienza, quanto sono presenti le seguenti caratteristiche negli studenti?*), infatti, presenta la medesima costruzione dell'item 9, con la sola modifica delle etichette verbali utilizzate che, in questo caso, saranno "Per nulla", "Poco", "Abbastanza", "Molto".

Infine, l'item 17 (Fig. 3) si pone l'obiettivo di comprendere cosa, secondo i docenti caratterizza la competenza digitale negli studenti, spesso magari definiti competenti per il semplice essere dei "nativi digitali". Infatti, le diverse alternative di risposta rappresentano alcune conoscenze e abilità proprie della competenza digitale, declinate sulla base della definizione fornita dalla Raccomandazione del Consiglio europeo (2018) oltre che sulla base delle diverse aree individuate nel DigComp 2.2 (2022).


Ad oggi, gli studenti, sono tutti nativi digitali e, conseguentemente, nelle prime esperienze scolastiche presentano già un proprio bagaglio di conoscenze e abilità digitali. Ma, dal suo punto di vista, quando uno studente è competente digitalmente? *

[E' possibile indicare più alternative di risposta]

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Sa utilizzare il computer per effettuare delle ricerche su un argomento assegnato
- ☐ Utilizza con dimestichezza il dispositivo personale per comunicare con amici, genitori, insegnanti
- ☐ È attento alla propria privacy e sicurezza
- ☐ Utilizza le tecnologie per approfondire autonomamente dei contenuti e per ricercare informazioni attraverso fonti attendibili
- ☐ Conosce la netiquette (ovvero, l'insieme di regole informali che disciplinano il buon comportamento di un utente sul web)
- ☐ Utilizza consapevolmente e con responsabilità i social network, senza eccederne nell'utilizzo e rispettando la netiquette
- ☐ Sa utilizzare dispositivi e software per collaborare con amici e insegnanti nell'elaborazione di un prodotto/contenuto multimediale
- ☐ Sa utilizzare dispositivi e software per creare in autonomia un prodotto o un contenuto multimediale

Fig. 3 – Item 17 "Ad oggi, gli studenti, già nelle prime esperienze scolastiche presentano un proprio bagaglio di conoscenze e abilità digitali. Ma, dal suo punto di vista, quando uno studente è competente digitalmente?"

Il questionario costruito, già sottoposto al processo di validazione, è stato somministrato ai docenti e futuri docenti che, attualmente, stanno frequentando il Percorso di specializzazione per le attività di sostegno nell'ambito dell'insegnamento laboratoriale "TIC, Nuove tecnologie per l'apprendimento".

3. Conclusioni

In una società profondamente connotata dalle tecnologie diviene sempre più importante ed urgente interrogarsi su cosa significhi educare alla cittadinanza e, soprattutto, cosa si intenda per cittadinanza (Fabbri, Soriani, 2021). Tale costrutto, infatti, ha visto una modifica e un'evoluzione nel corso del tempo: si è verificata una fusione tra il concetto di cittadinanza attiva e di competenza digitale. Questa nuova accezione del significato di cittadinanza, mutata in cittadinanza digitale, rimanda alla necessità di acquisire specifiche competenze inerenti alla *media literacy* (Bagnato, 2022) al fine di riuscire a fronteggiare ed essere al passo con le sfide di una società in continuo e veloce cambiamento.

Di conseguenza, è necessario promuovere una maggiore consapevolezza sulla

tematica non solo nella società in generale, ma in primis tra i docenti che si occupano della formazione dei cittadini di domani: la scuola, insieme alla famiglia, offre le prime esperienze di cittadinanza proprio attraverso la scoperta e la costruzione della propria identità, base indispensabile per la scoperta dell'altro e dei suoi bisogni.

Bibliografia

Ariemma L. (2016). Tsunami e guerre: per una educazione ad una cittadinanza planetaria. *Annali online della didattica e della formazione docente*, *8*(12), 70-82.

Bagnato K. (2022). Educare alla cittadinanza digitale. *Pampaedia, 19,* 17-26.

Biasi V., Caggiano V., Ciraci A.M. (2019). Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana. *Formazione & Insegnamento, XVII*(3), 92-103.

Buonauro A., Domenici V. (2020). Scuola, alfabetizzazione digitale e cittadinanza attiva. Verso un'educazione alla democrazia e all'incontro con l'altro. *Sapere pedagogico e Pratiche educative, 5,* 55-65.

Consiglio dell'Unione Europea. (2018). Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

Fabbri M., Soriani A. (2021). Le sfide della scuola in una società complessa. Educare alla cittadinanza digitale per la costruzione di una cultura della democrazia. *Pedagogia oggi, 19*(2), 54-63.

Fabiano A. (2020). Per un progetto di vita. Dalla competenza digitale alla cittadinanza digitale. *Formazione & Insegnamento, XVIII* (1), 720-728.

Legge n. 92 del 20 agosto 2019. Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg

Lisimberti C. (2015). Impiegare gli strumenti di rilevazione: approfondimenti operativi. In K. Montalbetti, C. Lisimberti (Eds.). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti* (pp. 129-183). Lecce: Pensa MultiMedia.

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2018). Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/

Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxemburg: Publications Office of the European Union*. https://-publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415

Come progettare percorsi di apprendimento linguistico digitali in contesti museali la metodologia di una sperimentazione pilota

Maria Tolaini
PhD Student – Università degli Studi di Genova
maria.tolaini@edu.unige.it

1. Contesto della ricerca

Tra le competenze chiave di apprendimento permanente, il Consiglio Europeo riconosce la competenza multilinguistica come una capacità essenziale per assicurare una partecipazione viva e attiva di tutti i membri nella società (Consiglio Europeo, 2018). Ogni individuo nella comunità deve possedere il diritto di acquisire, sviluppare e potenziare tale competenza, a prescindere dal proprio status socio-economico o dalle proprie abilità fisiche o cognitive (Consiglio Europeo, 2021). Questo bisogno è particolarmente urgente per gli studenti degli anni finali del percorso scolastico obbligatorio, poiché il miglioramento di questa abilità può notevolmente ampliare le loro opportunità future, sia nel proseguimento di percorsi di formazione che nell'ingresso nel mondo professionale. Tuttavia, indagini in questo campo hanno rivelato che solo il 42% degli studenti delle scuole secondarie raggiunge un livello intermedio (B1-B2) nella prima lingua straniera, generalmente l'inglese (Commissione Europea, 2012). Una possibile strategia per migliorare questa condizione consiste nell'esplorare l'efficacia di ambienti di apprendimento informali, come i musei, e nell'integrare strumenti di apprendimento digitale (Consiglio Europeo, 2019).

Da questo quadro teorico prende avvio la ricerca dottorale presentata la cui ipotesi principale presuppone che la fruizione di percorsi museali supportati dalle tecnologie possa avere un effetto positivo sull'apprendimento delle lingue in termini di efficacia e di inclusione. Gli obiettivi di ricerca consistono nel progettare e testare percorsi museali, supportati dalle tecnologie e misurare il loro impatto in termini di efficacia ed inclusione.

Nei paragrafi successivi si illustrerà come è stata impostata la fase pilota il cui scopo era testare in modo preliminare i percorsi progettati per poi implementarli e testarli nuovamente nella fase sperimentale vera e propria.

2. Progettazione del percorso e della sperimentazione pilota

Per definire il percorso da testare, si è iniziato esaminando la letteratura di riferimento. In primo luogo, sono state condotte due revisioni sistematiche della lette-

ratura. La prima revisione ha indagato quali fossero le tecnologie digitali utilizzate nell'apprendimento delle lingue straniere, con l'obiettivo di identificare le tecnologie digitali più diffuse in questo ambito e comprendere le metodologie impiegate in tali ricerche. La seconda revisione ha analizzato l'uso delle tecnologie digitali per l'apprendimento delle lingue straniere in contesti museali, mirando a individuare le tecnologie didattiche e le metodologie più comuni, i contesti museali più frequentemente studiati e le tipologie di attività didattiche previste.

Per la prima revisione sistematica, i criteri di inclusione erano stringenti: sono stati considerati solo articoli scientifici pubblicati non anteriori al 2013, in lingua inglese, che trattassero di ricerche empiriche semi-sperimentali o sperimentali, concentrandosi sul progresso dell'apprendimento linguistico e sulla sua misurazione oggettiva. La seconda revisione sistematica, con un focus già più ristretto, prevedeva criteri di inclusione più ampi: sono state considerate tutte le tipologie di fonti, senza limiti temporali, purché trattassero dell'apprendimento delle lingue tramite tecnologie digitali in contesti museali. Per entrambe le ricerche sono stati utilizzati i database Web of Science, Scopus ed ERIC; per la seconda revisione anche Google Scholar.

Una descrizione dettagliata dei risultati di queste due revisioni sistematiche è disponibile altrove; per gli obiettivi di questo contributo, è sufficiente indicare che le revisioni hanno permesso di identificare alcuni aspetti chiave per l'impostazione dei percorsi didattici digitali museali, come il focus linguistico sulla grammatica inglese, il contesto di ricerca in un museo etno-antropologico e la tecnologia didattica, una risorsa digitale multimediale.

Per quanto riguarda l'impostazione delle attività didattiche museali, ci si è riferiti agli scritti di Poce (2020), Falk e Dierking (2011), Hooper-Greenhill (2007) e Hein (1998), testi fondamentali per la didattica museale e la ricerca empirica nei musei. Infine, per quanto concerne l'apprendimento inclusivo, si sono seguite le linee guida dell'Universal Design for Learning (Meyer, Rose, Gordon, 2014), un quadro teorico che offre principi e indicazioni su come progettare esperienze didattiche flessibili, adattabili e inclusive[3].

3. Metodologia della fase pilota

L'esperienza pilota ha coinvolto un campione di convenienza composto da due classi, per un totale di trentanove studenti di un liceo scientifico di Genova. L'obiettivo linguistico dell'esperienza pilota era consolidare le competenze grammaticali e lessicali degli studenti, con particolare attenzione ai modi di dire inglesi e ai discorsi diretto e indiretto. Una classe, composta da 18 studenti, ha funto da gruppo di controllo (GC), partecipando esclusivamente ai pre- e post-test. L'altra

3 Per quanto riguarda la sperimentazione pilota; nella sperimentazione finale sono state impiegate ulteriori tecnologie discusse in altre sedi.

classe, composta da 21 studenti, ha rappresentato il gruppo sperimentale (GS). Quest'ultima è stata suddivisa in tre sottogruppi, ciascuno formato da 7 studenti: il gruppo sperimentale tecnologico (GST), che utilizzava esclusivamente la tecnologia senza visitare il museo; il gruppo sperimentale del museo (GSM), che visitava il museo e utilizzava la tecnologia in una sede diversa dal museo; e il gruppo sperimentale museo-tecnologia (GSMT), che utilizzava la tecnologia direttamente nel museo.

Il museo scelto per l'esperienza è il Castello D'Albertis, Museo delle Culture del Mondo di Genova. Aperto nel 2004, questo museo-casa ospita la più importante collezione extra-europea di Genova e si distingue per il suo impegno nel coinvolgimento delle comunità extra-comunitarie presenti sul territorio genovese. Inoltre, il museo collabora con vari enti di ricerca stranieri, offre numerose attività didattiche sia per le scuole sia per le famiglie ed è aperto e accessibile a tutti i tipi di visitatori.

La tecnologia educativa sperimentata in questa esperienza pilota è una risorsa digitale disponibile sulla piattaforma Clusive. La piattaforma Clusive è stata sviluppata dal Center on Inclusive Software for Learning (CISL) presso il CAST, un'organizzazione no-profit dedicata alla ricerca e allo sviluppo educativo. Clusive è un software gratuito, flessibile, adattabile e open source, progettato utilizzando i principi dell'Universal Design for Learning (UDL) per supportare le esigenze di diversi studenti. Su questa piattaforma, gli insegnanti possono caricare risorse testuali corredate da immagini e video, da condividere con gli studenti. È stata scelta per la sua elevata personalizzazizione, consentendo agli studenti di modificare le opzioni di accesso alle informazioni, selezionare la lettura audio, cambiare la dimensione del carattere, i colori di sfondo e altro. Il testo della risorsa digitale è stato preparato dall'autrice, basandosi sui materiali forniti dai curatori dei musei.

La sperimentazione pilota si è articolata in sette incontri: un incontro iniziale con i docenti, un incontro iniziale con pre-test, due visite museali seguite da due laboratori scolastici di consolidamento e un incontro finale con post-test. La durata complessiva è stata di circa cinque settimane, tra i mesi di settembre e novembre 2023.

Il primo incontro ha consistito nella presentazione del progetto agli insegnanti del liceo coinvolto. L'obiettivo era illustrare le motivazioni del progetto e le sue varie fasi, oltre a co-progettare il focus linguistico-lessicale. Dopo la presentazione del progetto e una fase di confronto, insieme a tre docenti di lingua inglese sono stati identificati i focus grammaticali e lessicali da trattare sia nella fase pilota sia in quella sperimentale. Questi focus includevano i modi di dire inglesi (*English idioms*), la forma attiva-passiva e il discorso indiretto (*reported speech*). Inoltre, sono state delineate le attività per i laboratori di consolidamento della fase pilota, che comprendevano la creazione di un prodotto a coppie con presentazione e il *debate*.

Il primo incontro con la classe sperimentale prevedeva la presentazione del progetto, la preparazione alla visita museale e la somministrazione di un pre-test, consistente in un essay. Con il supporto di una presentazione PowerPoint, è stato

avviato un dialogo in lingua inglese con gli studenti riguardo alla loro esperienza museale e alla funzione del museo. L'obiettivo di questa attività era preparare gli studenti alla visita e alle fasi successive del progetto. Nell'ora successiva, gli studenti hanno compilato un questionario di profilazione e svolto un essay di 45 minuti affrontando una tematica museale. Anche il gruppo di controllo ha compilato il questionario e svolto l'elaborato. Lo scopo di questi test era raccogliere informazioni socio-culturali e valutare il livello di conoscenza dell'inglese degli studenti.

La prima visita al museo ha coinvolto i sottogruppi sperimentali GSM e GSMT. Gli studenti hanno partecipato a una visita dialogica, esplorando la dimora del Capitano D'Albertis, fondatore e proprietario del castello, nonché marinaio, avventuriero e collezionista vissuto a metà tra l'800 e il 900. L'obiettivo di questa attività era esercitare e consolidare le competenze linguistiche, in particolare i modi di dire inglesi selezionati, in un contesto di apprendimento informale caratterizzato dalla presenza di realia.

Al termine della visita, il gruppo GSMT è rimasto nelle sale museali per utilizzare la risorsa digitale, mentre il gruppo GSM ha lasciato il museo e ha usufruito della risorsa digitale in un'altra sede. Il sottogruppo GST, invece, non ha partecipato alla visita museale ma ha utilizzato la risorsa digitale a distanza.

Il primo laboratorio a scuola si è svolto una settimana dopo la visita museale e ha coinvolto l'intera classe sperimentale. L'organizzazione del laboratorio ha seguito il quadro teorico dell'Universal Design for Learning (UDL). Utilizzando una presentazione PowerPoint, sono state mostrate immagini delle stanze e degli oggetti visti al museo per consolidare le conoscenze acquisite. Successivamente, è stato effettuato un ripasso dei modi di dire inglesi incontrati durante la visita.

Infine, è stata data la consegna del laboratorio. Gli studenti sono stati suddivisi in coppie o piccoli gruppi e sono stati incaricati di creare un prodotto, scegliendo tra scrivere un testo, produrre un video o preparare una presentazione, descrivendo un oggetto o una stanza visti al museo, rivolgendosi a un amico e includendo un modo di dire inglese. Successivamente, gli studenti hanno presentato il loro prodotto alla classe.

L'uso di un supporto visivo con la presentazione PowerPoint, la metodologia dialogica adottata e la libertà di gestione e organizzazione del lavoro creativo si rifanno ai principi teorici dell'UDL. L'obiettivo di questo laboratorio era consolidare le competenze linguistiche degli studenti.

Successivamente, è stata effettuata una seconda visita museale, concentrata sull'area del museo creata ex novo tra il 1991 e il 2004, caratterizzata da una visione volutamente critica dell'eurocentrismo e del colonialismo. Gli obiettivi e le modalità didattiche di questa visita hanno seguito lo stesso approccio della prima.

Il secondo laboratorio è consistito in un *debate*, ossia un confronto a squadre su un determinato argomento. Dopo una presentazione PowerPoint, finalizzata a rivedere gli argomenti museali e a ripassare il focus grammaticale, ossia il discorso diretto e indiretto, l'intera classe sperimentale è stata divisa in quattro squadre, che si sono confrontate a coppie su due argomenti diversi, entrambi relativi a te-

matiche museali. L'obiettivo era consolidare la conoscenza del discorso diretto e indiretto.

Infine, durante l'ultimo incontro, sia la classe sperimentale sia quella di controllo hanno svolto il post-test, consistente in un essay. Inoltre, la classe sperimentale ha risposto a un questionario di valutazione dell'esperienza e a uno di autovalutazione dell'apprendimento. I risultati di entrambi i questionari e i dati emersi da un focus group condotto con i docenti hanno fornito informazioni preziose per implementare i percorsi da ri-testare nella fase sperimentale finale.

4. Futuri sviluppi e conclusioni

Sulla base dei risultati emersi dalla fase pilota, è stato possibile implementare la fase sperimentale. I dettagli di questa fase sono discussi in altra sede in maniera più approfondita, ma in sintesi il numero di scuole coinvolte è aumentato a due, gli studenti partecipanti sono stati 131 e i docenti coinvolti 27. La fase sperimentale ha avuto una durata di circa 24 settimane, il numero di incontri al museo sono passati da 2 a 4, così come i laboratori, ed è stata introdotta una sessione di follow-up test. Inoltre, sono state ampliate sia le tecnologie utilizzate che gli strumenti di valutazione.

Grazie alle revisioni della letteratura, ai testi di riferimento per la didattica museale e la ricerca museale, e ai principi della didattica inclusiva, è stato possibile progettare un percorso museale che è stato testato nella fase pilota. Questa si è rivelata fondamentale per raccogliere dati preziosi necessari per implementare il percorso e poterlo testare nella fase sperimentale finale.

Bibliografia

Consiglio Europeo (2012). *First European Survey on Language Competences. Final Report*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.

Consiglio Europeo (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 Maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea C189/1 (2018/C 189/01)*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.

Consiglio Europeo (2019). *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2019 su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue (2019/C 189/03).* Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.

Consiglio Europeo (2021). *Conclusioni del Consiglio su equità e inclusione nell'istruzione e nella formazione al fine di promuovere il successo scolastico per tutti 2021/C 221/02*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.

Falk J.H., Dierking L.D. (2011). *The Museum Experience* (1st ed.). London: Routledge.

Hein G.E. (1998). *Learning in the Museum* (1st ed.). London: Routledge.

Hooper-Greenhill E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance* (1st ed.). London: Routledge.

Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing.
Poce A. (2020). *Educational research in museum settings: methodologies, tools and functions*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.

Imparare ad orientarsi (e disorientarsi) per abitare scelte comuni: valutare le dimensioni collettive nel pensiero individuale. Studio di caso in una classe IV primaria*

Eleonora Zorzi
Ricercatrice a Tempo Determinato (RTDa) – Università degli Studi di Padova
eleonora.zorzi@unipd.it

1. Orientarsi (e disorientarsi) nelle scelte comuni: un bene di cui prendersi cura

Il sistema scolastico ha il compito di contribuire allo sviluppo del processo e movimento orientativo (Marostica, 2003) (e dis-orientativo) (Barreneche, Santi, Zorzi, 2023) nelle bambine/i affinché maturino la capacità di fare scelte con consapevolezza, progettualità e responsabilità, in vista di un "bene comune" (UNESCO, 2019) che li renda cittadini attivi e partecipativi. La scuola, che è spazio pedagogico libero dell'educazione al mondo e all'umanità, è il luogo di pari opportunità che può consentire a ciascuno di partecipare a tali processi libertari e democratici, fondamentali per far fiorire il senso della comunità educativa ed universale.

Per fare ciò è necessario imparare a immaginare e progettare azioni, in vista di obiettivi aspirati, da valutare secondo criteri non solo individuali ma anche collettivi (Meza, et al., 2018; Tomasini, 2000), in favore di scelte che siano condivise e comuni (Barreneche, Santi, 2022). Se si sostiene questa visione sociale, condivisa, intergenerazionale dell'orientamento (Zorzi, 2023) allora la scuola diventa ancor più l'ambiente privilegiato in cui svilupparla e sostenerla: a scuola si condivide e distribuisce il pensare e pensando assieme, assieme si impara (Bruner, 1992; Pontecorvo et al., 2004; Santi, 2019). L'orientamento, secondo questa prospettiva, assume a scuola un carattere di trasversalità poiché tutte le discipline possono lavorare in questa direzione, sostenendo una "didattica orientativa" (Rosati, 2005). Tutte le discipline, infatti, si presentano come letture della realtà a partire da punti di vista differenti e per questo è importante scegliere dei nuclei fondanti su cui progettare per promuovere una conoscenza non statica (Biagioli, 2023).

* Il presente contributo è tratto dal progetto di tesi della studentessa Francesca Zen (corso di Scienze della Formazione Primaria, Università degli studi di Padova, a.a.2022-2023), che l'autrice ha seguito nel coordinamento e nello sviluppo, nonché nella stesura, dell'elaborato di tesi finale. Si ringrazia Francesca per la disponibilità a condividere una parte dei suoi dati e del suo lavoro per questa preziosa occasione di divulgazione.

2. Lo studio di caso: educare e valutare le dimensioni collettive nel pensiero individuale

Lo studio di caso che si vuole presentare, si è proposto di verificare se e come una classe IV primaria della provincia di Vicenza (20 alunne/i), possa sviluppare – attraverso un percorso ispirato alla Philosophy for Children[4] – le dimensioni dell'orientamento previste dal World Economic Forum (WEF)[5], ma in modo sociale, comunitario e distribuito. Attraverso un progetto (12 ore) che ha coinvolto attività di problem solving e di discussione in classe, si è puntato a potenziare il pensiero comune e la distribuzione della responsabilità delle scelte sul piano sociale, affinché la classe potesse arrivare a supportarsi reciprocamente nell'affrontare un problema significativo per la comunità scolastica di appartenenza. La classe è stata posta di fronte al "problema" di gestire gli spazi del giardino dell'istituto adibiti al momento ricreativo, momento condiviso tra tutte le classi del plesso. I bambini e le bambine, invitati a vestire i panni dei progettisti, sono stati chiamati a trovare soluzioni, ponendosi di fronte al problema nella sua interezza, valutando le motivazioni delle scelte deliberate. I bambini e le bambine hanno assunto durante il percorso ruolo e compiti affinché la classe agisse come una piccola comunità democratica. Al termine del percorso hanno realizzato un prodotto di classe (*performance autentica*) stilando un calendario relativo alla distribuzione degli spazi, con le motivazioni che li hanno spinti ad abbinare una certa classe ad un'altra, in rotazione.

3. Lo strumento di valutazione: una rubrica per il pensiero complesso

Per valutare l'efficacia del progetto e per ragionare su uno strumento che potesse riconoscere nel pensiero di ciascuno, il pensiero di tutti – ossia l'interiorizzazione delle voci della comunità (Bachtin, 1968; Vygotskij, 1998; Santi, 2006) – si è strutturata un'articolata rubrica, che vuole essere presentata come strumento di progettazione e valutazione autentica (Aquario, 2019; Ellerani, 2006) di interventi per la didattica orientativa. Tale rubrica (Tab.1) è stata pensata e costruita per valutare elaborati scritti di riflessione individuale (pre-post), in cui rintracciare lo sviluppo di un'ottica collettiva-sociale che manifestasse la dimensione comunitaria

4 La Philosophy for Children (P4C) è una pratica di dialogo filosofico creata da Matthew Lipman (1998; 2005) attraverso cui, trasformando la classe in una comunità di indagine e ricerca, un problema o una domanda viene proposta, definita ed esplorata collettivamente. Tale metodologia promuove lo sviluppo di un pensiero *complesso*, multidimensionale (critico, creativo, affettivo-valoriale) che, esperito comunitariamente e socialmente, viene poi interiorizzato da parte dei partecipanti.

5 Data la rilevanza del World Economic Forum e dei suoi report nel delineare gli orientamenti per le competenze del futuro, si è presa come riferimento la lista elaborata nel 2020 per le "Top 10 skills of 2025" (https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/ - u.c. 30.5.2024), distribuite in 4 categorie di abilità: problem-solving; self-management; working with people; technology use and development.

nel pensiero di ogni bambino. Si sono quindi intrecciate le 3 dimensioni del pensiero complesso (critico, creativo, caring) (Lipman, 2005), con le 6 porte della comprensione profonda del *backward-design* (Wiggins, McTighe, 2005) e le 10 competenze per l'orientamento previste dal WEF. Questo ha dato luogo alla scelta di 4 criteri, e alla creazione di di 10 indicatori, tradotti sia nella dimensione individuale del pensiero che in quella collettiva.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI INDIVIDUALI	INDICATORI COLLETTIVI
Pensiero critico Autoconsapevolezza: Analisi di principi organizzativi legati all'apprendimento --- (WEF) Apprendimento attivo e strategie di apprendimento (WEF) pensiero critico e capacità di analisi	Analizzare il livello di consapevolezza dell'apprendimento	(A) Riconosce il livello di consapevolezza rispetto al proprio apprendimento; (B) Trova coerenza rispetto a ciò che già sa, con quello che andrà a fare; (C) Integra ciò che già sa con quello che andrà a fare.	(A) Riconosce il livello di consapevolezza rispetto all'apprendimento della classe; (B) Trova coerenza con quello che la classe andrà a fare rispetto a ciò che già sa; (C)Integra quello che la classe andrà a fare, con ciò che già sa.
Pensiero critico Spiegazione, Applicazione: Elaborazione di piani di azione per la risoluzione di un problema dato/trovato --- (WEF) capacità di risolvere problemi complessi; (WEF) ragionamento, problem solving e ideazione (WF) uso di tecnologie, monitoraggio e controllo	Pianificare soluzioni possibili per un problema dato o trovato	(D) Formula il problema dato o trovato; (E) Costruisce soluzioni rispetto al problema dato o trovato.	(D) Formula il problema utilizzando prospettive collettive; (E) Costruisce soluzioni condivise rispetto al problema dato o trovato.
Pensiero creativo Interpretazione, Avere prospettiva: valutazioni in termini di evidenze creative e flessibili --- (WEF) pensiero analitico e innovazione; (WEF) creatività, originalità e spirito d'iniziativa; (WEF) progettazione e programmazione tecnologica	Individuare possibili soluzioni creative e flessibili	(F) Decide soluzioni con creatività e flessibilità; (G) Testa una soluzione flessibile e creativa.	(F) Decide soluzioni creative e flessibili che tengono conto di più punti di vista; (G) Testa soluzioni flessibili e creative adattandole a differenti prospettive e contesti.
Pensiero caring Empatia: valorizzare cose e persone, partecipazione empatica --- (WEF) Leadership e influenza sociale (WEF) resilienza, gestione dello stress e flessibilità	Attribuire valore e importanza a cose e persone ed partecipare empaticamente ai problemi	(H) Dimostra sensibilità e partecipazione empatica al problema; (I) Si pone nei panni degli altri; (L) Comprende ed esprime il valore del problema per la comunità.	(H) Dimostra sensibilità e partecipazione empatica valorizzando il contesto sociale; (I) Si pone nei panni degli altri e tiene conto dei valori e delle priorità altrui; (L) Comprende ed esprime il valore del problema per la comunità sottolineando la dimensione del bene comune.

Tab. 1 - Rubrica di valutazione complessa

4. I risultati: l'emergere di una "polifonia di voci" nel pensiero di ciascuno

L'analisi degli elaborati raccolti (pre 17/post 17) dei bambini e delle bambine, è stata fatta attraverso un lavoro carta e matita, sviluppato con doppio revisore, utilizzando lo strumento di valutazione creato. L'elaborato scritto pre-intervento chiedeva *"come risolveresti il problema dello spazio del giardino?"*, quello post-intervento chiedeva *"tenendo conto dell'esperienza vissuta, come risolveresti ora il problema della gestione del giardino?*". Per l'analisi si sono andate a selezionare le porzioni di testo

ritenute coerenti con gli indicatori della rubrica e si è scelto di quantificarne la presenza nei differenti elaborati. Si riporta in particolare il grafico di analisi degli indicatori collettivi.

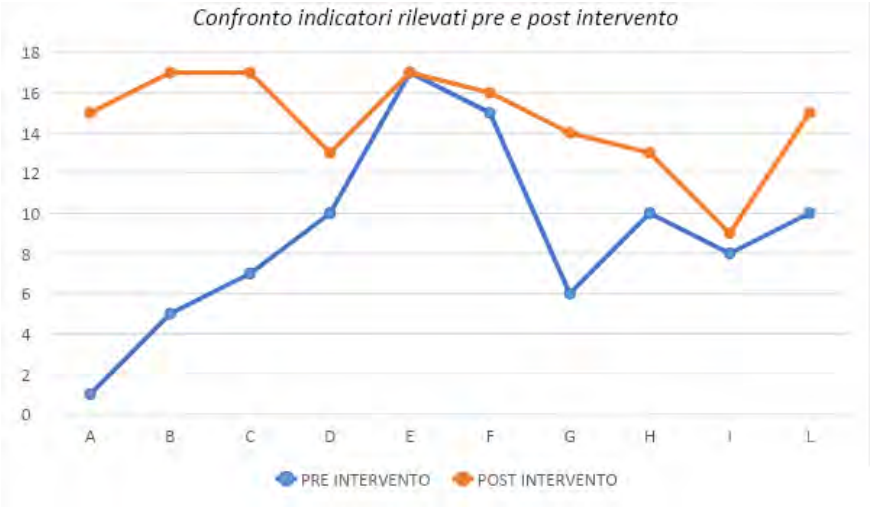


Fig.1 - Confronto dati emersi indicatori collettivi

Per quanto concerne il primo criterio (ossia la dimensione "pensiero critico-autoconsapevolezza") tutti e tre gli indicatori (A, B, C) hanno avuto un incremento significativo dovuto alla partecipazione al percorso svolto, in quanto gli studenti hanno dimostrato di aver colto il problema e di essersi messi in gioco per incrementare la qualità e la quantità della sua conoscenza (indicatori B e C sono stati rilevati in tutti i 17 gli elaborati). Per ciò che riguarda il secondo criterio (ossia la dimensione "pensiero critico-spiegazione/applicazione"), rispetto al primo indicatore (D) si può dedurre che gli/le studenti/esse hanno migliorato la loro capacità di formulare un problema tenendo conto della dimensione collettiva, nonostante partissero già da un buon livello. Nel secondo indicatore (E), tutti/e i 17 bambini/e hanno proposto soluzioni al problema, sia nell'elaborato pre, che nell'elaborato post: la qualità delle risoluzioni ex-post teneva maggiormente conto della dimensione comunitaria (democratica) e dei differenti punti di vista coinvolti.

> "*Ora risolverei il problema degli spazi con un semplice calendario con scritti i giorni, le classi, mattina, pomeriggio e i cortili. Due cose molto importanti sono: che tutte le classi (a parte il martedì che tutte le classi sono insieme) dovrebbero almeno una volta stare insieme; che le classi si aiutino tra loro*".

La dimensione del pensiero creativo ("pensiero creativo-interpretazione/prospettiva), è stata tradotta con la capacità di fare valutazioni in termini di evidenze originali e flessibili (F, G). Per entrambi gli indicatori si rileva un incremento,

nello specifico è più significativo per l'indicatore G. É possibile dedurre che l'aumento dell'indicatore (G) *testare una soluzione flessibile e creativa*, sia dovuto al percorso svolto, in quanto, soprattutto durante i momenti di discussione comunitaria, sono emerse differenti proposte di soluzione. In ultimo, per quanto riguarda il quarto criterio (pensiero caring-empatia), gli indicatori H, I, L, che implicavano il prendersi cura, il dedicare attenzioni a ciò che si sta prendendo in analisi apprezzandone le caratteristiche, mostrano una crescita. Soprattutto l'indicatore L emerge negli elaborati finali di 15 alunni su 17. Nell'arco dell'intero percorso si è lavorato affinché gli alunni potessero cogliere il valore del problema della gestione dello spazio del giardino per l'intera comunità scolastica. Questa attenzione alla comprensione del problema, dal punto di vista degli altri, emerge anche dall'incremento dell'indicatore H, presente negli elaborati finali di 13 bambini su 17.

> "*Ora risolverei il problema dei giardini in modo democratico: andrei a chiedere ad ogni classe quale giardino preferisce ed infine farei un calendario per stabilire in quanti giorni alternare la ricreazione così che ciascuno possa essere accontentato*".

> "*Dopo aver lavorato con la maestra Francesca ho capito che per lavorare insieme in democrazia devo: chiedere dei pareri, confrontarli con gli altri e infine unirli e concludere il lavoro*".

5. Conclusioni, limiti e prospettive

Lo studio di caso preso in esame afferma quindi che, attività di ricerca e discussione in classe – ispirate al curricolo della P4C - di natura deliberativa collettiva, consentono ai bambini e alle bambine di interiorizzare in maniera efficace la "polifonia di voci" della comunità a cui appartengono, consentendo loro di deliberare – anche quando richiesto individualmente – tenendo conto in modo critico, creativo e valoriale dei punti di vista dei differenti protagonisti coinvolti, e maturando quindi una maggiore propensione alla responsabilità condivisa nelle scelte per il "bene comune", passando da un orientamento individuale-solipsistico ad un orientamento comunitario-polifonico.

Inoltre, ha consentito di monitorare l'efficacia della rubrica di valutazione creata per osservare la presenza/incremento degli indicatori collettivi, all'interno delle riflessioni individuali. Lo strumento si è rivelato utile e di maneggevole utilizzo. Certamente evidenti sono i limiti del presente lavoro, poiché lo strumento valutativo è stato utilizzato solo in uno studio di caso e quindi la sua efficacia non è generalizzabile. Verrà utilizzato prossimamente anche in altre progettualità didattiche di ricerca per confermarne (o meno) l'efficacia e la maneggevolezza e per migliorare eventualmente la qualità e la precisione degli indicatori. Altra criticità su cui riflettere è sicuramente il compito che va a valutare: è stato pensato per la valutazione complessa di elaborati scritti e andrebbe quindi ripensato e adattato

anche per immaginare di valutare altre forme di espressione dell'apprendimento (CAST, 2018) che consentano ai bambini e alle bambine di manifestare il processo di interiorizzazione del pensiero collettivo anche attraverso linguaggi altri.

Bibliografia

Aquario D. (2019). Which assessment for learning? Towards the promotion of an assessment identity. *Italian Journal of Educational Research*, 29-44.

Bachtin M. (1968). *Dostoevskij: poetica e stilistica*. Torino: Einaudi.

Barreneche M., Santi M. (2022). Philosophy for Children: the practice of (dis)orientation in community of inquiry. *Studium Educationis*, XXIII, 2, 160-170.

Barreneche M., Santi M., Zorzi E. (2023). Il dis-orientamento come navigazione nell'incertezza: una ricerca con adolescenti attraverso la P4C. *Lifelong, Lifewide, Learning*, 20, 43, 145-159.

Biagioli R. (2023). *L'orientamento formativo. Modelli pedagogici e prospettive didattiche.* Pisa: ETS.

Bruner J.S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati-Boringhieri.

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Retrieved from http://udlguidelines.cast.org

Ellerani P. (2006). Per una valutazione "autentica". *Innovazione educativa,* 2, 50-56.

Lipman M. (1998). *Philosophy goes to school.* Philadelphia: Temple University Press.

Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.

Marostica F. (2003). Costruire competenze orientative propedeutiche nella scuola. La didattica orientativa (il cosa e il come). *Innovazione educativa*, 2, 3-6.

Meza J., Jimenez A., Mendoza K., Vaca-Càrdenas (2018). Collective Intelligence Education, Enhancing the Collaborative Learning. *International Conference on eDemocracy & Government (ICEDEG)*; pp. 24-30.

Pontecorvo C., Zucchermaglio C., Ajello A.M. (2004). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.

Rosati (2005). *Una didattica orientativa*. Osservatorio del sito Treccani.

Santi M. (2006). *Ragionare con il discorso.* Napoli: Liguori.

Santi M. (2019). Problem solving collaborativo e Philosophy for Children. Una proposta "oltre" la competenza, tra complex thinking e capability approach. *Scuola democratica*, 1, 83-101.

Tomasini A. (2000). Scuola dell'obbligo tra etica individuale e collettiva. In M. Mainardi, A., Tomasini (eds.). *Con la scuola per la dignità – Incontro con Philippe Meirieu e Jean-Pierre Pourtois* (pp.11-21). Bellinzona: Centro didattico cantonale.

UNESCO (2019). *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?*

Vygotskij L.S. (1998). *Pensiero e linguaggio*. Roma: Laterza.

Wiggins G., McTighe J. (2005). *Fare progettazione: la teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa* (ed. it. a cura di M. Comoglio). Roma: LAS.

Zorzi E. (2023). Orientarsi filosofando: il PCTO in 'comunità di ricerca' intergenerazionali. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro. Junior Conference* (pp. 325-327). Lecce: Pensa MultiMedia.

Panel 3
Junior: Adulti, welfare generativo, alleanze inclusive e formative

Valentina Belloni
Vanessa Bettin
Giulia Biagi
Philipp Botes
Aurora Bulgarelli
Guido Cavalli
Alessandro Cudicio
Katia Daniele
Gina Chianese
Francesca Franceschelli
Marco Giordano
Giuditta Giuliano
Maria Grazia Lombardi
Sibilla Montanari
Silvia Mugnaini
Marta Pampaloni
Sara Rossi
Marika Savastano

Il pedagogista nei contesti di cura alle persone anziane: un percorso di ricerca

Valentina Belloni
Dottoranda – Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
valentina.belloni@unicatt.it

1. Gli anziani, la demografia e i nuovi bisogni

Come rivelano i dati Eurostat del 2022 l'Italia si posiziona al terzo posto dopo la Germania e la Francia per il numero di abitanti, con circa 59,0 milioni di persone nel proprio territorio, mentre risulta sul podio, seguita dal Portogallo, come il Paese con il numero di abitanti più anziani d'Europa, 187,9 anziani ogni cento giovani (Istat 2022). Un dato che ormai risulta in costante crescita da circa un ventennio e che ci conferisce il titolo di Paese di terza età. Dopo il Giappone, l'Italia risulta il paese più vecchio al mondo (Eurostat 2023). Un dato che lascia intendere un miglioramento della salute generale degli italiani le cui aspettative di vita risultano notevolmente prolungate, se soltanto si pensa che al primo gennaio 2023 il nostro Paese contava 22 mila ultracentenari (Istat 2023). L'aumento del numero degli anziani sul territorio italiano non è soltanto l'indicatore di una popolazione che invecchia, non rimane un solo dato statistico, un puro riferimento numerico, ma un'evidenza dalla quale conseguono una serie di effetti, tanto sul piano individuale dei cittadini quanto sul piano collettivo. Si pensi per esempio ai cambiamenti correlati alle strutture famigliari con la crescita di famiglie formate da un solo individuo, per altro anziano, i nuovi bisogni correlati alle fragilità di un corpo che invecchia, i cambiamenti sociali relativi al mondo del lavoro, al pensionamento, alla vita sociale e alle necessità correlate alla salute. L'aumento del numero di anziani pone sfide importanti alla nostra società rispetto alla necessità di garantire: un benessere complessivo della persona, un'assistenza efficace coniugata al bisogno dell'altro, una cura trasversale alle varie professioni d'aiuto in grado di riconoscere all'interno di una relazione d'aiuto autentica la vulnerabilità di un corpo anziano che richiede presenza costante dell'altro, perché come ha esortato Papa Francesco, "Nessuno si salva da solo"(Papa Francesco, 2020). Un'esortazione che richiama alla presenza di un Altro che empaticamente sappia accompagnare e guardare alla vecchiaia non solo come sinonimo di perdita e diminuzione ma che esulando dall'ageismo contemporaneo e dai tanti stereotipi che associano l'invecchiamento all'improduttività (Pérez Serrano, De-Juanas Oliva, 2013) sappia scorgere la bellezza di un'età della vita (Guardini, 2011) dove l'essere umano ancora prosegue il suo personale percorso evolutivo. Un percorso, chiaramente differente da quello del bambino e del giovane ove non prevale più la brama delle cose (Mu-

saio, 2021) ma la percezione del mondo esterno si accompagna ad una rilettura dell'esperienza vissuta che sembra tramandare un lascito di possibilità alle nuove generazioni, consegnando implicitamente dietro le rughe del volto una testimonianza del possibile, come a dire prendendo in prestito le parole del poeta spagnolo Antonio Machado "il cammino si fa andando" (Machado, 1912). Ma è proprio durante questo continuo percorso evolutivo che l'anziano viene chiamato quotidianamente a riscoprirsi persona, con un corpo che ancora cambia, che si presenta più fragile, ma mai statico e che spesso si scontra con i vissuti della malattia, con la solitudine che, paradossalmente il più delle volte diviene una compagna non gradita, proprio lungo l'attraversamento della crisi del distacco. È così che ponendo al centro della riflessione la condizione di vita della persona anziana nascono nuove sollecitazioni e considerazioni che richiamano la centralità della persona umana anche durante la senescenza ponendo in risalto una pedagogia della persona anziana che inizia a delinearsi.

2. Considerazioni sulle residenze sociosanitarie e sulla presenza delle professioni pedagogiche

Nella società post-moderna caratterizzata dal mito dell'autonomia, dal costante e rapido cambiamento, la condizione della persona anziana suscita ancora grande timore, fino al punto di essere considerata "la paura maggiore di tutte le generazioni" (Hillman, 2000, p. 20). I cambiamenti fisici, l'improduttività lavorativa, la condizione di dipendenza, cambiamenti evidenti nella vita della persona, condizioni che richiamano una particolare attenzione pedagogica perché non venga più celata un'età della vita che merita di essere vissuta per le caratteristiche proprie di quest'ultima, senza quel continuo bisogno di celare il dolore, la fatica e le sofferenze di un corpo che invecchia per la paura di mostrarsi vulnerabili rischiando però di affogare in un giovanilismo permanente (Benasayag, 2019, p. 19). Nonostante l'evidente bisogno di porre in risalto una riflessione pedagogica sugli anziani, risulta ancora assente la figura del pedagogista nei contesti di cura dedicati agli anziani. Prendendo come riferimento i dati Istat 2022, si evince che nel territorio italiano le cosiddette strutture residenziali sociosanitarie e socioassistenziali ammontano a 12.576, per un totale 414mila posti letto, sette ogni 1.000 persone residenti, concretamente gli ospiti al loro interno corrispondano a 356.556, di questi oltre tre su quattro sono anziani (Istat, 2022). All'interno di questi presidi che si mostrano come vere e proprie comunità di persone, vi esercitano la loro professione circa 195 mila operatori specializzati, che quotidianamente lavorano per il benessere degli anziani. Operatori, principalmente provenienti dall'ambito sanitario (Istat, 2021), tra questi ritroviamo il responsabile di struttura, i medici, l'assistente sociale, lo psicologo, i terapisti della riabilitazione, i fisioterapisti, gli infermieri professionali, gli educatori professionali, gli animatori, il musicoterapeuta, gli OSA e gli ASA. Tuttavia, anche sul piano pratico, si evidenzia la mancanza della figura del pedagogista che, definito come esperto dei processi formativi,

sembra non essere preso in considerazione dai presidi sanitari per anziani, attraversati invece da pratiche di cura sanitarizzate. L'assenza del pedagogista richiama un'attenta riflessione, una serie di domande che oggi più che mai richiedono una risposta. Una mancanza probabilmente riconducibile a quella logica portante della società industriale degli ultimi secoli che impostata su modelli educativi caratterizzati da rigidità e linearità delle età della vita, ha assegnato il compito dell'educazione solo alle prime età della vita (Orefici, Corbi, 2017), considerando la senescenza come un'età della vita non di primario interesse pedagogico.

3. DDL n. 788/2023 «Ordinamento delle Professioni Pedagogiche ed Educative e Istituzione dei Relativi Albi Professionali» e riflessione pedagogica

Il fenomeno dell'ageismo definito dal Ministero della Salute Italiano come "un processo sistemico di stereotipia e discriminazione contro le persone, per la loro condizione di essere anziani, allo stesso modo dei termini discriminatori di razzismo e sessismo" (Quaderni del Ministero della Salute Italiano, n. 6, 2010, p.125), oggi più che mai contorna la persona anziana, accrescendo quel sentimento di vergogna che non consente ai nostri vecchi di essere anziani (Benasayag, 2019). Tuttavia, come è stato evidenziato dagli attuali dati ISTAT, l'aumento del numero di anziani nel nostro Paese richiede un serio ripensamento della presa in carico della persona ed un intervento multiprofessionale che interpella necessariamente anche i pedagogisti, che attualmente dopo l'approvazione del nuovo disegno di legge n. 788/2023: Disposizione in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali, approvato il 23 luglio 2023 alla Camera dei deputati, attendono la creazione della legge che prevede l'istituzione di due albi professionali, quello per gli educatori e quello per i pedagogisti.

A tal proposito all'interno del nuovo disegno di legge viene definita la figura del pedagogista come lo specialista dei processi educativi che opera in autonomia scientifica e responsabilità deontologica […] altresì viene delineato all'Art. 2 che il pedagogista può svolgere la propria mansione nelle pubbliche amministrazioni e nei servizi pubblici e privati, compiti di consulenza tecnico- scientifica e attività di coordinamento, di direzione, di monitoraggio e di supervisione degli interventi con valenza educativa, formativa e pedagogica, in particolare nei comparti educativo, sociale, scolastico, formativo, penitenziario e socio sanitario, quest'ultimo limitatamente agli aspetti socio-educativi (DDL n. 788/2023 Ordinamento delle Professioni Pedagogiche ed Educative e Istituzione dei Relativi Albi Professionali).

Soffermando l'attenzione sull'Art. 2, si evidenzia la possibilità per il pedagogista di operare all'interno delle strutture sociosanitarie. Pertanto, nonostante l'attuale mancanza del professionista pedagogico all'interno delle residenze sanitarie per anziani, risulta potenzialmente possibile il suo impiego in tali presidi, andando così a rimarcare l'importanza di una pedagogia del ciclo di vita che non trascuri la condizione della persona anziana e che a fronte dell'allungamento delle aspettative di vita sappia scorgere l'importanza di un accompagnamento personalizzato

della persona, anche lungo gli ultimi anni della sua esistenza. Un accompagnamento che sia in grado di andare oltre il bisogno primario fine a se stesso, pianificando un progetto di vita personalizzato, inclusivo, accogliente e dinamico (Mariani, 2019) tenendo conto tanto dei bisogni di un corpo più fragile, quanto dei desideri e delle speranze intrinseche che la persona anziana ancora custodisce. Come afferma Marisa Musaio. "l'educatore e il pedagogista che si trovano ad operare all'interno delle residenze per anziani […] hanno il compito di elevare la natura della risposta oltre i bisogni, verso una cura delle possibilità interne ed esterne alla persona" (Musaio, 2019, p. 36).

Sulla base del D.D.L 788/2023 si aprono importanti interrogativi sulla figura dei pedagogisti nei servizi sociosanitari per anziani, consapevoli che non basta porre l'attenzione sul fenomeno dell'allungamento della vita della popolazione ma occorre porre l'attenzione sulla qualità della vita delle persone anziane, sulla possibilità di vivere meglio non solo a seguito della mancanza di patologie degenerative e/o debilitanti. Pertanto, diviene fondamentale prendere in considerazione la definizione dell'OMS in merito alla qualità della vita di una persona, intesa come: "la percezione che gli individui hanno della loro posizione nella vita nel contesto della cultura e dei sistemi di valori in cui vivono e in relazione ai loro obiettivi, aspettative, standard e preoccupazioni. È un concetto di ampio respiro, influenzato in modo complesso dalla salute fisica, dallo stato psicologico, dal grado di indipendenza, dalle relazioni sociali e dalle connessioni con le caratteristiche salienti dell'ambiente." (OMS, 1994). Da questa definizione, si può evincere che la sola assistenza per quanto fondamentale non è più sufficiente alla persona anziana, altresì, il parallelo con il "grado di indipendenza" evidenzia ulteriormente la necessità della presenza della pratica pedagogica, che opera al fine di rendere sempre più autonoma la persona anziana nonostante i limiti della fragilità vissuta, e in considerazione del fatto che la persona tende continuamente ad un tempo di perfezionabilità (Musaio, 2018). Senza idealizzare la vecchiaia, e in un tempo oberato dalla performance ove si respira la presenza del cosiddetto "uomo modulare, un individuo dal quale si eliminano i moduli inutili per sostituirli con moduli utili" (Benasayag, 2019, p. 56), diviene fondamentale interrogarsi su quali possono essere le reali potenzialità di cui sono portatori gli anziani? Come proporre all'interno di una residenza sociosanitaria per anziani il consulente o/e il coordinatore pedagogico? Quali potrebbero essere i progetti e gli obiettivi per accompagnare la persona anziana? Questi sono solo alcuni dei possibili interrogativi che richiamano l'attenzione della pedagogia e che all'interno del progetto di ricerca di dottorato, dal quale nasce questo intervento, si vuole provare a riflettere con l'intento di aprire possibili riflessioni pedagogiche che interpellino i professionisti dell'educazione sulla prospettiva della possibilità (Musaio, 2016), promuovendo il rispetto dell'educabilità umana anche laddove sembra essere negata la possibilità che il potenziale umano possa trovare espressione nonostante le fragilità della condizione di vita della persona anziana.

Bibliografia

Amadini M., Bruzzone D., Musaio M., Triani P., Zini P. (2023). *Pedagogia Generale. Temi fondamentali dell'educazione*. Milano: Vita e Pensiero.

Benasayag M. (2019). *Funzionare o esistere?.* Milano: Vita e Pensiero.

Bruzzone D. (2012). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. Milano: Franco Angeli.

EUROSTAT. (2022). *Struttura della popolazione e invecchiamento*.

EUROSTAT. (2023). *Demography*.

Guardini R. (2011). *Le età della vita*. Milano: Vita e pensiero.

Hillman J. (2000). *La forza del carattere*. Milano: Adelphi.

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

ISTAT. (2020). *Bilancio demografico nazionale.*

ISTAT. (2020). *Indagine sui presidi residenziali socio-sanitari*.

ISTAT. (2021). *Le strutture residenziali socio-assistenziali e socio-sanitarie.*

ISTAT. (2022). *Popolazione e società*.

Machado A. (1912). *Campos de Castilla*. Madrid: Madrid Renacimiento Sociedad Anónima Editorial.

Mariani V., Musaio M. (2019). *Pedagogia, relazione d'aiuto e persona anziana. L'accompagnamento personalizzato nelle residenze.* Roma: Studium.

Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.

Musaio M. (2016). *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità.* Milano: Mimesis.

Musaio M. (2018). *L'arte di educare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.

Musaio M. (ed.), (2021). *Persone anziane e cura: riflessioni pedagogiche e narrazioni nel tempo della pandemia*. Roma: Studium edizioni.

Musaio M., Chrost W. Urpì C. (eds.), (2023). *Care relationship and well-being for elderly person. Pedagogical reflections and Good practices.* Milano: EDUCatt.

Orefice P., Corbi E. (eds.), (2017). *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale.* Milano: Edizioni ETS.

Pérez Serrano G. e De-Juanas Oliva (ed.), (2013). *Celidad de vida en personas adultas y mayores.* Madrid: Universidad Nacionale de educacióne a distancia.

Quaderni del Ministero della Salute Italiano, n. 6, 2010.

Zannini L., D'Oria M. (eds.), (2018). *Diventare professionisti della salute e della cura. Buone pratiche e ricerche.* Milano: Franco Angeli.

Valorizzare la mediazione informale attraverso l'orientamento di comunità. Una ricerca azione partecipativa con *Passaparola Lavoro*

Vanessa Bettin
Dottoranda – Università degli Studi di Padova
vanessa.bettin@phd.unipd.it

1. Introduzione

La complessità delle dinamiche lavorative odierne porta gli adulti ad affidarsi alla rete relazionale per trovare un nuovo lavoro, non avendo chiaro il funzionamento dei servizi e le attività orientative-formative a cui aderire. Il contributo affronta il modello dell'orientamento nelle comunità quale occasione per valorizzare la storia dei singoli e delle aggregazioni, operando all'interno dell'informalità grazie alla relazione generata nel territorio dai protagonisti della filiera orientativa per promuovere coscienza critica e affrontare gli ostacoli lavorativi. La ricerca azione partecipativa avviata nel 2023 propone la voce di un gruppo padovano, fondato da persone con esperienze di disoccupazione che si sono risolte in percorsi positivi di re-inserimento professionale grazie all'aiuto ricevuto dalla comunità di appartenenza. L'aggregazione divulga l'idea che la privazione lavorativa sia una transizione in cui la rete relazionale fornisce sostegno, contrastando l'esclusione sociale in favore dell'attivazione personale. Il lavoro realizzato sul campo ha permesso di valorizzare forme aggregative informali come opportunità da unire alle politiche lavorative già in uso, in modo da poter diffondere non soltanto azioni orientative *lifelong*, ma anche *lifewide* con approcci *person-centered.*

2. I canali informali di ricerca di lavoro: limiti e opportunità

La comparazione europea delle *Labour Market Policy* (LMP) fatta sulle azioni di re-inserimento compiute nel nostro Paese dai Centri per l'Impiego e da coloro che ricevono finanziamenti pubblici (LMS), sulle politiche attive (LMP *measures*) e passive di lavoro (LMP *supports*) ha messo in luce un primo limite nazionale: emerge il ridotto investimento nei LMS e nelle LMP *measures* rispetto alla media europee in favore di iniziative passive, come riportano i dati della spesa italiana sul PIL in relazione alla media europea nel LMP (fig.1).

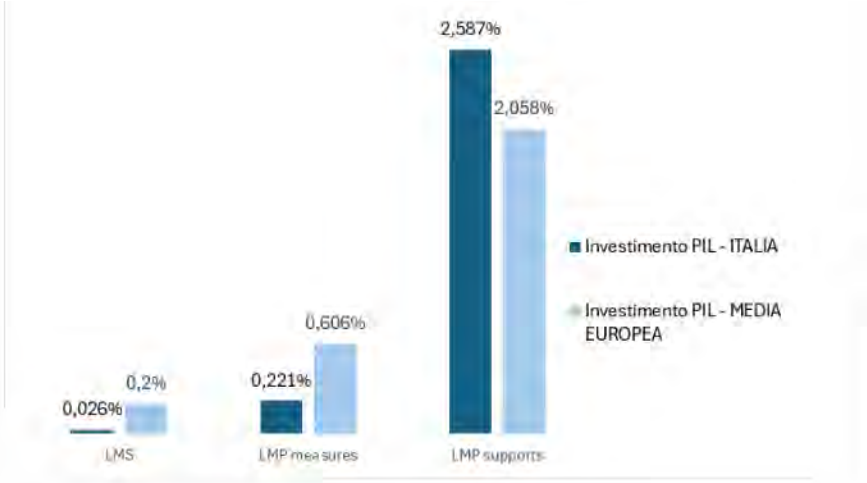


Fig. 1 - Confronto tra investimenti italiani ed europei in relazione in materia LMP (Inapp, 2023)

Dopo la pandemia, l'Italia ha aumentato gli investimenti nel settore (nel 2020, +13% nei LMS, +8% nelle *measures* e +100% nei *supports*), anche se il tentativo non risulta sufficiente a recuperare i dati negativi (fig.2):

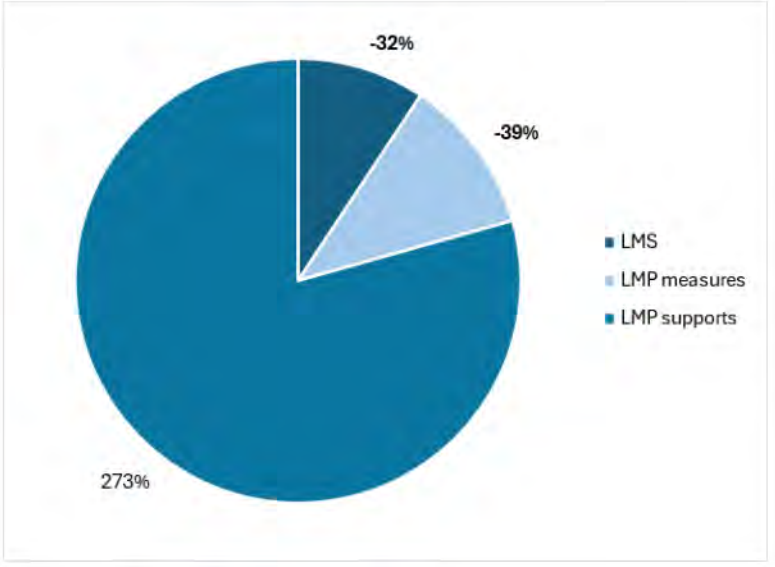


Fig. 2 - Saldo complessivo in seguito agli investimenti nelle LMP dopo il 2020 (Inapp, 2023)

Va inoltre segnalato il fatto che continua la contrapposizione fra la ridotta disponibilità di posti di lavoro e l'assenza delle figure professionali ricercate, mettendo il luce il disallineamento che ostacola l'incontro domanda-offerta lavorativa così come viene intercettate dai canali formali di ricerca del lavoro (INAPP, 2023).

Tali aspetti confluiscono in un fenomeno progressivamente in crescita: nel periodo 2011-2022, il 56% degli adulti senza lavoro si è inserita grazie alla mediazione informale (amici, parenti, conoscenti). Nel 2022, tale rete ha supportato la ricerca di lavoro di oltre il 31% della popolazione, contro il 22% del 2021 e il 24% del 2020. Questa situazione riduce la trasparenza del quadro professionale, gravando non solo sulla contendibilità dei posti di lavoro disponibili, ma anche sulla disinformazione riguardo l'andamento delle dinamiche lavorativa del Paese, alimentano lavori non dignitosi e rendendo improduttive le risorse stanziate nel settore (INAPP, 2023). La legittimità di tali considerazioni non dovrebbe trascurare l'impatto positivo delle reti informali nel re-inserimento di adulti disoccupati, peraltro confermate dagli studi di settore. L'adulto senza lavoro considera i legami forti, relazioni familiari e amicali, generalmente più presenti nella vita dei disoccupati, e i legami deboli, relazioni secondarie, che forniscono informazioni nuove, mirate e non ridondanti con meno probabilità di sovrapporsi ai legami deboli per una limitata conoscenza della persona. Appoggiarsi ai *network* personali per trovare lavoro è la via preferenziale dei più anziani, soprattutto tra coloro che hanno esperienze ripetute di disoccupazione, rispetto ai giovani, che sanno muoversi meglio nei servizi. L'esito della ricerca di lavoro con le reti informali dipende poi dalle caratteristiche e della quantità delle relazioni, un quadro nuovo per gli addetti ai lavori dell'orientamento (Mussida, Zanin, 2020).

3. L'informalità nell'orientamento nelle comunità

L'orientamento nelle comunità favorisce le relazioni informali e opera nei territori con/per le persone della comunità che hanno la possibilità di partecipare alle dinamiche presenti in essa. Attraverso processi collaborativi e partecipativi, l'orientamento promuove l'*empowerment* individuale e comunitario, grazie al coinvolgimento attivo delle persone nella definizione di esigenze, risorse, obiettivi e soluzioni ai problemi personali e locali, creando un contesto in cui le persone affrontano collettivamente i problemi e le condizioni associate ad essi. La cura nel promuovere il coinvolgimento permette lo sviluppo della coscienza critica e incentiva azioni di *advocacy* (Thomsen, 2012).

Influenzato dal Life Design (Savickas et al, 2009), l'orientamento nelle comunità intreccia la vita interiore ed esteriore del singolo adottando la prospettiva del partecipante inserito nella realtà che abita. Nell'esperienza di vita del singolo, la comunità ricopre un ruolo fondamentale: offre supporto e sostegno, ma in cambio chiede impegno nell'aggregazione a cui la persona appartiene, per promuovere lo sviluppo comunitario con azioni congiunte dei partecipanti che la animano, per ragioni e caratteristiche differenti. In questo senso, la disoccupazione non è rico-

nosciuta come problema individuale, ma gli ostacoli da affrontare sono di per sé legati alle strutture sociali e dunque appartengono alla comunità, dove possono essere condivisi. L'orientamento esplora le possibilità di azioni informali già presenti nei partecipanti e che possono essere accentuate o escluse, migliorante o aggiornate. Le comunità esistono indipendentemente dall'azione orientativa: non è orientamento di gruppo, ma è un invito ad uscire dagli uffici istituzionali per agire nei territori di comunità già esistenti in cui ascoltare il potenziale orientativo (bisogni) dei partecipanti. Conoscendo la storia, le trasformazioni attuate/subìte e le relazioni presenti è possibile coinvolgere le persone sia in fase di progettazione sia nell'atto valutativo della qualità dell'atto orientativo sperimentato. Così, la pratica assume tratti rilevanti in cui persone della comunità e orientatori uniscono le forze per analizzare, problematizzare e creare opportunità nuove e condivise in relazione alla realtà sociale odierna (Thomsen, 2017).

4. Obiettivo e metodo

L'intento di individuare se e in che modo il coinvolgimento in attività partecipative e aggregative offerte dalla comunità possano essere uno slancio verso la ri-attivazione e la ri-progettazione professionale dopo l'evento della disoccupazione ha guidato l'attuazione di una ricerca azione partecipativa (PAR) che ha coinvolto 10 membri di un gruppo informale padovano, *Passaparola Lavoro.* La loro peculiarità è data dall'esperienza comune di disoccupazione a cui sono seguiti esempi positivi di re-inserimento lavorativo tramite la comunità. Il gruppo accoglie persone senza lavoro e offre ascolto e condivisione delle storie di vita, la diffusione di offerte lavorative del territorio provenienti dalla rete sociale, momenti di formazione e orientamento, realizzati da esperti che lavorano nei servizi al lavoro regionali. Le caratteristiche demografiche del campione che ha aderito alla PAR sono presentate nella fig. 3.

Fig.3 - Caratteristiche generali del campione di co-ricercatori della PAR

CO-RICERCATORE	GENERE	ANNO DI NASCITA	NAZIONALITÀ	ISTRUZIONE	ESPERIENZA DI DISOCCUPAZIONE	SERVIZI AL LAVORO/SERVIZI SUPPORTO	SUPPORTO DEL PASSAPAROLA	REINSERIMENTO DOPO DISOCCUPAZIONE	ATTUALMENTE DISOCCUPATO
A	F	1959	Italiana	Diploma	X	X	X	X	X
B	F	1965	Italiana	Diploma	X	x	X	X	/
C	M	1959	Italiana	Laurea Triennale	X	/	X	X	/
D	F	1991	Italiana	Laurea Magistrale	X	X	X	X	/
E	F	1967	Italiana	Diploma	X	X	X	X	/
F	M	1966	Italiana	Diploma	X	/	X	X	/
G	F	1961	Italiana	Diploma	X	/	X	X	/
H	F	1958	Italiana	Diploma	X	X	X	X	/
I	M	1960	Italiana	Diploma	X	/	X	X	/
L	F	1970	Italiana	Diploma	X	/	X	X	/

Fig. 3 - Caratteristiche generali del campione di co-ricercatori della PAR

In accordo con gli studi di riferimento, la PAR supporta le persone e favorisce la presa di coscienza, riflessività e dà voce a chi vive situazioni di vulnerabilità, come l'assenza di lavoro, permettendo di esprimere bisogni, criticità e punti di vista che influiscono sul territorio (Bergold, Thomas, 2012).

Iniziata a maggio 2023 e tutt'ora in corso, la PAR si è sviluppata in 12 incontri suddivisi in osservazione, identificazione e riflessione sul problema, individuazione degli obiettivi e pianificazione del futuro, attività formative dei membri, azione e apertura al territorio. Ogni incontro è stato realizzato attraverso Laboratori Dialogici, che stabiliscono le condizioni con cui formare una struttura maieutica di apprendimento collaborativo e di *empowerment* individuale, favorendo un clima di fiducia e di uguaglianza, con metodi visivi e creativi per facilitare il processo. Il lavoro di ricerca è stato monitorato mediante l'osservazione partecipante, diari riflessivi di ricerca, *feedback* e materiale visivo.

5. Ricostruire *Passaparola Lavoro*: le azioni di PAR

I Laboratori Dialogici hanno permesso di analizzare il passato del *Passaparola Lavoro*, premessa fondamentale per un'identificazione coerente degli obiettivi: aumentare l'impatto sul territorio per aggregare nuove persone e promuovere incontri formativi. I co-ricercatori hanno deciso di riprendere a lavorare in gruppo dopo l'interruzione dovuta alla crisi pandemica. Attraverso la condivisione, negoziazione e il supporto degli orientatori sono emersi tra i partecipanti dei suggerimenti in merito alle azioni da compiere per divulgare l'iniziativa al fine di aiutare le persone senza lavoro. In relazione alle loro difficoltà percepite, sono state identificate le aree sulla quale intervenire: aspetti strutturali (es.luogo fisico), organizzativi (es.calendario incontri), azioni per supportare i disoccupati (es.pizza sociale di ascolto) e mantenimento del gruppo (es.incontri settimanali). Ricevuta la formazione sul funzionamento dei servizi al lavoro, i co-ricercatori hanno progettato e elaborato modalità per occupare attivamente il territorio. Inizialmente, è stato creato un gruppo Facebook con cui farsi conoscere nella comunità. Poi, l'attenzione è stata rivolta alla programmazione di cicli di incontri in cui intervistare esperti dell'orientamento e del lavoro; sono stati identificati i ruoli e individuate le domande da porre. In seguito, sono avvenuti gli incontri di apertura del gruppo alla comunità locale, oltre che al mondo associativo, creando due partenariati informali con associazioni territoriali, con il motto: "*Più persone = più possibilità di fare passaparola = lo scopo del gruppo*".

Nonostante le ambizioni, il gruppo vive ora uno stallo: i co-ricercatori si trovano di fronte a diverse sfide. Si è dovuto affrontare il progressivo decremento della partecipazione (fig. 4): il 75% dichiara che la diminuzione dei membri influenza il processo di ricostruzione del gruppo, tant'è che sono stati sperimentati stati di dispiacere (75%) e sentimenti di disillusione (25%). Sebbene la partecipazione è volontaria, i co-ricercatori hanno tentato di risolvere questa problematica attraverso la cura del contatto diretto con gli altri membri. Grazie all'azione con-

divisa è stato reso possibile l'incontro tra persone della comunità, vecchie e nuove, e orientatori, per discutere del cammino di *Passaparola Lavoro*, delle trasformazioni del lavoro e di come riuscire ad essere maggiormente visibili nel territorio.

Le capacità di *problem solving*, *agency* e resilienza dei partecipanti sono emerse nel processo di PAR sia nell'organizzazione degli incontri sia nel tentativo di risolvere gli ostacoli. Di fronte all'imbarazzo percepito dai membri nei primi incontri, la formalità dei momenti di scambio e condivisione è stata sostituita da ambienti informali (cene sociali) che hanno favorito l'espressione della voce di tutti. Coloro che hanno partecipato con regolarità agli incontri hanno manifestato azioni di attivazione, partecipazione e coinvolgimento. Questo ha condotto 2 co-ricercatori a esaminare le proprie reti forti e deboli per creare momenti di dialogo con realtà associative conosciute, che stanno fornendo aiuto alle azioni di *Passaparola Lavoro*, il quale può contare su nuovi partner territoriali. La partecipazione ha permesso ai membri non solo di progredire nelle attività del gruppo, ma anche di attivarsi e di manifestare suggerimenti.

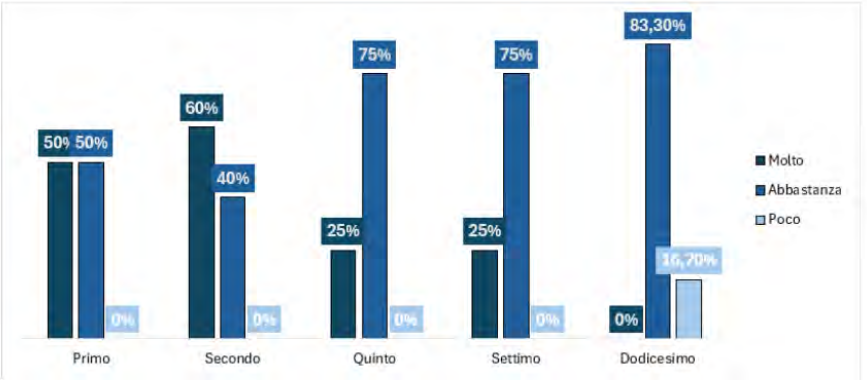


Fig. 4 - Livello di coinvolgimento percepito dai co-ricercatori durante gli incontri di *Passaparola Lavoro*

Ad oggi le complessità da affrontare per raggiungere gli obiettivi sono varie (difficoltà nell'intercettare le persone senza lavoro, disillusione da parte di alcuni sull'effettivo valore del gruppo che incide negativamente sulla disponibilità ad agire, rendere le azioni più concrete), tuttavia *Passaparola Lavoro* è considerato dai membri una modalità per contrastare la solitudine e l'esclusione sociale (100%), connettore tra persone, mondo del lavoro e orientatori/formatori (83,3%), canale informale di condivisione di offerte di lavoro che provengono dal territorio (83,3%), modalità per agevolare il processo di ri-attivazione personale (83,3%). I co-ricercatori sottolineano il bisogno di aumentare la visibilità nel territorio per poter raggiungere nuovi membri, oltre all'invito da parte di ciascuno di valutare la disponibilità temporale e volontaria di aderire alle attività del gruppo.

6. Conclusioni

La descrizione di *Passaparola Lavoro* e il tentativo di intercettare persone senza lavoro per fornire loro supporto informale è in linea con l'orientamento nelle comunità. La peculiarità di questa aggregazione rispetto al tema della disoccupazione sottolinea l'importanza di rivalutare positivamente la sfera dell'informalità, quale supporto alle LMP. Riconosciuti i limiti dei canali informali per la ricerca di lavoro, occorre tuttavia ripensare a modalità che includano la voce delle persone che promuovono già nel loro quotidiano azioni orientative. Sono necessari atti di cura pedagogica, cosicché i limiti di causalità degli eventi non programmati possano essere monitorati e sostenuti dal vaglio dell'orientatore che opera nelle comunità. La realtà descritta delinea un contesto favorevole alla promozione di orientamento nelle comunità con interventi orientativi professionali, critici, riflessivi e democratici, che valorizzano le potenzialità e le risorse informali presenti nella società e nei suoi membri, aspetti richiesti dal contesto europeo (EC, 2020).

Bibliografia

Bergold, J., Thomas, S. (2012). Participatory Research Methods: A Methodogical Approach in Motion. *Forum: Qualitative Social Research*, 13(1).

European Commission (2020). *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities-Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Inapp (2023). Lavoro, formazione, welfare. Un percorso di crescita accidentato. *Rapporto Plus Inapp.*

Mussida C., Zanin L. (2020). Determinants of the Choice of Job Search Channels by the Unemployed Using a Multivariate Probit Model. *Social Indicators Research*, 152 (1), 369-421.

Savickas M.L., Nota L., Rossier J., et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, (3), 239-250.

Thomsen R. (2017). *Career Guidance in Communities: A Model for Reflexive Practice.* Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby.

Pact for skills e learning region: il patto come strumento per lo sviluppo delle competenze

Giulia Biagi
Dottoranda – assegnista di ricerca – Università di Firenze
giulia.biagi1@unifi.it.

1. Introduzione

La creazione di opportunità di apprendimento in tutti i contesti possibili, formale, non formale e informale, per persone di ogni età e genere, per rispondere a un'ampia gamma di bisogni di apprendimento e risolvere quelle sfide in grado di migliorare il benessere dell'intero ecosistema, aumentare la salute, l'occupazione, le promozioni lavorative, la soddisfazione generale nella vita, richiede il coinvolgimento e l'attivazione dei ai cittadini nel contribuire positivamente allo sviluppo della propria comunità e la presenza delle reti assume rilevanza (UNESCO, 2021).

Parlare di "territorio che apprende" significa riconoscere alla comunità la capacità di gestione di gestione della conoscenza, per consentire alle persone di sviluppare competenze utili non solo ai fini dell'occupabilità, ma importanti per risolvere i problemi quotidiani, ottenere risultati di miglioramento della qualità della vita. Ecco perché riuscire ad integrare le risorse formative che un territorio esprime, in tutti i settori, consente di promuovere l'apprendimento nel corso della vita, sostenere l'empowerment degli individui, aumentare la coesione sociale, sostenere la prosperità economica e culturale e le sostenibilità (Nemeth, 2020).

In questo contesto, il Pact for Skills europeo rappresenta uno strumento di cooperazione tra enti educativi, istituzioni pubbliche e settore privato, volto a favorire l'accrescimento delle competenze delle persone e il loro utilizzo nei contesti lavorativi e favorire una transizione digitale ed ecologica per raggiungere gli obiettivi di ripresa e resilienza, per contrastare il gap delle competenze esistente negli Stati Membri e garantire una formazione continua ed efficace a giovani e adulti (European Commission, 2021). In parallelo, il modello UNESCO di learning city-region ha come obiettivo quello di creare opportunità di apprendimento accessibili nei territori, per migliorare la qualità dell'educazione in un'ottica di sostenibilità (UIL, 2021). L'articolo si propone di analizzare la convergenza e le specificità dei due strumenti e di evidenziare il ruolo del patto territoriale come strumento di promozione del dialogo tra i vari attori coinvolti nella gestione del processo di apprendimento permanente.

2. Il Pact for skills e Learning city-region

Il Pact for Skills è uno strumento che mira a creare una sinergia tra i diversi attori del mondo della formazione e del lavoro, per supportare lo sviluppo delle competenze professionali. Lanciato nel 2020 come prima azione dell'Agenda Europea per lo sviluppo delle Competenze, intende rispondere alle future esigenze della forza lavoro europea. Il patto prevede la collaborazione tra organizzazioni pubbliche e private e lo sviluppo di partenariati regionali per le competenze per migliorare e riqualificare le persone in età lavorativa.

A livello dell'Unione Europea, le Partnership per le Competenze su larga scala sono state individuate in 14 ecosistemi che coinvolgono attori chiave negli ecosistemi industriali e nelle catene di valore o di fornitura, tra cui associazioni, autorità pubbliche e piccole medie imprese. Queste entità si impegnano a cooperare e investire per fornire opportunità di aggiornamento e riqualificazione per la popolazione in età lavorativa in tutto l'ecosistema industriale.

Le partnership regionali sono collaborazioni multi-stakeholder che lavorano per creare opportunità di miglioramento delle competenze e di riqualificazione per le persone in età lavorativa in una regione, includendo anche partenariati a livello locale e macroregioni.

I partner trasformano il proprio impegno in azioni concrete in materia di miglioramento delle competenze e riqualificazione, contribuendo a uno o più dei quattro principi chiave che caratterizzano il patto: promuovere una cultura dell'apprendimento permanente per tutti, contribuire alla creazione di partenariati di competenze, monitorare l'offerta e la domanda di competenze per anticipare i fabbisogni, operare per ridurre la discriminazione e favorire l'uguaglianza di genere.

Le città dell'apprendimento UNESCO rappresentano un modello di sviluppo sostenibile basato su una governance partecipata e su una collaborazione tra istituzioni pubbliche, accademiche e stakeholders locali. In questo senso, la promozione di partenariati ed eventi formativi ha l'intento di creare una rete di istituzioni pubbliche capaci di favorire la nascita di preziose opportunità di apprendimento e il coinvolgimento della comunità locale (UNESCO, 2021).

I principi chiave a cui si ispirano riguardano: la promozione dell'apprendimento dalla scuola di base agli studi universitari, rivitalizzare l'apprendimento nelle famiglie e nelle comunità, facilitare l'apprendimento nei luoghi di lavoro, estendere l'uso delle moderne tecnologie per l'apprendimento, migliorare la qualità e favorire l'eccellenza nell'apprendimento, coltivare una cultura dell'apprendimento per tutta la vita.

Nella fase di engagement degli stakeholder, la firma di un patto o una dichiarazione di apprendimento, con un evento che lo ospita, in cui le parti interessate si assumono la responsabilità di impegnarsi per l'apprendimento permanente, è una pratica comprovata di successo che le linee guida dell'UNESCO evidenziano. Una learning city-region è caratterizzata da una serie di iniziative interconnesse che si prefiggono di raggiungere equità, inclusione e sostengono il lavoro dignitoso

e l'imprenditorialità, promuovono l'apprendimento individuale e collettivo, favoriscono lo sviluppo di intere aree e combinano conoscenza contestuale e interdipendenza economica basandosi su learning organization dinamiche e flessibili.

In una delle più recenti declinazioni, le città-regioni per l'apprendimento con una forte inclinazione imprenditoriale (Longworth, 2018) mirano a sviluppare competenze e atteggiamenti imprenditoriali in tutti gli ambienti di apprendimento formali e informali. La finalità è quella di costruire la capacità creativa di una regione e sviluppare un ambiente sostenibile economicamente, socialmente e culturalmente che genererà, attrarrà e tratterrà individui con doti imprenditoriali. Per far questo è importante che i partenariati locali con i cittadini, siano parte attiva dello sviluppo di questo processo partecipativo che coinvolge una pluralità di stakeholders.

Dall'analisi documentale del Pact for Skills e il modello UNESCO di learning city-region per lo sviluppo delle competenze a livello territoriale, sono emersi elementi di convergenza e divergenza. In particolare, i punti di convergenza riguardano lo sviluppo delle competenze, come le già citate competenze imprenditoriali, la promozione dell'apprendimento individuale e collettivo, il coinvolgimento degli attori locali e l'utilizzo di learning organization dinamiche e flessibili. Inoltre, entrambi i modelli combinano conoscenza contestuale e interdipendenza economica e si concentrano sullo sviluppo di intere aree.

Tuttavia, si riscontra una divergenza principale tra i due strumenti in termini di ambito di applicazione, ovvero territoriale nel caso del modello UNESCO di learning city-region e settoriale per il Pact for Skills.

In questo quadro, il patto territoriale sembra rappresentare uno strumento che tiene in considerazione le esigenze specifiche di un territorio, ponendo in sinergia il contributo delle parti coinvolte. Il patto promuove un dialogo per una strategia condivisa che può essere adattata in base alle esigenze espresse dalla comunità: in tal senso favorisce lo sviluppo del capitale umano e sociale (Bourdieu, 2018).

3. Il Casentino e la ricerca REACT

Il presente contributo presenta una riflessione che trae origine dalla ricerca REACT, "Rigenerare i paesaggi culturali delle aree interne in una prospettiva people centered", in fase di realizzazione in Casentino. La ricerca affronta il tema della rigenerazione del paesaggio culturale nelle sue dimensioni tangibili e intangibili, secondo un'impostazione interdisciplinare. L'obiettivo della ricerca è di sviluppare modelli per la rigenerazione delle aree interne e definire strategie e azioni per generare processi di sviluppo territoriale sostenibili e basati sulla partecipazione attiva e consapevole delle comunità locali.

Una delle fasi della ricerca ha previsto la costruzione di una matrice che ha consentito di individuare buone pratiche presenti sul territorio nazionale attraverso la definizione di metacriteri e criteri di selezione ritenuti capaci di mettere in luce gli elementi qualificanti delle iniziative di rigenerazione attuate nelle aree interne

italiane, per un'analisi multidisciplinare, ponendo le premesse per portare avanti l'analisi del contesto di intervento.

Tra i criteri di selezione delle buone pratiche è stata considerata la presenza di accordi di "Natura pattizia e/o partenariale (PPP)" (criterio B.3): in 21 dei 46 casi, individuati dalla ricerca emergono una pluralità di patti che, anche se non formalizzati, testimoniano una procedura diffusa, la cui rilevazione può favorire una comprensione dei processi in atto nel territorio casentinese

Sono state infatti indagate la presenza e le forme pattizie presenti in Casentino attraverso uno studio di casi multiplo. Sono tati rilevati alcuni patti interessanti: il contratto del fiume Arno "Casentino H2O"; il patto educativo territoriale; le comunità di eredità del Casentino. In particolare, il Patto Educativo Territoriale è un percorso promosso dall'Unione dei Comuni Montani del Casentino sotto la direzione scientifica del Dipartimento FORLILPSI dell'Università di Firenze e che ha visto il coinvolgimento di una pluralità di organizzazioni comunitarie in attività di analisi delle risorse, rilevazione dei bisogni, definizione di obiettivi comuni e co-progettazione di attività. Il percorso ha consentito l'impostazione di un modello di governance collaborativa innovativa tra enti pubblici, scuole e soggetti privati, mondo del lavoro e Terzo Settore.

Che cosa ci consente di capire lo studio dei patti? Quali sono i fattori che facilitano o ostacolano il coinvolgimento delle organizzazioni comunitarie come forme di valorizzazione del capitale umano e sociale che un territorio esprime?

L'ipotesi è che studiare le forme pattizie, consenta di modellizzare processi di accompagnamento e facilitazione capaci di tener conto delle reali caratteristiche, risorse e bisogni di un territorio, superando l'applicazione di modelli standardizzati di patto educativo locale. Lo studio dei patti può aiutare a capire come la comunità possa essere considerata un sistema capace di produrre conoscenza, con capacità di auto-regolazione e auto-organizzazione in grado di generare sviluppo e attivazione del capitale sociale.

Dall'analisi trasversale degli studi di caso della ricerca REACT, il patto è risultato uno strumento che può consentire di interpretare le forme organizzate presenti su un territorio e renderle visibili, basate sul funzionamento delle reti secondo una logica sia bottom up che top down. La capacità di sviluppare una forma organizzata, ha una funzione educativo/trasformativa per le comunità, in quanto le forme organizzate, attraverso processi di apprendimento reciproco e situato possono anche dare origine a processi di innovazione sociale, fornendo risposte a bisogni insoddisfatti dalla comunità.

Attraverso una ricognizione esplorativa delle forme di patto e dallo studio delle forme pattizie presenti in Casentino, è stato possibile analizzare il territorio alla luce dei modelli di ampio respiro internazionale, il Pact for skills e le learning city/region individuando elementi di comparazione che possono identificare forme pattizie più efficaci come: i contenuti dei patti, gli obiettivi, gli attori coinvolti, il processo di costruzione, le barriere nel coinvolgimento degli stakeholders e la dimensione dello sviluppo sostenibile.

4. Conclusioni e possibili sviluppi

Possibili sviluppi della ricerca possono essere volti all'adattabilità del patto in base ai bisogni della comunità, promuovendo la sostenibilità e la transizione al lavoro e poter dare concretezza e implementazione a livello locale strategie europee e internazionali. Inoltre, è importante considerare il ruolo dell'università come stakeholder, che, come learning organization, è in grado di attingere conoscenza tacita da tutti i livelli della società attraverso un processo di coinvolgimento e di pratica congiunta. Lo studio getta le basi per comprendere se il Casentino può essere considerato un territorio dove possa nascere una learning region o lo sviluppo di un partenariato regionale per le competenze attraverso collaborazioni multi-stakeholdes al fine di creare opportunità di miglioramento delle competenze e di riqualificazione per le persone in età lavorativa del territorio.

Bibliografia

Bourdieu P. (2018). The forms of capital. In *The sociology of economic life* (pp. 78-92). London: Routledge.

European Commission (2021). Pact for Skills.

Patto per le Competenze. (s.d.). Partnership su Larga Scala e Regionali per le Competenze. Patto per le Competenze.

Longworth, N. (2018). Attributes of an entrepreneurial learning city region. Entrepreneurial Learning City Regions: Delivering on the UNESCO (2021). Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. UNESCO Digital Library.

Németh B., Issa O., Diba F., Tuckett Sir A. (eds.) (2020). Learning Cities and Learning Communities: Analyzing Contextual Factors and Their Impacts on Adult and Lifelong Learning in Urban Settings. In ANDRAGOSKESTUDIJE/ANDRAGOGICAL STUDIES (0354-5415): 2020 1 pp. 17-52. Andragogical Studies (as.edu.rs).

UNESCO (2021). Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. UNESCO Digital Library.

L'istruzione degli adulti: assetti didattici e percorsi formativi
The adult education: didactical structures and training courses

Philipp Botes[1]

Dottore di ricerca – Università degli Studi Roma Tre
philipp.botes@uniroma3.it

1. Introduzione

Come testimoniano i copiosi interventi normativi[2] e le raccomandazioni a livello internazionale[3], la popolazione adulta necessita di azioni di formazione *lifelong*. Secondo questa prospettiva, l'ultimo Rapporto UNESCO (2023) delinea la necessità di garantire il diritto a un'educazione di qualità per tutto l'arco della vita, sancito peraltro dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, da collocare, quale dimensione imprescindibile, nell'alveo delle responsabilità collettive degli Stati, impegnati in sempre nuove sfide all'interno di contesti socio-economici in continua trasformazione. Appare dunque indispensabile riflettere sulle strategie e sugli strumenti maggiormente adeguati per il perseguimento di tale finalità.

Il sistema di istruzione e formazione italiano annovera al suo interno i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), in grado di porsi fattivamente come attori privilegiati nell'ambito della formazione continua della popolazione adulta ma che, ancora oggi, dovrebbero venire potenziati attraverso mirate azioni di sistema, ampliando e diversificando le proposte didattiche, il target a cui si rivolgono, le reti entro cui operare in maniera efficiente ed efficace (Poliandri, Epifani, 2023).

1 Dottore di ricerca in pedagogia, docente universitario a contratto, dirigente scolastico attualmente distaccato presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria in qualità di Tutor di tirocinio. I suoi interessi di ricerca riguardano i processi di insegnamento-apprendimento, le arti performative, la formazione in età adulta e l'inclusione.

2 Si vedano a proposito la legge 92/2012, il d.lgs. 13/2013, il *Piano nazionale per lo sviluppo delle competenze della popolazione adulta* del 2021.

3 Nell'ambito dei molteplici interventi normativi, a titolo esemplificativo, si rimanda alla Risoluzione del Consiglio Europeo 2011/c 372/01, alle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 2006 e del 2018, all'*Agenda 2030*.

2. L'adulto a scuola

A partire dagli anni Settanta del XX secolo, il legislatore ha progressivamente orientato la propria attenzione verso interventi dedicati all'istruzione e alla formazione post-obbligatoria dei lavoratori. Con l'introduzione dello statuto dei lavoratori (legge 300/1970) è stato stabilito il diritto per i lavoratori-studenti di avere orari di lavoro che facilitassero la frequenza ai corsi di istruzione primaria, secondaria, universitaria, di qualificazione professionale, e la preparazione agli esami senza l'obbligo di svolgere lavoro straordinario, nonché il diritto a usufruire di permessi giornalieri retribuiti.

Successivamente, in seguito alle raccomandazioni e alle politiche comunitarie in materia di apprendimento permanente, con l'Ordinanza Ministeriale n. 455 del 1997 sono nati i Centri Territoriali Permanenti per l'istruzione e la formazione degli adulti, trasformatisi dopo poco più di dieci anni in Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti.

I CPIA si configurano come istituzioni scolastiche autonome dotate di un proprio personale docente e ATA, regolamentate dal decreto del Presidente della Repubblica 263/2012 e dal successivo decreto interministeriale del 12 marzo 2015, che ha fornito le linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento. I principali percorsi formativi erogati da queste scuole, secondo l'impianto ordinamentale definito dal legislatore, sono quelli di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, quelli di scuola secondaria di primo grado (primo livello-primo periodo didattico) e di primo biennio di scuola secondaria di secondo grado (primo livello-secondo periodo didattico).

La portata innovativa dei CPIA, ai quali possono iscriversi anche i ragazzi a partire dal sedicesimo anno di età, diventando una possibile chiave di volta per la dispersione scolastica, i NEET, ma anche la riqualificazione degli inoccupati e dei disoccupati, risiede nella flessibilità dei percorsi realizzati per gruppi di livello che superano il concetto rigido di classe, nella progettazione per unità di apprendimento orientate verso gli obiettivi e le competenze, anziché i contenuti, il patto formativo individuale, la formazione a distanza (Tacconi, Morbioli, 2019).

L'offerta formativa delle scuole per adulti pone al centro il concetto di personalizzazione della formazione, calibrata sui bisogni degli studenti, sulle loro storie personali, sulle competenze già acquisite mediante le esperienze di studio e lavoro, all'interno di processi di co-costruzione del sapere e valorizzazione del progetto di vita della persona (Baldacci, 2010). Secondo tale paradigma, dunque, l'adulto viene guidato in un viaggio la cui destinazione è la scoperta della conoscenza, attraverso percorsi di integrazione e rielaborazione di tutti quei tasselli di apprendimento già acquisiti e consolidati precedentemente (Botes *et al.*, 2021).

3. Percorsi per l'ampliamento dell'offerta formativa

Al fine di promuovere percorsi di ampliamento dell'offerta formativa, in un'ottica di miglioramento delle competenze di tutti i soggetti in formazione, le scuole di ogni ordine e grado possono fare ricorso a una molteplicità di finanziamenti erogati da organismi pubblici e privati. Con particolare riferimento alla sfera pubblica, è possibile annoverare la copiosa presenza dei cosiddetti Programmi Operativi Nazionali (PON) attraverso i quali, da oltre un decennio, vengono declinate le risorse comunitarie sul territorio italiano con l'intento di creare un sistema di istruzione e formazione di elevata qualità, potenziare le infrastrutture e le dotazioni tecnologiche, rafforzare la capacità istituzionale e l'efficientamento dell'amministrazione pubblica.

Con l'azione PON di cui al decreto ministeriale n.25 del 15 febbraio 2023 – *Iniziativa CARE* – rivolta alle scuole dell'istruzione degli adulti, è stato possibile progettare moduli formativi volti all'inclusione dei cittadini vulnerabili anche attraverso un rafforzamento delle competenze chiave. Grazie a tali finanziamenti, nell'anno scolastico 2022/23 il CPIA 1 Prato ha attivato alcuni percorsi mirati all'acquisizione di competenze spendibili nel mondo del lavoro e, all'interno della Casa circondariale presente sul territorio provinciale, un'azione orientata al reinserimento socio-lavorativo dei detenuti (Lizzola *et al.*, 2017). Tali percorsi si collocano all'interno di una cornice interdisciplinare in costante dialogo tra conoscenze, abilità e competenze, superano l'autoreferenzialità delle singole scuole per arrivare a un approccio sinergico che trova una propria cornice di senso nelle alleanze territoriali tra enti e realtà che, seppur differenti, sono mosse dalle medesime finalità, nell'ottica del perseguimento di princìpi di inclusione e integrazione, con evidenti riverberazioni per la società intera (Biondi *et al.*, 2023).

Il modulo formativo "Design e moda: creiamo oggetti", erogato sia all'interno che all'esterno della sede carceraria del CPIA di Prato, ha voluto sviluppare le competenze legate a specifici ambiti lavorativi, configurandosi come un importante supporto alla formazione, in funzione della ricerca e dell'aggiornamento professionale. La proposta ha previsto il coinvolgimento dei partecipanti in momenti formativi in cui la pratica e l'esperienza fossero centrali, improntate alla didattica laboratoriale, all'apprendimento situazionale ed esperienziale. Nello specifico, è stata affrontata la tematica delle professioni del tessile, in virtù della vocazione del territorio entro cui è inserita la scuola, con specifico riferimento a quella del designer, sia da un punto di vista linguistico che pratico-operativo. La maggior parte degli studenti del CPIA, infatti, ha un *background* migratorio tale per cui risulta imprescindibile un potenziamento delle competenze linguistiche. Pertanto, in primo luogo è stato necessario fornire una solida base di lessico specifico settoriale. Successivamente, grazie alla collaborazione di un designer professionista e di alcune aziende tessili locali, che hanno fornito tessuti e pelli, i partecipanti hanno potuto progettare e realizzare dei manufatti, quali borse, porta chiavi e cinture.

Hanno partecipato ai due moduli, per una durata di trenta ore ciascuno,trentatre studenti, di cui otto reclusi nella Casa circondariale. L'alto gradimento per le

attività pratiche ha portato all'acquisizione di competenze linguistiche, creative e professionali, riuscendo al contempo a sperimentare attivamente forme di orientamento attivo, quale potenziamento personale e scoperta di possibili professioni lavorative secondo una prospettiva di occupabilità (Pellerey, 2016).

La buona riuscita delle azioni è stata riconducibile alle alleanze territoriali e interistituzionali, in primo luogo tra scuola e amministrazione carceraria. Avviare percorsi di ampliamento formativo all'interno del carcere, pur organizzati da un'istituzione scolastica, implica un minuzioso e non semplice coordinamento tra gli attori coinvolti. Al contempo, la disponibilità delle aziende del territorio a fornire i tessuti per la creazione dei manufatti ha concorso a un abbattimento dei costi e all'avvio di collaborazioni con il mondo del lavoro.

4. Riflessioni conclusive

In conclusione risulta opportuno sviluppare taluni spunti di riflessione circa le competenze della popolazione adulta e la pluralità di ambienti – formali, non formali, informali – entro cui esse vengono acquisite. In questo senso, il recente rapporto dell'Unione europea e di Eurydice[4] enfatizza l'importanza per le agenzie educative formali di riconoscere e validare gli apprendimenti conseguiti mediante esperienze di autoformazione e lavorative, al fine di agevolare e incrementare l'accessibilità nella frequenza di percorsi formativi dell'istruzione superiore, consolidando pratiche efficaci che rispondano ai bisogni dei singoli e facilitino l'accesso al mercato del lavoro.

Tali azioni rappresentano già un obbligo istituzionale per i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti che, in aggiunta all'erogazione dell'ordinaria offerta formativa, sono chiamati a occuparsi altresì del riconoscimento delle esperienze pregresse e della certificazione delle competenze che la persona ha acquisito autonomamente in altri contesti, attuando una personalizzazione dell'apprendimento, per favorire il rientro in formazione dell'adulto e promuovere negli studenti un miglioramento dell'esercizio della cittadinanza attiva e dell'occupabilità (Porcaro *et al.*, 2020). Ciò nonostante, la certificazione e il riconoscimento delle competenze assume connotazioni e procedure differenti a seconda dei CPIA, componendo un quadro nazionale fortemente disomogeneo (OECD, 2022).

Tale ambito appare senza alcun dubbio sfidante per un sistema di istruzione e formazione come quello italiano, caratterizzato da pratiche burocratiche spesso ostacolanti e da una non semplice interoperabilità tra i sistemi propri di realtà e apparati diversi. Questa sfida si configura come una necessità per ampliare le opportunità di apprendimento, il numero di cittadini con un'istruzione terziaria,

4 European Commission, European Education and Culture Executive Agency, *Validation of non-formal and informal learning in higher education in Europe – Eurydice report*, Publications Office of the European Union, 2024, https://data.europa.eu/doi/10.2797/296107.

permettendo avanzamenti nella carriera formativa e professionale, fondamentale per rispondere alle richieste di un mondo socio-economico in continua e repentina evoluzione.

Bibliografia

Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.

Biondi G., Nadeau-Tremblay S., Faggioli M. (2023). Comunità educanti. Ripensare l'istituzione educativa a partire dalle alleanze territoriali. *IUL Research*, *4*(8), 1-4. https://doi.org/10.57568/iulresearch.v4i8.562.

Botes P., De Angelis B., Pedrana M., Pucci I. (2021). *Insegnare nei CPIA. Tra teoria e prassi*. Roma: Anicia.

Decreto interministeriale 12 marzo 2015. *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*.

DPR 263/2012. *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*.

Legge 300/1970. *Norme sulla tutela della libertà e dignità dei lavoratori, della libertà sindacale e dell'attività sindacale, nei luoghi di lavoro e norme sul collocamento*.

Lizzola I., Brena S., Ghidini A. (2017). *La scuola prigioniera. L'esperienza scolastica in carcere*. Milano: FrancoAngeli.

OECD (2022). *Il riconoscimento dei crediti nei CPIA: Linee guida*. https://web-archive.oecd.org/2022-09-14/640692-italy-cpia-guidelines-1-IT-2022.pdf.

Pellerey M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna Cnos*, *32*(1), 41-50.

Poliandri D., Epifani G. (a cura di) (2023). S*coprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi. Dati del Questionario CPIA Valu.E e dal Rapporto di Autovalutazione*. Milano: FrancoAngeli.

Porcaro E., Sibilio R., Buonanno P. (2020). *Il riconoscimento dei crediti per l'Istruzione degli Adulti*. Torino: Loescher.

Tacconi G., Morbioli N. (Eds.) (2019). *Reinventare la scuola. La sfida dell'istruzione degli adulti in Italia*. Trento: Erickson.

UNESCO (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Brescia: La Scuola.

Le donne migranti e il processo emancipatorio dell'esperienza educativa linguistica. Una ricerca qualitativa nelle scuole L2 di Roma

Aurora Bulgarelli
Assegnista di ricerca – Università degli Studi Roma Tre
aurora.bulgarelli@uniroma3.it

1. Migrazioni al femminile e percorsi educativi linguistici

Nel contesto italiano l'immigrazione è divenuta un fenomeno significativo a partire dagli anni Settanta, caratterizzandosi fin da subito da una notevole presenza di donne. Questa caratteristica ha sempre più assunto delle connotazioni specifiche, tanto da arrivare a definire la femminilizzazione dei flussi migratori. Anche i dati descrivono un panorama migratorio piuttosto rappresentativo di questo aspetto: in Italia le donne immigrate - 2.562.514 a fine 2021- rappresentano poco più della metà (50,9%) degli stranieri residenti (5.003.716) (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2023), numero che rimane più o meno costante dal 2011.

Il genere è un aspetto identitario che influisce enormemente sui percorsi migratori, sulle motivazioni alla base del viaggio, sulle traiettorie intraprese, sui tempi del viaggio e sulle opportunità a propria disposizione una volta che si giunge nel Paese di immigrazione. Appare quindi fondamentale adottare anche la lente del genere per analizzare e interpretare i fenomeni migratori, introducendo tutte quelle variabili che hanno effetto sulla vita delle donne in quanto tali e che si traducono in discriminazioni di genere, ruoli stereotipati e molteplici forme di oppressione alla base dei processi di differenziazione sociale e politica di cui esse sono vittime (Hill Collins, 2022).

Molti sono gli aspetti della vita per cui la specifica intersezione tra genere e background migratorio si rivela essere un ostacolo, producendo l'esclusione delle donne migranti dalla società di immigrazione; tra questi vi è anche la dimensione educativa nella quale il legame sesso e razza comporta impedimenti a partire dal vero e proprio ingresso ai percorsi di formazione. La duplice condizione di subalternità che deriva sia dall'essere donne e sia dall'essere immigrate si rivela anche nell'ambito educativo, per cui si rivelano numerose diseguaglianze e, da un punto di vista pedagogico, è importante esaminare le relazioni che promuovono o ostacolano l'accessibilità e la realizzazione di proposte educative quanto più possibile eque (Gross, 2022).

Nel percorso di inclusione nel Paese di immigrazione, l'apprendimento della L2 rappresenta un passaggio fondamentale e obbligatorio. Per questo motivo, i Paesi dell'UE hanno sviluppato politiche di accoglienza che includono la forma-

zione linguistica e la valutazione delle competenze acquisite dai migranti, condizione necessaria per la loro permanenza nel territorio nazionale. In Italia, ad esempio, è in vigore il D.P.R. 179/2011 - Accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato, il quale prescrive che entro 2 anni dall'arrivo in Italia la persona migrante acquisisca le competenze linguistiche in italiano pari ad un livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue.

È quindi essenziale che, all'interno di questi percorsi educativi linguistici obbligatori, si tenga conto dei bisogni specifici delle donne migranti, le quali presentano esigenze particolari che richiedono attenzione e sensibilità nell'elaborazione dell'offerta formativa a loro destinata, contrastando così il fenomeno dell'isolamento sociale che, spesso, contraddistingue la condizione delle donne che hanno vissuto l'esperienza della migrazione.

Pertanto, i programmi di insegnamento della L2 dovrebbero essere personalizzati per rispondere alle esigenze delle donne migranti, garantendo loro non solo l'apprendimento della lingua, ma anche l'accesso a spazi sicuri e accoglienti. Questo approccio all'educazione linguistica nel Paese di immigrazione non solo facilita l'inclusione sociale delle persone coinvolte nel processo di apprendimento, ma contribuisce anche all'empowerment delle donne migranti, permettendo loro di costruire una nuova identità e di trovare il proprio posto nella società ospitante.

2. La ricerca sul campo: metodologia e caratteristiche delle persone intervistate

L'indagine ha avuto luogo nella città di Roma tra ottobre 2021 e settembre 2022 ed è stata svolta all'interno dei servizi di formazione di Lingua Seconda rivolti ai migranti adulti. La realtà romana è contraddistinta dall'esistenza di una rete di associazioni, la Rete Scuolemigranti, che riveste un ruolo di formazione, comunicazione e di costruzione di relazioni con il territorio fondamentali per questa tipologia di servizi.

La metodologia adottata è stata quella qualitativa in quanto consente di acquisire elementi di ordine conoscitivo ed esperienziale della realtà delle scuole e dei corsi di L2. Come strumento per la raccolta di dati è stata impiegata l'intervista semi-strutturata che, data la sua natura conversazionale (Gianturco, 2004; Trinchero, 2002), permette di raggiungere un buon grado di approfondimento dei temi trattati, lasciando libertà all'intervistato nell'interazione.

In totale sono stati coinvolti 60 soggetti appartenenti a 8 differenti scuole. Dei 60 intervistati 25 sono insegnanti (18 sono volontari/e, 2 operatrici e 5 insegnanti dei CPIA) e 35 studenti/studentesse, con caratteristiche individuali molto differenti, partendo dall'età fino ad arrivare alla situazione socioeconomica nel paese di immigrazione. Infatti, dagli elementi anagrafici emerge che gli intervistati coprono una fascia di età molto varia che va dai 16 ai 65 anni; riguardo il genere delle persone intervistate, invece, sembra esservi un certo equilibrio poiché 16 intervistati sono di sesso maschile e 19 di sesso femminile.

L2 e le domande che hanno guidato la ricerca sono:

1. Quali caratteristiche, punti di forza e criticità hanno le pratiche di formazione linguistica non formale nei confronti delle persone migranti?
2. Quali sono i bisogni formativi, culturali e sociali delle persone migranti?
3. Quali strumenti della formazione assumono in particolare una valenza effettiva di empowerment per le persone migranti frequentanti corsi di Lingua Seconda (anche nella recente situazione di pandemia)?

3. La Lingua Seconda: un'opportunità educativa per l'inclusione e il contrasto alla marginalità delle donne migranti

Uno degli aspetti sui quali le scuole aderenti l'indagine hanno mostrato particolare attenzione in riferimento alle specificità dei bisogni educativi e sociali delle donne migranti riguarda la pianificazione dell'offerta formativa. Quanto emerso in questo ambito denota una distintiva sensibilità nella progettazione educativa orientata alle donne migranti, a partire dalla necessità di ricavare ambienti e momenti dedicati solo a loro. Questo bisogno è stato ben accolto dalle realtà indagate, per cui vi sono scuole che hanno percorsi linguistici rivolti esclusivamente solo a persone che appartengono al genere femminili, o che vi si identificano, così come anche intere scuole:

> si è deciso di farlo solo per donne straniere perché si è vista la necessità di molte donne di frequentare un corso solo per loro date le difficoltà che potevano avere a frequentare corsi misti e la maggioranza di donne che hanno frequentato il corso erano madri e visto che lo abbiamo fatto in una scuola del quartiere di Centocelle erano più che altro le madri dei bambini che frequentavano la scuola primaria (M., 29 anni, italiana, insegnante/operatrice, settembre 2022).

Vi sono ulteriori accorgimenti che sono stati adottati dalle scuole per consentire l'accesso e la frequenza dei corsi di L2 delle donne migranti e che sono stati formulati a partire dalle caratteristiche socioeconomiche delle donne frequentanti questi percorsi. Dato che la maggior parte delle donne iscritte ai corsi vengono descritte come disoccupate e impegnate nella cura della famiglia e dei figli è importante che i corsi di L2 siano compatibili ai loro impegni quotidiani; nello specifico è risultato molto ingegnoso far sì che le scuole di L2 operino all'interno degli istituti scolastici del quartiere e che svolgano l'azione educativa linguistica negli orari in cui comunemente i bambini in età scolare sono a scuola.

Va inoltre considerato che le motivazioni che guidano la volontà di apprendere la lingua del Paese di immigrazione possono essere molteplici. Sicuramente è necessario riflettere sul potenziale emancipatorio dell'acquisizione della L2, in quanto, facendo sempre riferimento alla condizione delle donne migranti con figli, con l'inizio dell'anno scolastico dei figli e l'occupazione lavorativa del marito, ve-

dono aumentare le responsabilità quotidiane a loro carico, acquisendo anche una maggiore autonomia:

> perché sono in un paese che non conosco, non parlo italiano, non conosco luogo e è importante perché per me per fare qualche cosa, farlo da sola senza chiedere a uno, essere indipendente, senza dipendenza dal mio sposo (J., 32 anni, brasiliana, studentessa livello A1, novembre 2021).

Anche le insegnanti di questi percorsi di apprendimento linguistico denotano che le motivazioni che spingono le donne migranti ad apprendere l'italiano sono molteplici e, secondo quanto sostenuto dalla maggior parte delle insegnanti intervistate, il bisogno di imparare l'italiano fa parte di un percorso di autodeterminazione e autorappresentazione, in cui la lingua è un aspetto essenziale, ma non univoco:

> per quanto riguarda le signore c'è proprio una motivazione personale, che è quella di fare qualcosa, magari non consapevolmente, ma di fare qualcosa per sé stesse, uscire di casa e fare qualcosa per sé stesse, anche se non lo esplicitano ma, secondo me, c'è (M., 67 anni, italiana, insegnante volontaria, marzo 2022).

Infatti, dalle interviste emerge come gli spazi educativi della L2 sono luoghi di interazione, aldilà della vera e propria acquisizione di competenze, contrastando l'isolamento sociale delle donne migranti per interfacciarsi con il mondo circostante e per costruire relazioni autentiche e interculturali. L'apprendimento della L2, allora, può essere inteso come un progetto politico fondato sulla pedagogia interculturale e trasformativa (Freire, 1968/2018), in cui gli ambienti educativi diventano luoghi di qualificazione sociale (Catarci, Fiorucci, Trulli, 2014), spazi di accoglienza che facilmente possono adattarsi alle esigenze femminili.

4. Conclusioni

Data la complessità dell'apprendimento linguistico e i significati profondi che questo assume nei percorsi di vita delle persone migranti, è fondamentale considerare attentamente i bisogni linguistici e sociali che emergono nei contesti di apprendimento della L2, tenendo conto anche della diversità delle popolazioni migranti. Questo approccio consente di creare programmi di insegnamento della lingua del Paese di immigrazione altamente personalizzati, rispondendo così alle esigenze individuali.

Nell'analisi delle migrazioni da una prospettiva di genere, gli ambienti educativi della L2 non solo sono cruciali per l'acquisizione dei documenti necessari per rimanere in Italia, ma fungono anche da spazi accoglienti e adattabili alle esigenze specifiche delle donne migranti. Questi ambienti rispondono ai loro bisogni linguistici e sociali, facilitando l'inclusione e l'integrazione. Questi spazi educativi,

concepiti come comunità di apprendimento, aumentano le possibilità di successo degli sforzi collettivi per creare e sostenere una comunità coesa e solidale (hooks, 2020). La lingua gioca un ruolo centrale nella riscrittura dell'identità, diventando particolarmente significativa nei percorsi di inclusione delle donne nelle società di immigrazione. Per le persone marginalizzate, parlare non riguarda solo la forma e il pensiero, ma è sempre legato alla questione dell'appartenenza (Gümüsay, 2021). Le scuole di apprendimento della lingua italiana per stranieri (L2), spesso ambienti informali, permettono alle donne di apprendere l'italiano e partecipare a attività ricreative che promuovono la socializzazione e l'integrazione. La creazione di spazi esclusivamente femminili in queste scuole risponde all'esigenza di offrire luoghi sicuri e accoglienti per le donne immigrate che, per ragioni culturali, religiose o familiari, preferiscono evitare i corsi misti. Questi spazi dedicati contribuiscono a rendere l'apprendimento della lingua un mezzo di autodeterminazione e di empowerment, aiutando le donne a costruire una nuova identità e a trovare il loro posto nella società ospitante.

Bibliografia

Catarci M., Fiorucci M., Trulli M. (2014). *L'ABC della cittadinanza*. Milano: FrancoAngeli.

Centro Studi e Ricerche IDOS (2023). *Le migrazioni femminili in Italia. Percorsi di affermazione oltre la vulnerabilità*. Roma: Idos Edizioni.

Decreto del presidente della repubblica, 14 settembre 2011, n. 179, *Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato*, a norma dell'articolo 4-bis, comma 2, del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, di cui al decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/11/11/-011G0221/sg.

Freire P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele. (Edizione originale pubblicata nel 1968).

Gianturco G. (2004). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto.* Milano: Edizioni Angelo Guerini.

Gross B. (2022). *Eterogeneità e diseguaglianze educative. Prospettive dalla Pedagogia interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

Gümüsay K. (2021). *Lingua e essere* [Kindle iOS version]. Roma: Fandango.

Hill Collins P. (2022). *Intersezionalità. Come teoria critica della società.* Milano: UTET Università.

hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.

Trinchero R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

I punti di comunità: progettare la rigenerazione delle comunità

Guido Cavalli
Dottorando – Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Paradossale conseguenza dell'imponente e rapida urbanizzazione del mondo avvenuta nel corso del novecento, a partire dagli ultimi decenni del secolo scorso appare sempre più chiaro che "la città (nel senso della città storica) non esiste più" (Agier, 2020), o in altri termini, appare sempre più chiara la fine del progetto moderno di città. Quel luogo che lungo tutta la storia ha rappresentato il più importante *artefatto* dell'uomo occidentale (Lévi-Strauss, 2008), la summa della sua istanza di *umanizzatore* del mondo, arriva al suo punto di crisi, che si manifesta dapprima attraverso problematiche di ordine urbanistico, sociale e culturale, ma finalmente anche di carattere educativo, pedagogico e antropologico.

Parallelamente, infatti, è proprio seguendo attraverso tutto il XX secolo il delinearsi sempre più puntuale dello "sguardo pedagogico" (che a partire dagli ambiti propri dell'educazione formale arriva fino all'insieme dei processi sociali, e dall'attenzione specifica alle prime età della vita giunge fino a ricomprendere la figura intera della persona umana), che anche la città diventa oggetto di una riflessione pedagogica, come possibile insieme di attori del processo educativo. Alla teoria si intreccia circolarmente la prassi, e in una spirale sempre più larga prendono via via forma le interazioni interdisciplinari e i primi modelli ibridi: dalla rigenerazione urbana al welfare di prossimità, poi dal welfare a matrice culturale fino alla comunità educante.

In anni più recenti, possiamo considerare uno dei punti di emersione più significativi del tema "città" e di un processo di diffusa consapevolezza delle problematiche che ad essa sono annesse, la definizione nel 2015, all'interno dell'Agenda 2030 dell'Onu per lo sviluppo sostenibile, dell'obiettivo n. 11, "Città e comunità sostenibili", nel quale ci si propone di "rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili", e in particolare a "sostenere rapporti economici, sociali e ambientali positivi tra le zone urbane, periurbane e rurali". All'interno di questo quadro più ampio, nel 2017 a Milano prende avvio "Lacittàintorno", un programma di Fondazione Cariplo che, come si legge nel documento ufficiale, intende coinvolgere gli abitanti dei contesti urbani fragili nella "riattivazione e risignificazione degli spazi inutilizzati o in stato di degrado". Non interventi insediativi o infrastrutturali né politiche di programmazione pubblica ad ampio raggio, ma micro processi di rigenerazione che intendono valorizzare le comunità rendendole attive e protagoniste, favorendo e promuovendo

attività culturali, artistiche e di cittadinanza, di coesione sociale e di sviluppo economico, con l'obiettivo di rendere i "quartieri intorno", ossia i territori in mutamento ai margini del tessuto urbano, nuovi poli attrattivi, al centro di una nuova geografia cittadina.

Il principale strumento di attivazione e trasformazione individuato dal programma è il Punto di Comunità: uno spazio fisico recuperato e trasformato in luogo di aggregazione e "centro gravitazionale aperto e plurale, polifunzionale", a disposizione della comunità per incontrarsi, usufruire di servizi e partecipare ad attività culturali e formative, "orientate allo scambio e alla produzione di idee e di innovazione".

Possiamo rileggere pedagogicamente questo dispositivo, al pari di molti altri simili che si sono e si stanno sviluppando in altrettanti progetti disseminati in diverse città, individuando al suo interno 3 principali istanze:

1. Il passaggio dalla *smart city* alle *care city*, ovvero da un'idea nella quale la città assume forme e soluzioni tese a semplificare, ad alleggerire gli individui dall'impegno di convivere in uno spazio localizzato, ad un altra che invece ne favorisca l'impegno, l'ingaggio relazionale reciproco. Questo mutamento di approccio cerca di rileggere e accompagnare il superamento della forma-città moderna, cui si accennava all'inizio dell'intervento, improntata a una visione razionalista, a una logica di prossimità funzionale tra abitanti, bisogni e servizi, che si è storicamente espressa innanzitutto nelle politiche di zonizzazione urbana. Questa idea di città costruita per isole funzionali (residenziali, commerciali, industriali, culturali) e bolle relazionali (comunità omogenee di censo, di estrazione culturale, di immunizzazione securitaria), estremizza quella tendenza alla decostruzione delle relazioni, all'affermarsi di quel modello di vita che gli antropologi definiscono come "individualismo urbano" che certamente è parte intrinseca dell'immaginario della città, ma che tuttavia non può radicalizzarsi, se non al rischio di compromettere l'esistenza stessa della città come progetto *politico* (Agier, 2020). Alla prossimità funzionale, è quindi necessario aggiungere una prossimità relazionale, attraverso la costruzione di luoghi che rendano possibile la mediazione tra spazi locali, reti private, contesti familiari, e non luoghi o fuori luoghi propri della dimensione urbana. Si tratta di "luoghi rituali" che non devono ambire a diventare a loro volta "domestici" ovvero identitari, ma rimanere aperti all'attraversamento, all'attivazione e alla disattivazione in quanto "luoghi antropologici", in quanto occasione di un "impegno situazionale". Questa dinamica richiama direttamente la dimensione della cura educativa, che è quella dimensione relazionale che si costituisce nel riconoscimento reciproco della distanza e dell'alterità come significati umanizzanti (Musaio, 2016).
2. La rilettura dell'impatto sociale. Il problema di una valutazione critica degli interventi di rigenerazione è andato di pari passo all'emergere, nella secondà metà del secolo scorso, di una eterogenesi dei fini sempre più dirompente all'interno dei processi urbani complessi: i fenomeni di gentrificazione, paralleli

a quelli di securitizzazione privatistica (*gated communities*) e speculari a quelli di ghettizzazione (*banlieue, township, bidonville, slum…*), hanno mostrato la necessità di una misurazione e di una restituzione del valore di un intervento di rigenerazione attraverso il suo impatto sociale, piuttosto che della sua mera efficacia in termini di obiettivi urbanistici. Tuttavia è sulla natura e la forma di questo impatto sociale che il dibattito è ancora aperto. In prima istanza, si tratta di una questione di carattere epistemologico, dal momento che la misurazione di un fenomeno non può avvenire a posteriori rispetto alla sua tassonomia, ma d'altro canto la domanda di comunità a cui gli interventi di rigenerazione vorrebbero dare risposta non è una domanda dal significato istituito, univoco, anzi è una domanda in sé ambigua se non contraddittoria. Anche in questo frangente appare allora opportuno attingere alla natura ermeneutica della circolarità tra sapere pedagogico e pratica educativa, che sin dal suo costituirsi rifiuta il determinarsi di un oggetto empirico per la conoscenza, per restare aperto ad uno sguardo fenomenologico sulla intersoggettività dei vissuti (Husserl, 2015). La pedagogia della città, in particolare, è quella declinazione specifica della pedagogia sociale che offre la possibilità di calare il problema della comunità educante all'interno del tema della crisi generalizzata dell'identità dei luoghi, e in particolare delle dinamiche di desocializzazione, di indebolimento delle comunità urbane e del carattere di familiarità della città, come effetto delle nuove spazialità prodotte dalla città (distanze, segregazioni, individualizzazioni) nell'epoca "post-urbana". Attraverso questa rilettura pedagogica emerge con evidenza il valore di quei processi di produzione di località (Appadurai, 2012) e di rigenerazione del valore antropologico dei luoghi che si svolge attraverso la dimensione della cultura, della formazione, delle arti performative, e in generale di quei processi partecipativi di produzione artistica e culturale che ibridano linguaggi, generazioni e contesti. La misurazione dell'impatto sociale che deriva da questo approccio, corrisponderà allora all'osservazione della *ritualità* e all'ascolto della *conversazione* collettiva che da questi luoghi si genera.

3. Ultimo aspetto da evidenziare, infatti, è proprio il carattere partecipativo, qui però nel senso più preciso di *rituale* (Sini, 2012), dei processi attivati, intesi innanzitutto come processi allargati di risignificazione, di produzione di senso condiviso, di arricchimento del vocabolario comune. In questo carattere partecipativo, che non vuole essere quello di un generico processo collettivo, di ogni possibile socializzazione, si deve riconoscere direttamente quella dinamica educativa che persegue un equilibrio tra individualizzazione e umanizzazione, tra libertà e significato, tra distanza e relazione, e che si traduce negli spazi della città nella ricerca di equilibrio tra impegno e disimpegno, appartenenza ed estraneità, solitudine e prossimità. La possibilità di segnare delle soglie rispetto alle quali ciascuno senta di poter scegliere volta per volta di entrare e uscire, stare e ritirarsi, riconoscersi o ridefinirsi è il carattere rituale, ovvero di circolarità, intermittenza, ripetizione del senso inteso come ciò che *si rifà insieme* ogni

volta, in un movimento educante che esiste solo in quanto interpersonale (spaziale) e intergenerazionale (temporale).

Passando poi da un livello prettamente teorico pedagogico, a un livello più effettuale, attraverso questo approccio si intendono raggiungere una pluralità di obiettivi di natura educativa:

– contrastare le condizioni di povertà educativa e dispersione scolastica,
– promuovere la più ampia inclusione possibile delle persone con disabilità e fragilità sociali,
– aiutare le famiglie nello svolgimento del loro ruolo educativo,
– promuovere l'invecchiamento attivo, la valorizzazione della figura della persona anziana e la dimensione dell'intergenerazionalità,
– promuovere la cura e la cultura della bellezza come fattori di rigenerazione dei territori e della dimensione simbolica della comunità.

Muovendo all'interno di queste linee guida valoriali e programmatiche, il Punto di Comunità Magnete, avviato nel 2018 all'interno del quartiere Adriano, nella periferia nord est di Milano, evidenzia tuttavia diverse peculiarità, che lo rendono unico e particolarmente innovativo, anche in riferimento a un più ampio ventaglio di casi ed esperienze nazionali e internazionali.

La più rilevante di queste peculiarità, almeno sotto l'aspetto di una rilettura pedagogica dei processi di rigenerazione delle comunità, è la sua collocazione fisica all'interno di un più ampio contesto, il centro polifunzionale di servizi alla persona "Adriano Community Center", progettato e gestito da Proges cooperativa sociale. Si tratta di un intervento di riqualificazione che ha recuperato un edificio post industriale di circa 15 mila metri quadrati di superficie coperta, da decenni in stato di abbandono e degrado. Grazie a una convenzione urbanistica stipulata da Proges con il Comune di Milano, da questo edificio è stata ricavata una struttura polivalente che comprende una RSA con Nucleo Alzheimer, appartamenti protetti, appartamenti di social housing, ambulatori di neuropsichiatria infantile, uno sportello con ambulatori di prossimità per l'età anziana, spazi di co-working, una job station per inclusione lavorativa, oltre appunto al Punto di comunità Magnete, composto fisicamente da un auditorium polifunzionale, spazi laboratoriali, bistrò e piazza attrezzata. In questi spazi, Magnete sviluppa attività laboratoriali e artistiche, performance dal vivo di teatro, danza e musica, formazione, orientamento al lavoro, inclusione sociale, attraverso una curatela co-governata da una rete di soggetti del Terzo settore, aperta al quartiere e integrata alla programmazione culturale della città.

In prima istanza, questo accostamento tra servizi di cura alla persona e attività culturali disegna un già interessante hub di servizi per il territorio, uno snodo in cui diversi bisogni trovano una molteplicità di risposte, in un modello aperto che scardina l'idea dell'erogazione standardizzata e unidirezionale delle prestazioni, per essere luogo di ascolto e accoglienza, presa in carico e coinvolgimento, raffor-

zamento delle relazioni e attivazione di nuove risorse comunitarie. Già in questo senso, Adriano Community Center e Punto di comunità Magnete non possono essere visti come due progetti semplicemente giustapposti. Sono invece due aspetti coesistenti dello stesso modello in evoluzione di welfare di prossimità, che intende perseguire *una nuova relazione tra cura e cultura*, ossia essere spazio deputato a interpretare allo stesso tempo un rinnovamento nei servizi di cura e nella produzione culturale diffusa, per costruire tra le due dimensioni un dialogo permanente, una contaminazione costante e una progettazione comune. Da una parte le competenze, le pratiche e le esperienze del mondo della salute e della cura, con particolare attenzione alle tematiche riguardanti le persone anziane, che sono sempre più importanti all'interno delle nostre vite e delle nostre città; dall'altra i linguaggi, i format e le risorse del mondo della cultura e della bellezza, che sono sempre più cruciali in una società in cui i sistemi di comunicazione di massa spingono all'omologazione dei significati e alla passivizzazione dei processi di fruizione: dall'incontro di questi due momenti scaturisce una diversa cura dei significati condivisi e una diversa cultura delle relazioni, che arricchisce entrambe e attiva le comunità in cui questi processi hanno luogo.

Tuttavia il progetto si propone di realizzare una ulteriore ibridazione tra dimensione della cura e dimensione della cultura, che emerge solo alla luce del registro riflessivo e pratico della scienza pedagogica, e trova il suo campo d'azione specifica nel lavoro di cura educativa (Musaio, 2023). Il paradigma stesso della "cura" è l'oggetto di questa ibridazione, nel tentativo di smuovere quella concezione per la quale noi siamo oggetti della cura da parte di un insieme di sistemi linguistico-istituzionali, sociali, simbolici, medico-scientifici, attraverso strumenti e interventi estrinseci alla nostra esperienza di vita *(Erlebnis)*, per promuovere una soggettività della cura che inneschi quell'intenzionalità (Mortari, 2015) e quella riflessività (Triani, 2018) che ne fanno un momento formativo dell'umano. Questa soggettività è ciò che si educa attraverso la cultura della cura e la cura della cultura, ovvero nella *coltivazione* dei significati e dei riti propri del lavoro di relazione, con specifica attenzione agli spazi e ai tempi della città contemporanea, con i suoi interstizi, i suoi margini, i suoi non luoghi e i suoi fuori luoghi. Attraverso questi percorsi, si intendono così promuovere esperienze educative rispetto ai luoghi della convivenza e al senso del nostro abitare la città globale.

Riferimenti bibliografici

Agier M. (2020). *Antropologia della città.* Verona: Ombre corte.
Appadurai A. (2012). *Modernità in polvere.* Milano: Raffaello Cortina.
Bruzzone D. (2012). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione.* Milano: Franco Angeli.
Clément G. (2005). *Manifesto del Terzo paesaggio.* Macerata: Quodlibet.
Groys B. (2023). *Filosofia della cura.* Timeo.
Lizzola I. (2023). *In tempo d'esodo. Una pedagogia in cammino verso nuovi incontri intergenerazionali.* Roma: Città Nuova.

Mancaniello M.R., Marone F., Musaio M. (2023). *Patrimonio culturale e comunità educante*. Milano: Mimesis.
Musaio M. (2016). *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità.* Milano: Mimesis.
Musaio M. (ed.). (2021). *Ripartire dalla città. Prossimità educativa e rigenerazione delle città*. Milano: Vita e Pensiero.
Mollo G., Porcarelli A., Simeone D. (2014). *Pedagogia sociale*. Brescia: Editrice La Scuola
Mortari L. (2015). *Filosofia della cura.* Milano: Raffaello Cortina.
Husserl E. (2015). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale.* Milano: Il Saggiatore.
Nancy J.-L. (2019). *La comunità inoperosa.* Napoli: Cronopio.
Satta N. (ed.). (2023). *La cultura cura. Progettare nuovi centri culturali in tempi incerti*. Milano: Vita e Pensiero.
Sendra P., Sennett R. (2022). *Progettare il disordine. Idee per la città del XXI secolo.* Torino: Treccani.
Sini C. (2012). *Le arti dinamiche. Filosofia e pedagogia,* in *Transito Verità. Figure dell'enciclopedia filosofica.* Milano: Jaca Book.
Toppetti F., Ferretti L.V. (eds.). (2021). *La cura delle città. Politiche e progetti*. Macerata: Quodlibet.
Tramma S. (2015). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
Tramma S. (2019). *L'educazione sociale.* Bari: Laterza.
Triani P. (2018). *La collaborazione educativa.* Brescia: Morcelliana Scholé.

Analisi dell'evoluzione della fitness fisica: implicazioni per l'adattamento dei programmi di educazione fisica nelle scuole secondarie di primo grado

Alessandro Cudicio
Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Bergamo
alessandro.cudicio@unibs.it

1. Introduzione

L'attività fisica (Caspersen et al. 1985) è universalmente riconosciuta come essenziale per il miglioramento della salute psicofisica e sociale (Bouchard et al., 2012; Bull et al., 2020). In ogni fase della vita, è chiaro che si dovrebbe praticare una quantità e intensità adeguata di attività fisica, sebbene gli obiettivi raggiungibili possano variare e avere diversi impatti sul corpo. È particolarmente interessante notare che l'attività fisica svolta durante gli anni dello sviluppo è fondamentale per promuovere un invecchiamento attivo e una vita sana in età avanzata.

Tuttavia, nonostante le raccomandazioni dell'OMS che suggeriscono almeno 60 minuti di attività fisica da moderata a vigorosa al giorno per i giovani sotto i 18 anni (Bull et al., 2020), il numero di bambini che partecipano regolarmente all'attività fisica è ancora basso (Wu et al., 2017; Schwarzfischer et al., 2019). Di conseguenza, la promozione dell'attività fisica è di fondamentale importanza, soprattutto durante gli anni dello sviluppo. Sebbene le associazioni sportive svolgano un ruolo significativo in questo ambito, la promozione dell'attività fisica non dovrebbe essere limitata alle attività organizzate, poiché non tutti i bambini e adolescenti possono parteciparvi a causa delle condizioni economiche delle loro famiglie.

L'importanza dell'attività fisica è tale che la sua forma più strutturata, lo sport, è stata inclusa nella Costituzione Italiana (Costituzione della Repubblica Italiana, Art. 33). Questo evidenzia l'attenzione delle istituzioni verso l'attività fisica e la pratica sportiva come strumenti chiave per il benessere fisico, psicologico e sociale. Recentemente in Italia, per questo motivo, l'insegnamento dell'educazione fisica nelle scuole primarie è stato affidato a docenti di Scienze Motorie (Legge 234/21).

Infatti, uno stile di vita attivo dovrebbe essere considerato una questione educativa piuttosto che tecnica. Per questo motivo, l'insegnamento dell'educazione fisica gioca un ruolo cruciale nell'educare attraverso l'attività fisica e nel contrastare l'abbandono dell'attività fisica.

Gli studenti, come dimostrato dalla ricerca presentata in questo articolo, presentano diverse misure antropometriche e livelli di fitness fisico. L'insegnante di educazione fisica dovrebbe considerare queste differenze nella pianificazione delle lezioni, proponendo metodi di insegnamento sostenibili.

Con questo contributo, si intende discutere l'importanza della personalizzazione nell'ambiente scolastico.

L'obiettivo di questo studio è documentare l'evoluzione della fitness fisica durante i primi due anni della scuola secondaria di primo grado, fornendo preziosi spunti per gli insegnanti di educazione fisica. Attraverso un'analisi dettagliata delle variazioni nei livelli di fitness fisica degli studenti, lo studio mira a identificare le tendenze e i cambiamenti significativi che avvengono in questa fase cruciale dello sviluppo.

Comprendere come la fitness fisica si evolve in questo periodo può fornire strumenti essenziali per adattare efficacemente i programmi di educazione fisica, garantendo che siano in linea con le esigenze specifiche degli studenti. Inoltre, i dati raccolti possono aiutare a identificare precocemente eventuali problematiche o lacune nel livello di attività fisica, permettendo agli insegnanti di intervenire tempestivamente con strategie mirate.

Questo studio offre anche l'opportunità di esplorare l'impatto di vari fattori, come il genere, le differenze antropometriche e le abitudini di vita, sulla fitness fisica degli studenti. Analizzando questi aspetti, gli insegnanti di educazione fisica possono sviluppare programmi più inclusivi e personalizzati, che tengano conto delle diverse esigenze e potenzialità di ciascun alunno.

Inoltre, i risultati di questo studio possono contribuire alla formazione continua degli insegnanti di educazione fisica, fornendo loro conoscenze aggiornate e basate su dati empirici. Questo, a sua volta, può migliorare la qualità dell'insegnamento e promuovere uno stile di vita attivo tra gli studenti, con benefici a lungo termine per la loro salute e benessere.

2. Materiali e metodi

Hanno partecipato a questo studio di follow-up biennale 139 studenti maschi e 127 studentesse femmine, provenienti da sette scuole nel comune di Brescia. Gli studenti sono stati valutati al primo anno di scuola secondaria di primo grado, con un'età media di 11,7 anni (±0,42), e nuovamente al secondo anno, con un'età media di 12,9 anni (±0,42). Le valutazioni comprendevano una serie di misurazioni e test mirati a diverse componenti della fitness fisica.

Le misurazioni antropometriche includevano l'indice di massa corporea e la massa grassa, per valutare la composizione corporea degli studenti. La fitness cardiopolmonare è stata misurata utilizzando il test della camminata di 6 minuti, che permette di valutare la capacità aerobica e la resistenza cardiovascolare. La fitness muscolare è stata valutata attraverso il test del salto in lungo da fermo, un indicatore della forza esplosiva degli arti inferiori (Ortega et al. 2011).

Per misurare la flessibilità, è stato utilizzato il V-sit and reach test, un test che valuta l'elasticità e la mobilità della parte inferiore della schiena e dei muscoli posteriori della coscia. La coordinazione è stata valutata mediante lo shuttle run test, che misura l'agilità e la velocità nel cambio di direzione.

Oltre alle misurazioni fisiche, sono stati somministrati due questionari per valutare il livello di piacere nello svolgimento dell'attività fisica e la quantità di attività fisica svolta. Il Physical Activity Enjoyment Scale - It (Questionario sul gradimento dell'attività fisica tradotto e validato in italiano) è stato utilizzato per misurare il grado di piacere percepito durante l'attività fisica (Carraro et al. 2008), mentre il Previous Day Physical Activity Recall (questionario sul richiamo dell'attività fisica svolta il giorno antecedente alla compilazione) ha raccolto informazioni dettagliate sulla quantità di attività fisica svolta dai partecipanti (Weston et al. 1997).

I dati raccolti sono stati analizzati utilizzando l'ANOVA per misure ripetute, per valutare le variazioni nei parametri di fitness fisica e antropometrici nel corso dei due anni. Inoltre, è stata utilizzata la correlazione di Pearson per esaminare le relazioni tra le diverse variabili misurate, permettendo di identificare possibili associazioni tra le caratteristiche fisiche, il piacere dell'attività fisica e la quantità di attività svolta.

3. Risultati

I dati antropometrici raccolti in questo studio hanno rivelato risultati significativi. L'indice di massa corporea degli studenti ha mostrato un aumento significativo nel tempo ($p<0,001$), senza variazioni rilevanti tra maschi e femmine ($p=0,178$). Tuttavia, la massa grassa ha seguito un andamento diverso: è diminuita notevolmente nei maschi ($p<0,001$) mentre è aumentata nelle femmine ($p<0,001$). Questi risultati relativi alle caratteristiche antropometriche degli studenti evidenziano le prime differenze fisiologiche che però si riflettono anche nella qualità dell'attività fisica che può essere proposta a queste persone.

Le prestazioni nei test di fitness fisica hanno mostrato miglioramenti significativi nel corso dei due anni. I risultati del test della camminata di 6 minuti, dello shuttle run test e del test del salto in lungo da fermo sono stati significativamente superiori nel secondo anno rispetto al primo ($p<0,001$). Inoltre, i maschi hanno ottenuto risultati migliori rispetto alle femmine in questi test ($p<0,001$). In controtendenza, i risultati del test di flessibilità V-sit and reach test hanno evidenziato che le femmine hanno mantenuto valori costanti nei due anni ($p=0,987$), con risultati sempre superiori rispetto ai maschi ($p<0,001$). Al contrario, i maschi hanno mostrato un calo significativo nel tempo ($p<0,001$). Analogamente a ciò che è risultato dai dati antropometrici i dati relativi alla fitness fisica mostrano un quadro tutt'altro che univoco con variazioni di prestazioni nel tempo, differenti tra maschi e femmine.

Per quanto riguarda il piacere e la quantità di attività fisica, sia i maschi che le femmine hanno mostrato un aumento dei punteggi nel Physical Activity Enjoyment Scale ($p<0,05$) ed anche nell'attività fisica svolta il giorno precedente come riportato dai dati del Previous Day Physical Activity Recall ($p<0,001$). I risultati suggeriscono inoltre che gli studenti che sono più coinvolti nell'attività fisica pro-

vano livelli più alti di piacere, sia nel primo anno (r=0,258; p<0,001) che nel secondo (r=0,284; p<0,001).

4. Conclusioni

Sulla base dei risultati emersi, è essenziale che gli insegnanti di educazione fisica considerino attentamente le disparità nella fitness fisica tra maschi e femmine nella pianificazione delle loro lezioni. Queste differenze, che includono variazioni significative nell'indice di massa corporea, nella massa grassa, e nelle prestazioni nei vari test di fitness, sono fondamentali per coinvolgere efficacemente gli studenti nell'attività fisica.

Gli insegnanti devono adottare strategie didattiche differenziate che riconoscano e rispettino le esigenze specifiche di ciascun genere. Ad esempio, poiché le femmine tendono a mantenere una maggiore flessibilità nel tempo rispetto ai maschi, le lezioni potrebbero includere esercizi di flessibilità più mirati per i maschi per compensare questo calo. Allo stesso modo, dato che i maschi hanno mostrato una diminuzione della massa grassa mentre le femmine hanno registrato un aumento, sarebbe opportuno sviluppare programmi che incoraggino una composizione corporea equilibrata per entrambi i generi.

Inoltre, le evidenze mostrano che gli studenti che praticano maggiormente attività fisica tendono a provare un maggiore piacere nell'attività stessa. Questo circolo virtuoso può essere incentivato attraverso lezioni che promuovano il piacere dell'attività fisica, personalizzando le attività per renderle più gratificanti e meno percepite come obbligatorie. Per esempio, attività ludiche, giochi di squadra e sfide individuali possono aumentare il coinvolgimento e la motivazione degli studenti.

La considerazione delle differenze di genere e delle specifiche esigenze degli studenti permette di creare un ambiente di apprendimento inclusivo e stimolante. Gli insegnanti di educazione fisica devono essere capaci di adattare i loro metodi di insegnamento e i contenuti delle lezioni per supportare tutti gli studenti nel raggiungimento dei loro obiettivi di fitness. Questo approccio non solo migliorerà la partecipazione e l'impegno degli studenti nelle lezioni di educazione fisica, ma contribuirà anche al loro benessere generale, incoraggiando uno stile di vita attivo e salutare.

Bibliografia

Bouchard C., Blair S. N., Haskell W. L. (2012). Physical activity and health. *Human Kinetics.*

Bull F. C., Al-Ansari S. S., Biddle S., Borodulin K., Buman M. P., Cardon G., ... Willumsen J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British journal of sports medicine,* 54(24), 1451-1462. DOI: 10.1136/bjsports-2020-102955.

Carraro A., Young M. C., Robazza C. (2008). A contribution to the validation of the physical activity enjoyment scale in an Italian sample. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(7), 911-918.

Caspersen C. J., Powell K. E., Christenson G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports* (Washington, D.C. : 1974), 100(2), 126–131.

Costituzione della Repubblica Italiana, Parte I - Diritti e doveri dei cittadini, Titolo II - Rapporti etico-sociali, Articolo 33.

Ortega F. B., Artero E. G., Ruiz J. R., España-Romero V., Jiménez-Pavón D., Vicente-Rodriguez G., Moreno L. A., Manios Y., Béghin L., Ottevaere C., Ciarapica D., Sarri K., Dietrich S., Blair S. N., Kersting M., Molnar D., González-Gross M., Gutiérrez A., Sjöström M., Castillo M. J., … HELENA study (2011). Physical fitness levels among European adolescents: the HELENA study. *British journal of sports medicine*, 45(1), 20–29. https://doi.org/10.1136/bjsm.2009.062679

Schwarzfischer P., Gruszfeld D., Stolarczyk A., Ferre N., Escribano J., Rousseaux D., ... & Grote V. (2019). Physical activity and sedentary behavior from 6 to 11 years. *Pediatrics*, 143(1). DOI: 10.1542/peds.2018-0994.

Weston A. T., Petosa R., Pate R. R. (1997). Validation of an instrument for measurement of physical activity in youth. *Medicine and science in sports and exercise*, 29(1), 138–143. https://doi.org/10.1097/00005768-199701000-00020

Wu X.Y., Han L.H., Zhang J.H., Luo S., Hu J.W., & Sun K. (2017). The influence of physical activity, sedentary behavior on health-related quality of life among the general population of children and adolescents: A systematic review. *PloS one*, 12(11). DOI: 10.1371/journal.pone.0187668.

Co-costruire sapere esperienziale per una salute mentale inclusiva ed emancipativa: riflessioni e prospettive sul coinvolgimento di Esperti in Supporto tra Pari (ESP) in salute mentale nella formazione universitaria

Katia Daniele
Dottore di ricerca – Università di Milano Bicocca
k.daniele@campus.unimib.it

1. Il valore degli ESP in salute mentale nella formazione universitaria

Nella complessità delle sfide attuali legate alla salute mentale, emerge un pressante bisogno di riconoscere e valorizzare le esperienze di coloro che hanno affrontato direttamente tali difficoltà. Gli Esperti per Esperienza, conosciuti come Esperti in Supporto tra Pari (ESP) nella regione Lombardia, svolgono un ruolo cruciale nel contesto della salute mentale, offrendo un contributo prezioso alle pratiche educative e ai processi di emancipazione (Kauffmann et al., 2017). Tuttavia, nonostante la loro ricchezza e unicità, queste risorse spesso restano sottovalutate e trascurate. Le persone che vivono esperienze di disagio psichico sono troppo spesso ridotte alla sola dimensione di vulnerabilità, ignorando il potenziale arricchimento che le loro esperienze potrebbero portare nei contesti formativi e educativi (Mortari, 2003).

Nell'ambito universitario, soprattutto nella formazione relativa alla salute mentale, alcune ricerche hanno evidenziato i benefici del coinvolgimento attivo degli ESP nella docenza per gli studenti (Happell et al., 2022). Tuttavia, le opportunità per gli ESP di partecipare in modo significativo alla vita accademica rimangono limitate, spesso confinate alla semplice condivisione delle proprie storie personali di malattia. È in questo scenario che si colloca il progetto europeo Erasmus+ SEKEHE (*Structural Embedding of Knowledge by Experience in Higher Education through Processes of Co-Creation*), avviato nel settembre 2022, che coinvolge quattro Paesi, tra cui l'Italia rappresentata dall'Università di Milano Bicocca (UNIMIB) – Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione. L'obiettivo del progetto è quello di incorporare in modo strutturale la conoscenza basata sull'esperienza nei programmi di istruzione superiore nel campo degli studi sociali.

All'interno del progetto SEKEHE, il team UNIMIB ha collaborato con due ESP in salute mentale, appartenenti alla Cooperativa Lotta Contro l'Emarginazione (CoopLotta), nella progettazione e nell'insegnamento di alcune lezioni del corso di "Pedagogia dell'Inclusione Sociale" del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione. L'obiettivo principale è quello di co-creare conoscenza esperienziale attraverso processi formativi e auto-formativi, mettendo in luce il valore unico del

contributo degli ESP e promuovendo un approccio inclusivo all'educazione superiore.

2. Esplorare l'esperienza della partecipazione al progetto SEKEHE: uno studio qualitativo

Per esplorare in profondità l'esperienza di partecipazione al progetto SEKEHE da parte dei diversi stakeholder, abbiamo coinvolto in uno studio qualitativo i due ESP, due dipendenti tecnico-amministrativi del Dipartimento, che hanno gestito l'intera procedura di selezione degli ESP per il progetto SEKEHE, una responsabile di CoopLotta, coinvolta nel supporto degli ESP nella procedura di candidatura al progetto e nella co-progettazione delle lezioni co-condotte dagli ESP, una docente e quattro studentesse del suddetto corso[1]. Lo studio, condotto da marzo a luglio 2023, ha adottato il metodo IPA (*Interpretative Phenomenological Analysis*) (Smith et al., 2009). Gli strumenti d'indagine sono stati il focus group con le studentesse e le interviste semi-strutturate individuali con gli altri partecipanti, entrambi associati alla tecnica del Photovoice (Latz, 2017), a eccezione delle interviste con gli amministrativi. L'obiettivo principale è stato comprendere i significati, le opinioni e le prospettive degli stakeholder riguardo alla loro esperienza di partecipazione al progetto. La durata delle interviste e dei focus group è variata dai 45 ai 90 minuti.

3. Un'analisi interpretativa dei risultati emersi

Dall'analisi qualitativa, sono emerse diverse unità di significato e categorie, da cui sono risultati tre temi principali per ciascun gruppo. In questo contributo, presenteremo quattro concetti chiave comuni all'indagine con i diversi stakeholder, associati alle foto da loro scattate, rappresentative della loro esperienza nel progetto SEKEHE.

1 Per comodità di lettura, nella presentazione dei dati, ci riferiremo ai due dipendenti tecnico-amministrativi con il termine "amministrativi", mentre alla rappresentante di CoopLotta e alla docente con il termine "formatrici".

3.1 Intrecciare le storie del passato per co-scrivere le storie del futuro

Figg. 1, 2:
"Co-scrivere" (FG, Studentesse)

Fig. 3 "Le nuove generazioni e l'alleanza nel fare cose assieme per un intento comune" (Int. 4, ESP)

Gli stakeholder hanno concordato sul fatto che il progetto SEKEHE abbia evidenziato come la condivisione delle esperienze di disagio dia valore all'esperienza, anche dell'altro, grazie all'apertura, alla riflessione e al cambiamento che da essa ne deriva:

> Io non mi sento l'insegnante; mi sento che posso trasmettere la mia esperienza e che può essere un valore aggiunto per me e anche per le persone che mi ascoltano (Int. 5, ESP).

> […] e quindi sostanzialmente [è] come se la storia un po' personale dell'ESP di per sé potesse avvalorare ancora di più quella dell'altra persona, non so… farla deviare da un'altra parte o, perlomeno, aprirla alla possibilità di cambiamento (FG, Studentessa).

Sembra emergere la consapevolezza riguardo a quanto la condivisione di un'esperienza consenta a chi la narra di ristabilire un legame più profondo con se stesso, mentre a chi la ascolta di sviluppare un pensiero riflessivo sulla propria esperienza di vita, costruendo nuovi significati. Questo processo può essere paragonato a una spirale circolare, in cui la condivisione di una storia può arricchire entrambe le parti coinvolte, generando un apprendimento significativo (Bruner, 1986; Zannini, 2008; Formenti, 2017).

3.2 Riconoscere i limiti… per scoprire nuovi percorsi e prospettive

Figg. 4, 5:
"Progettazione come scoperta" (Int. 6, Formatrice)

Il progetto SEKEHE ha rappresentato un'opportunità di confronto con i limiti esistenti. In particolare, sia gli amministrativi che le formatrici hanno evidenziato come il progetto SEKEHE abbia messo in luce le sfide riguardanti il coinvolgimento degli ESP nelle università italiane tramite procedure di selezione pubblica. Queste sfide derivano principalmente dalla mancanza di riconoscimento professionale della figura dell'ESP:

> […] un conto è dire ho una professionalità differente, sono un artista [...], devo prendere un comico per uno spettacolo, che ci è capitato per dire, [per] l'evento finale di una performance di arti figurative, eccetera; lo prendiamo per quella professionalità, però [nel caso degli ESP] non possiamo neanche dire "perché hanno l'attestato del corso regionale di ESP", perché l'altra Regione non lo chiama ESP (Int. 2, Amministrativi).

Queste limitazioni hanno spinto alla riflessione su come promuovere nuove prospettive per affrontare e superare gli ostacoli nel coinvolgimento degli ESP nell'Università. Gli amministrativi, comprendendo il significato e l'importanza della partecipazione degli ESP al progetto – e grazie alla loro predisposizione empatica e alla loro professionalità –, hanno dimostrato la loro capacità e volontà di superare gli standard predefiniti per coinvolgere gli ESP nel progetto:

> […] la nostra attività è anche cercare di individuare la soluzione più idonea davanti a un problema, cosa [che si] crede possa invece essere fatta per compartimenti stagni. Se noi avessimo solo svolto il nostro lavoro avremmo detto "non è possibile farlo!" (Int. 1, Amministrativi).

Questo atteggiamento è stato principalmente guidato dalla determinazione degli amministrativi a spingersi oltre al "guardare e descrivere come le cose funzionano normalmente ma [gestendo] la possibilità di un cambiamento" (Sclavi, 2003, p.77).

3.3 Esporsi per essere i protagonisti del cambiamento

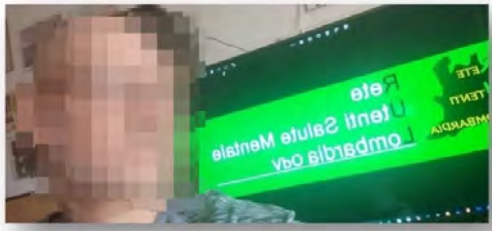


Fig. 6:
"Firma sull'atto costitutivo della nascente RUL" (Int. 4, Esp)

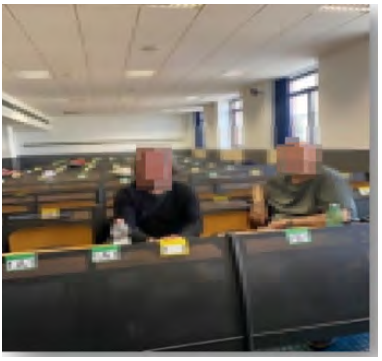


Fig. 7:
"In aula" (Int. 3, Formatrice)

Il progetto SEKEHE è stato considerato un'esperienza di riconoscimento personale, professionale e sociale. Gli amministrativi, le formatrici e le studentesse hanno colto l'unicità e la professionalità degli ESP coinvolti nel promuovere l'apprendimento a partire dalla loro esperienza. Gli ESP stessi sembrano riconoscere di aver apportato un contributo importante all'apprendimento degli studenti e di poter fare la differenza nel campo della salute mentale:

> […] l'esperienza è stata una bella esperienza, perché ha permesso a degli studenti, che poi un domani diventeranno dei professionisti nell'ambito, di poter vedere anche degli aspetti che poi starà a loro migliorarli insieme a noi, se io rimarrò ancora come ESP nella salute mentale (Int. 4, ESP).

Secondo tutti gli stakeholder, la partecipazione degli ESP al progetto SEKEHE ha permesso di far conoscere il valore della figura dell'ESP nei processi formativi, soprattutto grazie alla formalizzazione di un contratto di collaborazione con un'istituzione come l'Università, garantendo ufficialità e prestigio:

> Allora è stato gratificante subito all'inizio, perché comunque entrare in una università è prestigioso, e comunque è un prestigio, è un'esperienza che ti lascia un segno comunque (Int. 5, ESP).
> […] quindi comunque, poter formalmente dire che sei stato coinvolto, hai

> percepito un compenso perché la tua attività ha un valore, è tanto per loro e per noi; quindi, mi ha fatto piacere, insomma (Int. 2, Amministrativi).

Inoltre, per gli amministrativi e per le formatrici, tale progetto è apparso come un'opportunità per riconoscere e rendere noto anche il valore del proprio lavoro, che molto spesso, per gli amministrativi, rimane celato da una parvenza di schematicità e, per i formatori, intangibile (Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2021).

3.4 Rendere visibili le tappe che portano al raggiungimento dei traguardi

Fig. 8:
"Una storia di riconoscimento personale e professionale"
(Int. 3, Formatrice)

Fig. 9:
"La consegna degli attestati corso ESP tenutosi nel palazzo della Regione Lombardia"
(Int. 5, Esp)

Fig. 10:
"Il coinvolgimento come esito di un processo"
(Int. 6, Formatrice)

Il progetto SEKEHE sembra assumere un valore inestimabile sia per le formatrici sia per gli ESP, perché rappresenta non l'arrivo bensì una tappa di un percorso di salute mentale, da co-costruire, che pone in continuità le prospettive del passato con le aspettative del futuro.

> Per cui mi è venuta un po' l'idea di […] rappresentarlo [il progetto] attraverso quelli che sono stati un po' gli esiti prodotti, che sono emersi da questi percorsi, che sono un po' anche la storia dell'ESP e del come siamo arrivati a poi a costruire con l'Università anche questo percorso formativo… no?! Nel senso che, se non ci fosse stato questo gran lavoro sull'empowerment, la volontà di fare questi percorsi […]. Infatti, è significativo il titolo del Libro "ESP in cammino" proprio perché il percorso è ancora lungo da questo punto di vista... (Int. 3, Formatrice).

Inoltre, sembra che le studentesse siano riuscite a comprendere come le esperienze di inclusione passino attraverso processi di recovery ed empowerment:

> [il progetto] è proprio il riconoscimento del fatto che puoi rientrare in un modo diverso all'interno della società stessa, no?! Cioè, è una cosa che è fatta proprio per dimostrare in questo modo, perché comunque potremmo essere affiancate da loro [dagli ESP] al livello lavorativo. Ed è proprio inclusivo perché ti dà la possibilità di accedere a degli altri, a delle altre modalità di vita, a degli altri, spazi, lavori, eccetera. Quindi, secondo me, una cosa fondante dell'inclusione in questo senso è questa… (FG, Studentessa).

Promuovere la recovery e l'empowerment nelle persone con disagio psichico significa, infatti, predisporre condizioni ed esperienze che permettano loro di ricercare e coltivare un nuovo senso della propria esistenza, nonostante la malattia e i suoi effetti. Questo consente di partecipare attivamente alla costruzione di nuove opportunità e di essere protagonisti della propria vita (Anthony, 1993; WHO, 2010; Palmieri, Gambacorti-Passerini, 2019).

4. Riflessioni conclusive

La partecipazione al progetto SEKEHE è stata per tutti i partecipanti un'esperienza di apprendimento, caratterizzata da un coinvolgimento attivo e significativo. L'indagine stessa è stata un'occasione per riflettere sulle tappe, le intenzioni e le pratiche che hanno guidato il progetto. Questo processo si è tradotto nella co-costruzione di nuovi significati e consapevolezze sulla salute mentale e sul ruolo e sulla responsabilità di ciascuno nella sua promozione. Tale esperienza ha evidenziato come attraverso la creazione di nuove consuetudini e pratiche, sviluppate con attenzione passo dopo passo nella concretezza della quotidianità e nonostante i limiti che essa impone, si possa aprire la strada all'inclusione sociale e alla trasformazione dell'esperienza di disagio psichico in una risorsa per sé e per gli altri (Annacontini, 2019; Ferrante et al., 2021; Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2021).

Bibliografia

Annacontini G. (2019). *Imparare a essere forti.* Bari: Progedit.

Anthony W. (1993). Recovery from mental illness: the guiding vision of the mental health service system in the 1990s. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 16, 11-23.

Bruner J.S. (1986). *La mente a più dimensioni*. Tr. It Roma-Bari: Laterza, 1988.

Ferrante A., Gambacorti Passerini M.B., Palmieri C. (a cura di) (2021). *L'educazione e i margini.* Guerini, Milano.

Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C. (a cura di) (2021). *Disagio e lavoro educativo.* FrancoAngeli, Milano.

Happell B., O'Donovan A., Sharrock J., Warner T., Gordon S. (2022). Understanding the impact of expert by experience roles in mental health education. *Nurse education today*, 111, 105324.

Kauffmann O., Motto D.M., Borghetti S., Mastroeni A. (eds.) (2017). *ESP in cammino.* Milano: FrancoAngeli.

Latz A.O. (2017). *Photovoice research in education and beyond*. Taylor & Francis.
Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione.* Milano: Raffaello Cortina.
Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza.* Roma: Carocci.
Palmieri C. e Gambacorti-Passerini M.B. (2019). *Il lavoro educativo in salute mentale*. Milano: Guerini.
Sclavi M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Mondadori.
Schön D.A. (1987). *Il professionista riflessivo*. Tr. it. Milano: FrancoAngeli, 2006.
World Health Organization (WHO) (2010). *L'empowerment dell'utente nella salute mentale. Una dichiarazione dell'Ufficio Regionale per l'Europa dell'O.M.S.* World Health Organization, Geneva.
Smith J.A., Flowers P., Larkin M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis*. London. SAGE.
Zannini L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa*. Milano: Raffaello Cortina.

Vivere nella modernità liquida: fra welfare responsabile e generativo e patti di comunità

Gina Chianese
Professoressa associata – Università degli Studi di Trieste
gchianese@units.it

1. Essere adulti nella modernità liquida

Con il termine "Modernità liquida" Zygmunt Bauman ha indicato la dinamicità, l'incertezza e la fluidità – e quindi la caratteristica del de-formarsi continuo sotto l'influenza di qualsivoglia forza o evento – che caratterizzano il vivere della contemporaneità. Il passaggio da una modernità solida, contraddistinta da tempi e regole ben definiti e certi alla modernità liquida ha determinato la messa in discussione non solo dell'individuo ma di tutta la società nel suo complesso di relazioni, desideri e sentimenti (Bauman, 2011, 1999).

Cosa significa in questo scenario essere adulti? Nella società solida, con il termine adulto si faceva riferimento ad un'età contraddistinta dalla sicurezza, dalla stabilità e – in un certo senso – dal compimento di un percorso personal-professionale fatto di imprescindibili *milestones* socialmente stabilite che costellavano il proprio percorso di sviluppo. Nello scenario della modernità liquida, il termine va riferendosi, invece, ai concetti di transizione, cambiamento oltre che di fragilità e vulnerabilità. Il passaggio fra le due modernità (dalla solida alla liquida) restituisce, dunque, un'immagine decostruita dell'adulto non più come "compiuta", ma in perenne de-formazione e ri-costruzione. La biografia individuale diventa simili ad un puzzle mutevole difficile da comporre e che

> […] può essere paragonata solamente a un puzzle difettoso, in cui mancano alcuni pezzi (e non si può mai sapere esattamente quanti). […] L'immagine che dovrebbe emergere al termine del lavoro non è fornita in anticipo, e pertanto non puoi sapere per certo se possiedi tutti i pezzi necessari per comporla [...] Possiamo dire che la soluzione dei puzzle che si comprano in negozio è orientata all'obiettivo: parti per così dire dal punto d'arrivo, dall'immagine finale. [...] Hai la sicurezza che alla fine, con l'impegno necessario, troverai il posto giusto per ogni pezzo. Nel caso dell'identità, non è affatto così: l'intera impresa è orientata ai mezzi. Tu non parti dall'immagine finale, ma da una certa quantità di pezzi di cui sei già entrato in possesso o che ti sembra valga la pena di possedere, e quindi cerchi di scoprire come ordinarli e riordinarli per ottenere un certo numero (quante?) di immagini soddisfacenti. Fai esperimenti con ciò che hai. [...] Peraltro, inca-

> strare insieme pezzi e frammenti fino a ottenere una totalità coerente chiamata identità non sembra essere la principale preoccupazione dei nostri contemporanei. [...] Continuare a incastrare insieme i pezzi, sì, non si può fare altro (Bauman, 2007, pp. 56, 63).

Questo cambiamento nella concezione epistemica del termine "adulto" si caratterizza, oltre a quanto su detto, per fenomeni di glo(ca)lizzazione e tecnologicizzazione che hanno radicalmente modificato gli assetti economici e lavorativi vedendo, inoltre, l'affermarsi di organizzazioni fluide, "porose" (Hartung, 2012; Laloux, 2014) quindi capaci di apprendere e rimodellarsi costantemente sulla base delle sollecitazioni ricevute dall'esterno.

In questo contesto l'adulto si muove fra continue transizioni (lavoro-lavoro e formazione-lavoro-formazione) con una postura esistenziale improntata alla flessibilità, che gli richiede di equipaggiarsi costantemente attraverso percorsi di formazione che gli consentano di rispondere a queste condizioni sfidanti e di contrastare nuovi analfabetismi di ritorno. Questo scenario, certamente, porta con sé la cifra della fragilità che contraddistingue non solo i percorsi lavorativi e professionali, ma anche quelli personali, soprattutto alla luce dell'indebolimento del rapporto biunivoco tra costruzione dell'identità e lavoro quest'ultimo non più inteso quale variabile indipendente in base alla quale organizzare e gestire le diverse dimensioni ed aspetti della vita (Murgia, 2010).

Al concetto di stabilità professionale tipico della modernità solida che segnava, quale rito di passaggio, l'ingresso nell'età adulta va sostituendosi nell'era della modernità liquida quello di *career adaptability* intendendo con tale termine la capacità da parte del soggetto di sapersi adattare continuamente alle richieste impreviste delle condizioni lavorative e professionali (Savickas, Porfeli, 2012). Questa cifra dell'instabilità e dell'incertezza attraversa, quindi, profondamente il vissuto lavorativo e personale dell'adulto, fino a tradursi in diverse fatiche: fatica nell'orientarsi nelle differenti scelte, nel rispondere con resilienza ai continui "traumi", cambiamenti o transizioni e nel progettare percorsi lavorativi ed esistenziali a lungo termine.

In questo scenario liquido e post moderno, l'apprendimento costituisce una risorsa emancipativa e trasformativa individuale e di comunità (Freire, 1971; Mezirow, Taylor; 2009; Mezirow, 2003) e alla luce dei processi di sviluppo sostenibile diviene *social trasformative learning* (Wals, 2019, 2011) coniugando, allo stesso tempo, l'apprendimento trasformativo e la riflessione critica con l'attenzione verso la comunità e la cura del pianeta. Ciò consente la messa a sistema di una prospettiva strumentale che valorizza il ruolo dell'educazione nello sviluppo di *mindset* e comportamenti sostenibili delle persone con quella emancipatoria rafforzando il vivere insieme in modo sostenibile (UNESCO, 2022).

2. Welfare sociale responsabile e generativo

Nello scenario della sostenibilità e della trasformazione individuale e collettiva va in crisi l'idea stessa di welfare pubblico che, a prescindere dalla disponibilità e meno di fondi, non riesce a dare seguito a vecchi e nuovi bisogni sociali. Dunque, la risposta non risiede tanto nella razionalizzazione delle risorse, ma nello smantellamento virtuoso del welfare pubblico (Tramma, 2015, pp. 49-50). Il welfare, allora, è chiamato a farsi generativo focalizzandosi prima di tutto sulle risorse delle persone e sulle persone come risorse non intendendo, quindi, queste ultime come esclusive destinatarie di costo e spesa sociale.

Il welfare generativo è in grado di dare nuova linfa e far rendere in modo più efficace le risorse già disponibili, "responsabilizzando le persone che ricevono aiuto, al fine di aumentare il rendimento degli interventi delle politiche sociali a beneficio dell'intera collettività"[1].

Occorre, quindi, un modello di welfare capace di promuovere le condizioni che consentano ai sistemi di rigenerare risorse, sostenendo allo stesso tempo l'empowerment degli individui per il superamento di un approccio assistenzialista che li veda esclusivamente come beneficiari di interventi, favorendo l'assunzione di responsabilità individuale nella promozione del benessere individuale e di comunità e nella realizzazione del bene comune (Fondazione Zancan, 2012).

Oltre che generativo è necessario che il welfare si caratterizzi anche come responsabile (Cesareo, Pavesi, 2019) mediante la partecipazione attiva di comunità che passa necessariamente attraverso strategie partecipative volte sia alla lettura condivisa della domanda e dei bisogni sia alla co-progettazione e alla co-gestione di iniziative e alla loro valutazione. Il Welfare responsabile integra la logica connettiva fra i diversi attori del sistema al fine di costituire uno

> "spazio sociale di prossimità" caratterizzato "dalla prossimità delle persone e dei gruppi che lo costituiscono ed occupano. Pertanto le funzioni di connettere e di differenziare gli attori che identificano questa specie di spazio sociale si qualificano rispettivamente per l'attivazione di processi di sinergia, di integrazione condivisa e di interconnessione reticolare (funzione di connessione), nonché per la promozione e diffusione della capacità di assumere una responsabilità personale e una corresponsabilità interpersonale (funzione di differenziazione)" (Cesareo, 2017, p. 23).

È, dunque, uno spazio sia fisico sia simbolico in cui lavorare alla co-costruzione e co-gestione degli interventi volti a prevenire e /o fronteggiare criticità individuali e di comunità.

Ne consegue che il Welfare generativo responsabile si fonda innanzitutto su una dimensione strettamente territoriale e locale in quanto è il livello di sistema maggiormente prossimo alla vita delle persone; capace in tal modo di offrire più

1 Cfr. http://www.welfaregenerativo.it/p/cose-il-welfare-generativo

facilmente risposte efficaci e sostenibili. In questa logica, attivare la persona significa porre l'accento sull'azione responsabile dell'individuo, delle sue reti e dei sistemi con cui interagisce in una logica sussidiaria in cui è innanzitutto l'individuo stesso, anche se non da solo, a dare una risposta alla condizione di disagio che attraversa. Ciò presuppone il muoversi in una logica capacitante per far fruttare le risorse individuali e di rete per la promozione del benessere individuale e collettivo.

Quest'idea si inserisce pienamente nelle indicazioni derivate dalla conferenza internazionale delle learning cities svoltasi a Cork in Irlanda nel 2017 che ha evidenziato, rispetto alla necessità di operare in direzione di sostenibilità, l'importanza di transitare dal discorso globale a quello locale attraverso l'impegno concreto nei differenti contesti e ciò è possibile esclusivamente passando attraverso l'impegno individuale in un'ottica collettiva.

Ciò può consentire di contribuire nel "rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, resilienti e sostenibili» (obiettivo n. 11 dell'agenda di sviluppo sostenibile) garantendo un insediamento umano che sia partecipativo, integrato e sostenibile (11.3), riducendo l'impatto ambientale negativo pro-capite delle città, prestando particolare attenzione alla qualità dell'aria e alla gestione dei rifiuti urbani e di altri rifiuti (11.6), fornendo accesso universale a spazi verdi e pubblici sicuri, inclusivi e accessibili, in particolare per donne, bambini, anziani e disabili (11.7).

3. Patti di comunità per costruire alleanze inclusive e formative

Occorre, allora, in un'ottica rigenerativa, trasformativa e sostenibile, promuovere un nuovo patto di comunità basato innanzitutto su una ricognizione delle risorse individuali, sociali, civiche e culturali presenti nel territorio (Giani Gallino, 2007) al fine di promuovere la partecipazione informata e consapevole dei diversi soggetti della comunità, agendo in un'ottica di empowerment e capacitazione secondo un approccio *community based*, che valorizzi la possibilità del territorio di far derivare la cura della comunità e del territorio da se stesso.

In quanto strumento di co-programmazione e co-progettazione può configurarsi quale opportunità per definire piani di sviluppo sostenibili per il territorio e la comunità che lo abita grazie alla partecipazione attiva ed inclusiva in un processo bottom-up ai processi di sviluppo sostenibile per la promozione del benessere comune.

In particolare può sostenere lo sviluppo e/o la rigenerazione di una città e di una comunità promuovendo:

– *una visione intergenerazionale*. Ciò significa andare oltre la semplice vicinanza o condivisione di spazi pubblici creando connessioni fra le generazioni mediante reti di relazioni a partire dai bisogni autentici dei soggetti che lì vivono, traducendoli in principi attraverso cui permeare la rigenerazione urbana dei luoghi e da questi sviluppare comunità *age-friendly* e per

tutte le età. In un'ottica di rigenerazione e/o risignificazione urbana è possibile partire dal concetto di Zona di Contatto Intergenerazionale (ICZ) (Kaplan et al. 2020; Kaplan et al., 2018; Thang, 2015) che costituisce una base teorica e concettuale importante per valorizzare sia l'idea di luogo pubblico per differenti generazioni; sia base per progettare o rigenerare gli spazi in un'ottica si significatività sociale (Thang, Kaplan, 2013).

– *il ruolo educativo della città e degli spazi pubblici.* Fin dai tempi della Grecia e della Roma antica era noto che la città potesse costituirsi quale aula scolastica. Tale idea è stata fortemente ripresa nel corso del '900 con i movimenti e i capisaldi dell'attivismo pedagogico fino ai tempi più recenti con la teorizzazione del Sistema Formativo Integrato (Frabboni, Guerra, 1991). Quest'ultimo si caratterizza per l'ideazione di un progetto di sviluppo condiviso dell'individuo fra tutti gli enti a vocazione educativa dei territori a favore della promozione di una città educativa che opera anche attraverso le sue "aule didattiche decentrate" (Frabboni, 2007, 2006) sull'intero territorio.
– *Lo sviluppo di learning community e learning city***.** L'apprendimento per tutto il corso di vita costituisce un aspetto fondamentale della società, soprattutto in chiave postmoderna. All'interno di tale cornice di senso l'UNESCO nel 2015 ha istituito una Global network of learning cities; ossia un network di città e comunità che apprendono al fine di supportare la costituzione di città – e quindi di comunità – sane e resilienti attraverso l'apprendimento, in linea con l'obiettivo n. 11 dell'agenda di sviluppo sostenibile.
Secondo l'Unesco una learning city si caratterizza per la capacità di mobilitare in modo efficace le proprie risorse a favore di un apprendimento inclusivo e di rivitalizzare l'apprendimento nelle famiglie, nelle comunità per e sul posto di lavoro, supportando, inoltre, l'utilizzo delle tecnologie per l'apprendimento. Costituisce, inoltre, il volano che promuove il miglioramento della qualità dell'apprendimento anche attraverso il sostegno di una cultura dell'apprendimento lungo tutto il percorso della vita (UNESCO, 2021).

La prospettiva verso la quale ci si muove è necessariamente intergenerazionale ed inclusiva, in quanto solo attraverso efficaci e solide reti di relazione fra differenti generazioni fondate sulla solidarietà, reciprocità e gratuità dello scambio si avvia una trasformazione dapprima culturale, poi educativa ed infine urbana improntata al benessere dell'intera collettività.

Ciò richiama, necessariamente, ala necessità di stabilire nuovi "contratti spaziali" dove

> "vivere generosamente insieme […] come esseri umani che, nonostante l'individualità crescente, desiderano ardentemente connettersi tra loro […] Come comunità emergenti che reclamano equità, inclusione e […] come

pianeta che sta affrontando crisi che esigono un'azione globale affinché tutti noi continuiamo a vivere" (Sarkis, 2021)[2].

Bibliografia:

Bauman Z. (2011). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.

Bauman Z. (2007) (a cura di B. Vecchi). *Intervista sull'identità*. Bari: Laterza.

Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza.* Bologna: il Mulino.

Cesareo V. (2017) (ed.). *Welfare responsabile*. Milano: Vita e Pensiero.

Cesareo V., Pavesi N. (2019) (a cura di). *Il Welfare responsabile alla prova. Una proposta per la società italiana*. Milano: Vita e Pensiero.

Fondazione Zancan (2012). *Vincere la povertà con un welfare generativo. La lotta alla povertà – Rapporto 2012*. Bologna: Il Mulino.

Frabboni F. (2007). *La scuola che verrà*. Trento: Erickson.

Frabboni F. (2006). *Educare in città*. Roma: Editori Riuniti.

Frabboni F., & Guerra G. (Eds.) (1991). *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.

Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.

Giani Gallino T. (2007). *Luoghi di attaccamento. Identità ambientale, processi affettivi e memoria.* Milano: Raffaello Cortina.

Hartung P. J. (2012). Career Development in Global Context: History, Status, and Prospects. In M.

Kaplan M., Thang L.L., Sánchez M., Hoffman J. (Eds.) (2020). *Intergenerational contact zones: Place-based strategies for promoting social inclusion and belonging*. New York: Routledge.

Kaplan M., Thang L.L., Sanchez M., Hoffman J. (2018). *Intergenerational Contact Zones - A Compendium of Applications*. Retrived May 28, 2024, from https://www.researchgate.net/ publication/ - 303911087_Intergenerational_Contact_Zones_-_A_Compendium_of_Applications.

Laloux F. (2014). *Reinventing Organizations: A Guide to Creating Organizations Inspired by the Next Stage of Human Consciousness*. Brussels: Nelson Parker.

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e Trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

Mezirow J., Taylor E. (Eds.) (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass.

Murgia A. (2010). *Dalla precarietà lavorativa alla precarietà sociale. Biografie in transito tra lavoro e non lavoro.* Bologna: Odoya.

Savickas M. L., Porfeli E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, Reliability, and Measurement Equivalence across 13 Countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, pp. 661-73.

Thang L.L. (2015). Creating an intergenerational contact zone: Encounters in public spaces within Singapore's public housing neighbourhoods. In R. Vanderbeck, N. Worth (Eds.), *Intergenerational spaces* (pp. 17-32). London: Routledge.

Thang L.L., Kaplan M. (2013). Intergenerational pathways for building relational spaces

2 Cfr. https://www.labiennale.org/it/architettura/2021/intervento-di-hashim-sarkis.

and places. In G.D. Rowles, M. Bernard (Eds.), *Environmental gerontology: Making meaningful places in old age* (pp. 225-251). New York: Springer Publishing Company.
Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
UNESCO (2021). *Yeonsu Declaration for Learning Cities. Building healthy and resilient cities through lifelong learning*. Yensu: UNESCO.
UNESCO (2022). *The concept of sustainability and its contribution towards quality transformative education: thematic paper*. Paris: UNESCO.
Wals A.E.J. (2019). Sustainability-oriented ecologies of learning. In R. Barnett, N. Jackson (Eds.), *Ecologies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities* (pp. 61-78). London and New York: Routledge.
Wals A.E.J. (2011). Learning Our Way to Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development* 5:2, 177-186.

Sitografia

Definizione welfare generativo Retrived May 28, 2024, from http://www.welfaregenerativo.it/p/cose-il-welfare-generativo
Intervento di Hashim Sarkis Retrived May 28, 2024, from https://www.labiennale.org/it/architettura/2021/intervento-di-hashim-sarkis

Adulti, welfare generativo, alleanze inclusive e formative: quale ruolo per il Manager della Terza Età?

Francesca Franceschelli
Dottore di ricerca – Università degli Studi di Foggia
francesca.franceschelli@unifg.it

1. Premessa

Le più recenti proiezioni demografiche ci dicono che il processo di longevità, e il conseguente allungamento delle età della vita che vede spostare l'età in cui si diventa anziani a settantacinque anni, è ormai diventato un fenomeno sociale di portata generale.

Nell'immediato, la reazione rispetto a questo allungamento dei tempi di vita è in termini di preoccupazione per le ripercussioni che questo fenomeno potrebbe avere sui costi previdenziali e assistenziali. Una reazione che genera un paradosso perché da un lato considera questa età della vita come un peso mettendo in secondo piano la dimensione umana della vecchiaia e il contributo sociale che questa può dare alla società; dall'altro si limita a valutare la portata del fenomeno e l'impatto che questo ha sui sistemi di welfare, tirando in causa quella che è definita silver economy, e guardando all'apporto economico che questo allungamento della vita può dare.

È compito della pedagogia, quindi, in un'ottica permanente, accogliere nel proprio orizzonte di senso e di azione la questione vecchiaia, nella complessità degli aspetti che la connotano, con l'obiettivo di costruire un nuovo modo di pensare, rappresentare e vivere il tempo più tardo della vita, ma non per questo meno importante e ricco di significato. Altrettanto importante è focalizzare l'attenzione sul futuro delle professioni educative per l'invecchiamento attivo, inteso come una possibilità per preservare la qualità della vita della persona anziana e il senso della sua esistenza.

Per affrontare questa sfida è necessario che il sistema sociale e sanitario si adegui ai mutamenti in corso e alle nuove esigenze di questa società che sta cambiando, creando alleanze che favoriscano l'inclusione degli anziani prediligendo interventi sul territorio, mirati alla prevenzione e al sostegno economico, sociale e motivazionale dell'anziano e della sua famiglia in questa delicata età della vita.

Fatte queste premesse bisogna prendere atto del fatto che nei prossimi anni, in previsione dell'aumento della popolazione anziana, ci sarà bisogno di formare figure professionali specializzate che siano in grado, non solo di sviluppare efficaci

piani di sostegno e supporto alle persone anziane, ma soprattutto di offrire loro la possibilità di continuare ad essere agenti attivi nella società.

2. Andamento demografico e trend occupazionali: quali dati?

Quanto accennato poc'anzi apre a diversi scenari che riguardano le dimensioni culturali, educative, sociali ed economiche di un fenomeno che appare complesso e multisistemico.

Non a caso il fenomeno dell'invecchiamento attivo e i trend demografici ad esso legati si stanno accompagnando ad un altro fenomeno di grande impatto che è quello della Silver Economy: una economia che dominerà il prossimo decennio e che include le attività economiche rivolte alla popolazione over 65 che cessano, parzialmente o totalmente, l'attività lavorativa, passando da uno stile di vita attivo a uno stile di vita "differentemente attivo".

La Silver Economy si basa sul soddisfacimento delle esigenze della popolazione senior, bisogni che sono diversi da quelli delle persone di più giovane età e che naturalmente sono ulteriormente diversi al proprio interno tra giovani anziani, anziani, grandi anziani e ultracentenari. Prendere in considerazione la Silver Economy significa smettere di considerare la rivoluzione demografica in atto (maggiore longevità e invecchiamento della società) solo nel suo impatto di costo per la collettività, ma adottare anche la prospettiva di un'opportunità di sviluppo, creando le condizioni per soddisfare le nuove esigenze di un mercato sempre più ampio e a tutt'oggi ancora poco conosciuto.

In tale complessa cornice trovano spazio anche numerosi Report e studi di settore che evidenziano come tali cambiamenti potranno produrre anche importanti trasformazioni nel mercato del lavoro e nei trend occupazionali.

A tal proposito numerosi report sulle previsioni del futuro, come "Professioni 2030. Il futuro delle competenze in Italia" si stanno interrogando su quali cambiamenti genereranno le nuove caratteristiche demografiche e sociali dei nostri Paesi anche nel mondo del lavoro, provando a delinearne orizzonti futuri, professioni più richieste, competenze necessarie.

Fast Future individua tra le professioni quella che potrebbe nascere nel 2030, il Manager del benessere e della vecchiaia, uno specialista preparato nella progettazione e programmazione di soluzioni mediche, farmaceutiche e psichiatriche per i problemi della popolazione che invecchia a fronte delle numerose difficoltà cui vanno incontro gli anziani (decadimento cognitivo, disorientamento spazio-temporale, problemi comportamentali e relazionali ecc.) da affrontare con le adeguate cure e competenze.

Senza considerare, inoltre, che la vecchiaia non riguarda solo chi la vive in prima persona ma anche la famiglia: quando un congiunto anziano rivela tutta la sua fragilità, i familiari (e soprattutto il coniuge e i figli) vanno aiutati e supportati, orientati ai servizi specifici sul territorio, sanitari ed assistenziali, ed in generale non lasciati soli, diversamente diventa fragile l'intero nucleo familiare. Infatti, la

cura e l'assistenza quotidiana profilano una delle situazioni di maggior rischio di esaurimento e "burnout" per il familiare care giver, ovvero portatore di cure. Per meglio orientarsi nei meandri della normativa che prevede aiuti, benefici economici (come l'indennità di accompagnamento e ulteriori misure straordinarie a livello regionale), fornitura di ausili, esenzione ticket, ma anche nel labirinto dei servizi, la famiglia deve poter trovare una guida sicura che si occupi di fornire servizi di orientamento, in-formazione e supporto che vadano incontro ai bisogni dell'anziano e dei suoi parenti, bisogni non solo di assistenza ma anche di guida nel mondo della sanità pubblica e privata.

3. Uno sguardo in prospettiva futura

Alla luce dei trend occupazionali presi in considerazione vale forse la pena interrogarsi sul ruolo che la formazione possa avere in tale prospettiva.

Nel 2045 si prevede che le persone anziane saranno un terzo della popolazione e ciò comporterà un notevole aumento di richiesta di profili legati al settore. Non soltanto medici e specialisti, ma anche infermieri, operatori sanitari e badanti. Ansa.it propone la figura del Consulente per la Terza Età come di una tra le professioni più richieste nel post Covid-19 (https://www.ansa.it/pressrelease/economia/2020/05/05/consulente-per-la-terzaeta-tra-le-professioni-piu-richieste-nel-post-covid-19_a4f7c56e-6a5f-4c3a-97f5-db73c920246a.html). In ultimo, ma non per importanza, Wecanjob, considerato il trend degli ultimi anni che vede l'alto tasso di invecchiamento della popolazione e il basso tasso di natalità, evidenzia la necessità di potenziare i servizi dedicati alla terza e quarta età con figure come quelle del consulente e il manager della terza età che non si occuperanno solo di assistenza, ma saranno incaricati di trovare soluzioni strategiche e innovative in grado di aiutare gli anziani a gestire al meglio le loro esigenze personali legate all'età e alla salute. Soluzioni innovative e integrate in campo sociale, medico, farmaceutico, psicologico, utili al benessere delle persone anziane e alle loro famiglie (https://www.wecanjob.it/archivio21_professioni-delfuturo_0_37.html).

Da questa fotografia appare evidente l'importanza del settore dell'assistenza alle persone. L'Istat nell'ultimo report sulle condizioni della popolazione anziana in Italia riporta che "circa un terzo degli over 75 presenta una grave limitazione dell'autonomia e per un anziano su 10 questa incide sia sulle le attività quotidiane di cura personale che su quelle della vita domestica".

Tutto ciò deve farci riflettere su come, ciascuna età della vita, non debba essere concepita come a sé stante, ma si definisce "per quanto ancora di irrealizzato conserva delle età precedenti e per le dimensioni di futuro attive nel suo presente, all'incrocio, sempre incerto e problematico di processi biologici, psicologici e sociali" (Frabboni, Pinto Minerva, 2003, p. 264).

Ciò a condizione che si attivi una vera e propria progettazione esistenziale che, a cominciare dalla prima età della vita sostenga la creatività dell'intero potenziale umano, fisico e mentale. Bisogna riflettere quindi su come educare uomini e

donne, in qualunque età, a conservare un atteggiamento permanentemente aperto al cambiamento e ad "avere cura della propria evoluzione" (Benetton, 2018, p. 23), così imparando a invecchiare. Alla luce di queste considerazioni, la pedagogia, in un'ottica di educazione permanente attribuisce nuovi sensi all'essere e al suo divenire nel mondo e rivendica la formazione come processo auto costruttivo continuo e ininterrotto.

Si tratta, per le persone anziane, di ridefinire il proprio ruolo imparando a "prendere tempo" per gestirlo e padroneggiarlo (Augè, 2016), scegliendo i ritmi e i rituali di una quotidianità improvvisamente "liberata" che potrebbe essere difficile da gestire. Da qui, la possibilità di pensare all'inserimento di nuove figure professionali di supporto e accompagnamento in questa ridefinizione esistenziale in cui è importante fare il focus su competenze, risorse e potenzialità perché se adeguatamente sostenuta, la transizione lavoro-non lavoro può divenire un'avventura esistenziale in cui rimettersi continuamente in gioco e il tempo "liberato" dagli obblighi lavorativi può trasformarsi in opportunità per ritornare sulle esperienze più profonde e più ampie (Dozza, 2009).

L'idea quindi è quella, da una parte, di sensibilizzare rispetto ad una educazione alla vecchiaia, dall'altra impegnarsi nel formare figure professionali esperte in grado di coniugare competenze tecniche e trasversali. È però necessario prima mettere ordine e profilare una figura di sistema apicale che sia in grado di rispondere alle diverse funzioni e compiti ricoperti dalle molteplici figure esaminate.

Ci pare di intravedere per esempio nel Manager della Terza Età una figura apicale, in grado di operare come "imprenditore" nel sociale, una figura di sistema che sappia progettare, sviluppare e gestire servizi di assistenza per anziani, coordinando équipe specializzate di operatori (medici, infermieri, assistenti agli anziani, assistenti sociali, psicologi ecc..). Quale ruolo per questa nuova figura professionale?

Si tratta di una figura di sistema di carattere istituzionale che fa proprio il compito di consolidare l'alleanza intergenerazionale e interistituzionale e che si occupi di progettare e coordinare servizi di assistenza, orientamento, in-formazione e supporto all'anziano e alla famiglia di riferimento in una prospettiva capacitante (Nussbaum, 2013), per far sì che gli anziani abbiano a disposizione reali progetti di vita in quanto testimoni di categorie esistenziali.

In virtù di quanto detto quindi il Manager della Terza Età potrebbe rappresentare una soluzione alla frammentazione presente tra i professionisti che lavorano a vario titolo con gli anziani, poiché questi troppo spesso non possiedono, infatti, una adeguata formazione umanistica a fronte di organizzazioni che richiedono sempre più la valorizzazione degli assetti intangibili e competenze trasversali indispensabili per "prendersi cura" di un'età della vita così delicata.

Bibliografia

Augè M. (2016). *Prendere tempo. Un'utopia dell'educazione. Conversazione con Filippo La Porta*. Roma: Castelvecchio.
Benetton M. (2018). La vecchiaia nella pedagogia del ciclo della vita. In E. Gasperi (ed.), *La vecchiaia. Intrecci pedagogici.* Lecce. Pensa MultiMedia.
Dozza L. (2009). Apprendere per tutta la vita, nei differenti contesti della vita, in modo profondo. *PedagogiapiùDidattica*. Trento. Erickson.
Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Bari-Roma: Laterza.
Nussbaum M. C. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
Rospi M. (2018). *L'Invecchiamento attivo della popolazione all'interno della coesione sociale tra generazioni: gli strumenti della Multilevel Governance per nuovi sistemi di welfare*. Rivista N°: 3/2018. Data pubblicazione: 02/07/2018.
Tramma S. (2017). *Pedagogia dell'invecchiare. Vivere (bene) la tarda età*. Milano: Franco-Angeli.
World Health Organization. (2021). Global report on ageism: executive summary.

Sitografia

https://www.ansa.it/pressrelease/economia/2020/05/05/consulente-per-la-terzaeta-tra-le-professioni-piu-richieste-nel-post-covid-19_a4f7c56e-6a5f-4c3a-97f5-db73c920246a.html
https://www.wecanjob.it/archivio21_professioni-delfuturo_0_37.html
PercorsoLavoro (2021). "Lavori su cui puntare: manager/consulenti della terza età".
(https://www.percorsolavoro.it). Ultima consultazione il 29.05.2024.
https://it.pearson.com/orientamento-softskills/professioni2030.html
https://excelsior.unioncamere.net/

Comunità Pensanti
e welfare tra cura e responsabilità "generative"

Marco Giordano
Dottorando – Università degli Studi di Salerno
margiordano@unisa.it

1. Cura del pensiero e responsabilità educativa

La riflessione che ha per oggetto la progettazione di pratiche educative condivise e con potenziale trasformativo fa da richiamo al ruolo cruciale che l'epistemologia della "generatività pedagogica" (Mannese, 2021, 2023) riconosce e assegna alle "Comunità Pensanti" (Violante, Buttafuoco, Mannese, 2021).

Un ruolo che prende forma nelle azioni educative fondate sulla cura e sulla responsabilità del futuro delle giovani generazioni.

La costruzione di "Comunità Pensanti", predittive e generative, implica la necessità di aver cura di progettare, a monte di ogni azione educativo-formativa, esperienze significative di apprendimento in grado di orientare i soggetti in formazione verso la costruzione di un pensiero riflessivo (Dewey, 2019), critico e "generativo" (Mannese, 2016).

L'obiettivo è quello di fornire ai giovani il supporto adeguato affinché possano diventare capaci di compiere "scelte responsabili" ed efficaci per sé e per il futuro delle comunità sulle quali, tali scelte avranno effetto.

In questa prospettiva, "responsabilità" e "cura del pensiero" diventano categorie nodali nel tentativo di ricostruire quel sistema entro cui si sostanziano le azioni di cui ciascuno si rende consapevole, hic et nunc e in divenire.

Bisognerebbe imparare a disporre di quello che H. Jonas definì "pensiero preventivo", un pensiero in grado di sorvegliare le azioni del presente tenendo conto delle conseguenze che esse potranno potenzialmente produrre nel lungo periodo (Jonas, 1990, pp. 122).

Metaforicamente, il pensiero preventivo di cui avverte Jonas potrebbe sintetizzare le due funzioni, predittiva e generativa, riconosciute come centrali nell'esercizio della cura agita nei territori dalle "Comunità Pensanti".

In accordo con tale riflessione critica, si collocano il raggio d'azione e il lavoro a supporto dei governi condotto dall'OCSE, l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico che, da oltre sessant'anni, persegue l'obiettivo di promuovere politiche che favoriscano prosperità, uguaglianza, opportunità e benessere per tutti.

Il lavoro dell'OCSE sull'istruzione aiuta le nazioni a identificare e sviluppare le conoscenze e le competenze che favoriscono posti di lavoro e vite migliori promuovendo l'inclusione sociale.

2. I dati OCSE PISA 2022: una riflessione pedagogica sulla reading literacy attraverso la Pedagogia Generativa

PISA è il programma dell'OCSE per la valutazione internazionale degli studenti e misura la capacità dei quindicenni di utilizzare le proprie conoscenze e abilità, per affrontare le sfide della vita reale, in quattro aree: lettura, matematica, scienze e competenza in materia finanziaria più un dominio innovativo che varia ad ogni ciclo e che in questa edizione è stato rappresentato dal pensiero creativo.

I dati relativi all'ultimo Rapporto OCSE PISA 2022 mostrano una situazione critica che rivela, in alcuni casi anche come conseguenza della pandemia da Covid-19, un significativo peggioramento generale nelle tre principali aree di competenza indagate, matematica, lettura e scienze, rispetto al precedente triennio negli ottantuno Paesi coinvolti nell'indagine.

Nonostante il focus dell'ultima rilevazione abbia riguardato la competenza matematica, in questo contributo si è scelto di rivolgere, coerentemente con il paradigma pedagogico utilizzato come dispositivo di lettura delle evidenze emerse, maggiore attenzione ai risultati ottenuti dagli studenti italiani nella lettura in cui, secondo l'INVALSI, essi hanno raggiunto un punteggio di poco superiore alla media OCSE.

Si tratta della cosiddetta *reading literacy*, ossia "della capacità di comprendere testi scritti e rielaborarli per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare conoscenze e partecipare alla società" (INVALSI, 2023, p.16), una capacità fondamentale e su cui bisognerebbe investire maggiori risorse, specie se riletta criticamente e in considerazione del paradigma della generatività pedagogica di Mannese (2016; 2023) in cui, il legame tra "pensiero e linguaggio" è ritenuto nodale soprattutto nella definizione e nella costruzione delle "Comunità Pensanti".

L'educazione al pensiero riflessivo, critico e generativo presuppone infatti che il linguaggio, in tutte le sue declinazioni e in quanto forma più alta di espressione del pensiero, si costituisca tra i punti di forza.

Come ricorda Heidegger in "Cammino verso il linguaggio", riferendosi al rapporto tra pensiero e parola, "Nessuna cosa è dove la parola manca" (2019, p. 140).

Chiaramente qui la "parola" è intesa nella sua accezione più ampia di "linguaggio" analizzato come dispositivo che consente di manifestare ed esprimere un pensiero per offrirlo all'alterità e alle dimensioni della condivisione e della compartecipazione.

Se però da una parte, i dati relativi alla competenza nella lettura sono indicativi di una potenzialità su cui è possibile investire anche attraverso un rinnovato impegno pedagogico, dall'altra, il report rende evidente e segnala un significativo di-

vario nei risultati ottenuti in media nei Paesi Ocse, in rapporto alle condizioni di "povertà educativa".

Il tema delle "Povertà educative" è quantomai attuale e particolarmente dibattuto specie in considerazione dell'attenzione che le azioni strategiche previste dal PNRR hanno rivolto e stanno rivolgendo alla pianificazione delle modalità operative più efficaci per contrastarle.

Dal punto di vista pedagogico, tale tema è stato recentemente oggetto di riflessione con la Call della Rivista Scientifica dell'Università di Salerno "Attualità Pedagogiche" – diretta dalla Prof.ssa Emiliana Mannese – che ha avuto come editor dell'ultimo numero, la Prof.ssa Maria Grazia Lombardi, Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione della stessa Università di Salerno.

La prof.ssa Lombardi è da tempo impegnata nella ricerca e nella costruzione di un "lessico pedagogico specifico" orientato a favorire il dialogo tra pedagogia e politica, coniugando la dimensione della responsabilità politica con quella dell'impegno pedagogico agito nei territori poiché, nella sua prospettiva, è solo valorizzando le dimensioni dell'incontro e dell'impegno condiviso tra pedagogia e politica che possiamo provare a contrastare tutte "le povertà educative" (2024).

Un sistema di welfare realmente "generativo" in senso olistico non può trascurare di considerare che il concetto di "inclusione" sia ben più ampio di quello considerato e talvolta abusato, così come più ampia è la considerazione sulle "emergenze" e sulle "povertà educative" che accrescono il *gap* tra i giovani e su cui è possibile intervenire solo attraverso il rinnovato dialogo tra le "Comunità Pensanti", per un significativo miglioramento sociale.

> L'idea stessa di comunità, divenuta centrale nell'evoluzione delle politiche sociali e di welfare, sta a indicare lo spazio delle relazioni tra i diversi attori sociali che sono chiamati a esercitare la responsabilità collettiva di costruire il sistema locale di cura e promozione del benessere sociale (Balzano, 2019, p. 229).

Bibliografia

Balzano V. (2019). Nuovi contesti di sviluppo della pratica educativa. La figura professionale dell'educatore nel welfare di comunità. *Pedagogia Oggi, XVII*(1), 217-230.

Dewey J. (2019). *Come pensiamo.* Milano: Raffaello Cortina.

Jonas H. (1990). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica.* Torino: Einaudi.

Lombardi M.G. (2024). Editoriale. Le Povertà Educative: Una Sfida Pedagogica per le Comunità Pensanti. In *Attualità Pedagogiche:* Rivista Scientifica dell'Università degli Studi di Salerno *6*(1), 4-5.

Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Caracciolo A. (Ed.). (2019). *Martin Heidegger. In cammino verso il linguaggio.* Milano: Ugo Mursia.

INVALSI. (2023). *Ocse Pisa 2022. I Risultati degli studenti italiani in Matematica, Lettura e Scienze. Rapporto Nazionale.* https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/Rapporto_nazionale_PISA2022_.pdf

Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (Eds). (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Il ruolo del funzionario giuridico-pedagogico nel processo di emancipazione dei detenuti

Giuditta Giuliano
Dottoranda di ricerca – Università degli Studi di Foggia
giuditta.giuliano@unifg.it

1. L'inquadramento professionale: una sfida ancora aperta

L'Ordinamento Penitenziario del 1975 ha visto, tra le altre novità, l'introduzione della figura dell'educatore in carcere, entrato ufficialmente in servizio con la circolare del 1 agosto 1979 del Dipartimento di Amministrazione Penitenziaria. Fin dall'introduzione di questa figura, se ne evidenzia il ruolo professionale operante su più livelli: questi, infatti, è delegato alla cura dei problemi, individuali e di gruppo; è animatore e promotore di attività; contribuisce a definire obiettivi e risocializzazione del detenuto (Orazi, 2015), per menzionare alcune delle sue mansioni. Nel contributo si intende esplorare luci e ombre di questa figura complessa, con un affondo finale sul ruolo imprescindibile che riveste nel processo di emancipazione del detenuto.

Nel corso degli anni si sono succedute circolari e leggi che hanno contribuito a definire il ruolo dell'educatore penitenziario, rimasto tuttavia di difficile inquadramento e soggetto a problematicità di varia natura:

– La legge Gozzini del 1986: con l'introduzione del criterio della premialità nella concessione dei benefici vede un cambiamento anche nelle mansioni deputate agli operatori del trattamento, orientandole nel senso di una maggiore burocratizzazione. L'impegno degli educatori, dunque, dapprima concentrato sull'offrire supporto ai detenuti, viene assorbito dal dover costantemente fornire alla Magistratura la valutazione in itinere dei soggetti;
– La circolare del 7 febbraio 1992: prospetta un implemento della collaborazione tra l'area deputata alla custodia e quella deputata al trattamento, richiamando in più punti il valore imprescindibile della dignità del detenuto;
– La circolare del 9 ottobre 2003: mettendo in luce lo stato di sofferenza delle aree educative, indica due modalità di risoluzione del problema: il patto trattamentale da sottoscrivere con il detenuto e il ruolo del Gruppo di Osservazione e Trattamento (GOT): questo è coordinato dall'educatore e ne fanno parte tutti coloro che collaborano al trattamento del detenuto, tra cui psicologo, assistente sociale e medico;
– La circolare dell'8 luglio 2010: la denominazione di educatore penitenziario viene sostituita con quella di funzionario della personalità giuridico-pedagogica

dal contratto integrativo del Ministero della Giustizia (Orazi, 2015). Tuttavia il cambiamento di nome risulta più legato al contesto di riferimento che a funzioni aggiuntive specifiche (Benelli, Mancaniello, 2014).

2. Difficoltà e limiti imposti dal contesto-carcere

Le situazioni-limite con cui spesso il FPGP si deve confrontare, espongono questo ruolo professionale ad un alto rischio *burnout*. Cary Cherniss individua, tra le cause del burnout, la struttura organizzativa del lavoro, cui ricollega tre elementi principali: fattore legato al ruolo; fattore legato alla struttura di potere (centralizzazione, gerarchia, burocratizzazione); fattore legato al conflitto tra la normativa e gli obiettivi vigenti nel micro-cosmo lavorativo e le ideologie che agiscono di fatto in esso. E nel carcere tutti questi elementi sono presenti in una tale configurazione problematica da determinare il burnout (Toschi, 2002). Alcune difficoltà con cui il FPGP è costretto a confrontarsi con maggiore frequenza, sono:

- Il sovraffollamento degli istituti: che determina un rapporto numerico vertiginosamente sbilanciato tra detenuti da seguire ed educatori assunti;
- L'invisibilità del ruolo (*ivi*): causata dal fatto che l'operato e la funzione di queste figure è tendenzialmente poco indagata o messa in risalto da media e rappresentanti politici, come anche dall'isolamento di categoria in cui si trovano rispetto ad altre tipologie di educatori;
- La contrapposizione custodia-trattamento: questione particolarmente annosa e di non facile risoluzione pratica, che vede gli educatori carcerari incorrere spesso in cattivi rapporti con la polizia penitenziaria a causa delle finalità dicotomiche che cercano di perseguire le due aree di appartenenza;
- L'assenza di una formazione univoca: Come accennato, i FPGP, provengono da classi di laurea eterogenee. Inoltre non vi sono per queste figure corsi di aggiornamento professionale e il loro operato non è soggetto a supervisione esterna;
- Assenza di una progettualità a livello nazionale (Brancucci, 2019): questo determina che ogni istituto detentivo sia un universo a sé, nel quale le attività realizzate con la collaborazione di enti, associazioni e volontari sono esperienze concertate su un piano strettamente locale. L'analisi del sistema penitenziario, difatti, evidenzia una mancata interdipendenza tra strutture: ciascuna di esse si configura come una comunità di pratiche a sé stante, "costituita da un tipico assetto di condivisione e ripetizione di comportamenti e modalità comunicative funzionali al raggiungimento dell'obiettivo immediato e contestuale" (Accordini, Saita, Tramontano, 2015, p. 267);
- Burocratizzazione e de-responsabilizzazione: Per quanto riguarda la prima si fa riferimento al processo per cui, nell'istituzione totale del carcere, il ruolo dell'educatore finisce spesso per ridursi alla relazione periodica sul detenuto che questi deve presentare agli organi preposti (Benelli, 2012). Per quanto ri-

guarda il secondo punto, invece, ci si riferisce a strategie, come ad esempio l'alta sorveglianza (Torrente, 2014), cui sfortunatamente alcuni educatori "cedono" cercando di far fronte a dinamiche particolarmente delicate. Sottoporre il detenuto a un regime di strettissima sorveglianza è una modalità spesso adoperata per evitare le conseguenze deleterie a livello professionale che deriverebbero dal suicidio del soggetto o dal fallimento di un beneficio concesso.

3. La relazione educativa intramuraria come veicolo di libertà

Dopo aver analizzato le numerose criticità cui è esposta la figura del FPGP, è doveroso metterne in luce gli aspetti positivi. Negli istituti di pena, vi sono una serie di funzioni e attività che non possono prescindere dalla presenza dell'educatore e sono di nodale importanza nell'accompagnare i detenuti lungo il processo di emancipazione personale. Una di queste è sicuramente l'osservazione scientifica della personalità: compiuta congiuntamente ad assistenti sociali, psicologo e medico (Benelli, 2012), vede l'educatore impegnato principalmente nell'osservazione comportamentale del detenuto ed è finalizzata alla progettazione del trattamento individualizzato. Giorgio Concato (2002) ha problematizzato questa funzione relativamente al contesto carcerario, elencando tre tipologie di osservatore: l'osservatore distaccato, che interpone una distanza eccessiva tra sé e il soggetto, cadendo spesso nel rischio di etichettare il comportamento del detenuto tramite un costante ricorso a pattern; l'osservatore immedesimato, che annulla la distanza tra sé e il soggetto trasformando l'empatia di partenza in simbiosi e, nei casi peggiori, codipendenza; infine, l'osservatore decentrato è colui che assume la distanza come "fattore decisivo e problematico" (p. 194) facendone il centro dell'osservazione. Diversamente dai primi due posizionamenti, entrambi autoreferenziali e spaventati dalla differenza irriducibile di cui l'altro è portatore, attraverso lo sguardo dell'osservatore decentrato questa non subisce riduzionismi, anzi conduce in primis l'educatore a modificare i suoi schemi mentali, indagando la lontananza anche in sé stesso.

Uno degli aspetti più problematici che i detenuti si ritrovano ad affrontare, riguarda l'appiattimento esistenziale generato dalla realtà intramuraria. Il tempo all'interno del carcere si dilata in una successione infinita di istanti sempre uguali a sé stessi entro uno spazio che comprime, de-prime e spesso, purtroppo, mortifica le loro necessità vitali. Tale processo rischia di provocare quella che lo stesso Gramsci, riferendosi alla propria esperienza di detenzione, ha definito modificazione irreversibile e molecolare del proprio io (Zizioli, 2014). Tuttavia, come messo in rilievo nell'art. 1 dell'Ordinamento Penitenziario *il trattamento penitenziario deve essere conforme ad umanità e deve assicurare il rispetto della dignità della persona*. Inoltre è bene precisare che tra le Raccomandazioni europee, la Regola 5 Raccomandazione R(2006)2 chiarisce che la vita in carcere *deve essere il più vicino possibile agli aspetti positivi della vita nella società libera*; mentre la Regola 66 Raccomandazione R(87)3, nei suoi diversi punti, sottolinea come quello a istruirsi

e ad approfondire i personali interessi culturali e umani sia un inalienabile diritto del detenuto che rientra nel più ampio diritto allo sviluppo della propria personalità. Programmare interventi diretti a sostenere gli interessi dei ristretti, dunque, si inserisce nel progetto di sviluppo integrale della persona attraverso un approccio olistico alla formazione (Brancucci 2019; Zizioli & Colla 2019).

È bene, perciò, sottolineare il ruolo cruciale che rivestono i FPGP all'interno di questo processo. Laboratori e corsi promossi dagli educatori e realizzati spesso con la collaborazione di enti esterni vengono annoverati tra le modalità migliori per stimolare il processo di emancipazione del detenuto, dispiegandosi nella macro realtà carceraria come micro-contesti dall'impatto fortemente educativo, specie laddove si caratterizzano per attività a partecipazione volontaria rivolte a gruppi di dimensioni adeguate e con finalità condivise (Orazi, 2015). Questi, inoltre, sono contesti d'azione generativi per il lavoro di rete, auspicabile all'interno delle realtà carcerarie: sia come consolidamento di reti interne, che prevedano l'integrazione di competenze di professionisti diversi; sia come creazione di reti esterne all'istituto di pena grazie a collaborazioni con il territorio, enti e privati molto importanti per limitare la recidiva e gli ingressi nel carcere di quanti si trovano in programmi esterni (Grosso, 2002).

Da quanto è stato detto finora, dunque, risulta evidente l'importanza di possedere, per il FPGP, soggetto a una molteplicità di compiti, sfide e "attore di punta" del lavoro di rete intramurario, ottime capacità di mediazione oltre che, per citare Isabella Loiodice (2019), "un atteggiamento costruttivo di investigazione e di riflessione sull'esperienza" (p. 92). Si intende dunque concludere suggerendo l'autoriflessione – in azione e sull'azione – come risorsa per la pregnanza di un'azione educativa che abbia effettive ricadute sulla condizione del detenuto (Salerni & Zanazzi, 2019).

Bibliografia e sitografia

Accordini M., Saita E., Tramontano M. (2015). Identità in cambiamento: il ruolo del funzionario della personalità giuridico-pedagogica nelle carceri. *Narrare i gruppi*, *10*(3), 253-268.

Benelli C. (2012). *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere.* Napoli: Liguori.

Benelli C., Mancaniello M. R. (2014). Professionista dell'educazione penitenziaria vs funzionario giuridico pedagogico: alcune proposte per superare le criticità e sviluppare i potenziali della professionalità educativa in carcere. *Lifelong Lifewide Learning*, *10*(23), 39-49.

Brancucci M. (2019). La "formazione umana" in carcere: il ruolo chiave dell'educatore. *CQIIA Rivista*, *17*(6), 38-46.

Concato G. (2002). L'osservazione partecipante. In G. Concato (Ed.), *Educatori in carcere: ruolo, percezione di sé e supervisione degli educatori penitenziari* (pp. 85-212). Milano: Unicolpi.

Grosso L. (2002). Come si diventa operatori di rete. In G. Concato (Ed.), *Educatori in*

carcere: ruolo, percezione di sé e supervisione degli educatori penitenziari (pp. 213-222). Milano: Unicolpi.

Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.

Orazi L. (2015). Sfide e risorse dell'educatore nell'istituzione penitenziaria. Il cambiamento del ruolo dell'educatore. *Studium Educationis – Rivista semestrale per le professioni educative*, *3*(16), 107-118.

Salerni A. & Zanazzi S. (2018). Riflettere insieme sui casi reali per trasformare l'esperienza in apprendimento. Strategie per la formazione dei funzionari giuridico-pedagogici neoassunti. *CQIIA Rivista*, *8*(25), 55-69.

Torrente G. (2014). Il ruolo dell'educatore penitenziario nel processo di criminalizzazione. Osservazioni da una ricerca sul campo. *Studi sulla questione criminale*, *9*(1-2), 137-156.

Toschi I. (2002). L'educatore penitenziario in Italia. In G. Concato (Ed.), *Educatori in carcere: ruolo, percezione di sé e supervisione degli educatori penitenziari* (pp. 17-32). Milano: Unicolpi.

Zizioli E. (2014). *Essere di più: quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*. Le Lettere: Firenze.

Zizioli E., Colla E. (2019). Il diritto di rinascere nel tempo della pena: lo spazio della formazione. *CQIIA Rivista*, *6* (17), 64-73.

Circolare dell'1 agosto 1979, Competenze operative degli educatori per adulti – iniziative di coordinamento e di sostegno da parte del direttore di istituto per un efficiente impiego degli educatori (n.d.). Retrieved May, 15, 2024 from https://www.sappe.it/wp-content/uploads/2018/03/2625-5078_01-08-1979.pdf

Circolare del 7 febbraio 1992, Istituti penitenziari e centri di servizio sociale: Costituzione e funzionamento delle aree (n.d.). Retrieved May, 15, 2024 from https://www.sappe.it/wp-content/uploads/2018/03/3337-5787_07-02-1992.pdf

Circolare del 9 ottobre 2003, Le aree educative degli istituti (n.d.). Retrieved May, 15, 2024 from https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_8_1.wp?facetNode_1=3_1_6&facetNode_3=1_1(200310)&facetNode_2=1_1(2003)&previsiousPage=mg_1_8&contentId=SDC31284

Circolare dell'8 luglio 2010, Sovraffollamento, stagione estiva e condizioni di vita nelle carceri (n.d.). Retrieved May, 15, 2024 from https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_8_1.page?facetNode_1=0_2&facetNode_2=0_2_13&contentId=SDC171640&previsiousPage=mg_1_8

Legge 26 luglio 1975 n. 354, Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà (n.d.). Retrieved May, 15, 2024 from http://www.ristretti.it/areestudio/giuridici/op/opitaliano.htm#ART1

Legge 10 ottobre 1986, n. 663 (c.d. Gozzini) (n.d.). Retrieved May, 15, 2024 from https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1986-10-10;663

Raccomandazione R (2006)2 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulle Regole penitenziarie europee (n.d.). Retrieved May, 15, 2024 from http://www.ristretti.it/commenti/2008/gennaio/pdf3/regole_penitenziarie_europee.pdf

Regole penitenziarie europee (1987) (n.d.). Retrieved May,15,2024 from https://unipd-centrodirittiumani.it/it/strumenti_internazionali/Regole-penitenziarie-europee-1987/102

La Costituzione tra storia dell'educazione, alleanze formative e prospettive generative

Maria Grazia Lombardi
Università degli Studi di Salerno
mlombardi@unisa.it

Nel corso degli ultimi tre decenni si è compiuta una profonda e significativa trasformazione sul piano metodologico, nell'ambito della ricerca storico-educativa, che ha condotto a un cambiamento di prospettiva decisivo e rappresentativo del passaggio dalla "storia della pedagogia alla storia dell'educazione" (Cambi, 2014).

Il passaggio da un modo "chiuso" di fare storia in educazione e pedagogia a un modo "aperto" ha avuto luogo a partire dalla metà degli anni Settanta, un periodo che, per i suoi innumerevoli cambiamenti, in molti hanno descritto come il crocevia della storia del '900 e in cui, l'esigenza di un cambiamento è diventata sempre più impellente ed esplicita, "affermandosi come una svolta decisa e decisiva […] che ha ridisegnato tutto il dominio storico dell'educazione e tutto l'armamentario della sua ricerca" (Cambi, 2014, pp. 7-8).

Parlare di storia dell'educazione oggi significa riferirsi a un solido assetto epistemologico che ha riconosciuto all'educazione, e alla sua evoluzione dinamica nel corso dei secoli, un ruolo cruciale specie nella definizione e nella strutturazione di quegli approcci, poi tradotti in modelli culturali e politici, che hanno determinato la storia di intere generazioni.

La storia di un popolo, prima ancora di definirsi anche come storia di uno specifico territorio, è innanzitutto manifestazione dei suoi modelli educativi, culturali, sociali e politici.

Già altrove (Lombardi, 2015), la storia della politica in riferimento al nostro Paese, è stata letta attraverso la Costituzione che, in tale direzione di senso, si configura come sintesi rappresentativa della triade che accomuna Storia, Educazione e Politica.

Dalla metafora significativa che Luciano Violante (2006) propone in "Lettera ai giovani sulla Costituzione", in cui definisce la nostra Costituzione come "la carta di identità dell'Italia contemporanea", è possibile cogliere le premesse e il senso profondo e "generativo" di quella che potremmo definire come "tensione dinamica verso la trasformazione".

Un'azione che però muove dalla prioritaria definizione di un'identità che non è solo politica ma soprattutto storica, culturale, ideologica, educativa e che caratterizza l'unicità degli "abitanti" di uno specifico territorio.

A quel senso di appartenenza, inteso come principio di identificazione necessario, si associa il bisogno di appartenenza che lega indissolubilmente i soggetti ai

luoghi, quei territori che, in quanto culla delle proprie radici, occorre preservare e custodire con cura.

In tal senso, il compito delle "Comunità Pensanti" (Violante, Buttafuoco, Mannese, 2021) ed educanti è quello di porre maggiore enfasi sull'importanza di orientare l'azione educativa, agita nei territori dai diversi attori dei processi formativi, verso una più compiuta comprensione del valore della nostra Carta costituzionale, soprattutto in quanto "Testo Pedagogico".

La responsabilità che investe tutte le istituzioni, direttamente coinvolte nella progettazione di azioni educative con potenziale trasformativo, richiama inevitabilmente la loro funzione non solo regolativa sul piano amministrativo e politico ma, soprattutto, la loro responsabilità "generativa" in quanto, da esse dipende la possibilità, per i soggetti in formazione, di compiere esperienze immersive ed esplorative a contatto diretto con le opportunità offerte dai territori.

La realizzazione di un "apprendimento generativo" (Mannese, 2016) non può dunque prescindere dalla dimensione relazionale e sistemica che, connotata dalla partecipazione attiva di tutti i soggetti coinvolti, li rende protagonisti assoluti del processo educativo a vari livelli.

Il dialogo costruttivo tra le "Comunità Pensanti" indica nella valorizzazione delle risorse umane, storiche, culturali, educative di specifiche aree, la dimensione fondamentale da cui derivano i presupposti per orientare lo sviluppo di una capacità complessiva in grado di consentire a ciascuno di comprendere pienamente il significato dell'"Abitare i luoghi" in prospettiva generativa (Mannese, 2016; 2021, 2023).

La ricerca educativa diventa "trasformativa" quando rivolge la sua attenzione ai territori assumendosi la responsabilità, congiuntamente con la politica, della progettazione di servizi adeguati alle esigenze rilevate al loro interno, efficaci e il più possibile rispondenti ai fabbisogni educativi e formativi di specifiche aree.

La costruzione di modelli educativi capaci di delineare, attraverso un approccio integrato, la stretta interconnessione tra la pedagogia e le istituzioni del territorio, non può prescindere dalla conoscenza innanzitutto dei "luoghi" che l'umano "abita" e che concorrono a definirlo nella complessità del suo vivere.

Abitare i territori significa, assumendo la postura scientifica che deriva dal paradigma della "generatività pedagogica" (Mannese, 2021, 2023), accogliere in sé le caratteristiche dei luoghi, sentir-si e al tempo stesso divenire dinamicamente, parte integrante di tutte le dimensioni naturali, spaziali e culturali che li contraddistinguono.

In tale direzione, l'"Umano" si co-costruisce e definisce nella sua essenza di "fine, senso e significato" (Mannese, 2016) in relazione con sé stesso e con il Mondo, ma è l'epistemologia della "generatività" che, riconoscendo e difendendo la sua "plasticità, intesa come modificabilità del sistema mente-cervello (Doidge, 2007; Mannese, 2016; Merzenich, 2001), ci consente di osservarne e interpretarne il cambiamento, la "trasformazione profonda".

La plasticità è misura di un "cambiamento dinamico" (Doidge, 2007; Mannese, 2016; Noë, 2010;) e, al tempo stesso irreversibile, che si estende inevitabil-

mente anche alla natura dei fabbisogni educativi che è possibile rilevare all'interno di determinate aree.

Appare dunque necessaria la costruzione di una "competenza pedagogica territoriale", intesa come condizione imprescindibile per il riconoscimento di precise esigenze educative, rilevabili soprattutto nei contesti come la scuola, poiché è attraverso tale competenza che il territorio può essere letto non solo come spazio geografico, ambientale, politico o amministrativo, ma soprattutto come luogo dell'educativo.

"Il territorio è il luogo delle relazioni e dell'educativo, nel territorio si progetta, si costruisce, si realizza l'educare che presuppone come condizione necessaria la conoscenza dei luoghi, intesa sia come co-evoluzione di ambiente naturale, strutture, servizi, risorse e relazioni interpersonali, che come identità territoriale frammentata o congiunta" (Lombardi, 2015, p. 93).

Il benessere delle comunità dipende dalla progettazione di azioni consapevoli e responsabili dei cambiamenti che investono sia il singolo che la collettività.

La sinergia tra le istituzioni, in accordo con la comunità scientifica, potrebbe rappresentare quella "leva generativa" in grado di "trasformare" gli spazi dei territori in "spazi educativi".

Bibliografia

Cambi F. (2014). *Manuale di storia della pedagogia.* Bari: Laterza.

Doidge N. (2007). *Il cervello infinito.* Milano: Adriano Salani.

Lombardi M. G. (2015). *L'educativo Politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Merzenich, M.M. (2001). Cortical plasticity contributing to childhood development. In J.L McClelland, R.S. Siegler (Eds.), *Mechanisms of cognitive development: behavioural and neural prospective*. Lewrence Erlbaum Associates Mahwan: NJ.

Noë A. (2010). *Perché non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della coscienza.* Milano: Raffaello Cortina.

Violante L. (2006). *Lettera ai giovani sulla Costituzione*. Edizioni Piemme.

Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (Eds.). (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Il ruolo della competenza di flessibilità dei lavoratori nel processo di transizione ecologica all'interno di microimprese e piccole e medie imprese nella regione Veneto

Sibilla Montanari
Dottoranda – Università Ca' Foscari Venezia
Sibilla.montanari@unive.it

1. Contesto e problema di ricerca

Analizzando il contesto attuale della formazione continua dei lavoratori in risposta alla transizione verso lo sviluppo sostenibile, si deve tener conto non solamente delle criticità presenti, ma anche anticipare quelle future (UN, 1987). Oggigiorno, i dati riportano un peggioramento del benessere integrale dei sistemi socio-ecologici in cui viviamo, dall'aumento della povertà assoluta a seguito della pandemia (ISTAT, 2023), all'aumento delle catastrofi ambientali (ASviS, 2023; IPCC, 2022). Tali dati si ripercuotono anche sul mercato del lavoro coinvolgendo tutte le professioni future e non solo i lavori definiti *green* (Vona et al., 2018). Infatti, tutti i lavori non dovranno solo diminuire il proprio impatto ambientale, essere inclusivi e tener conto della dimensione sociale della sostenibilità, ma dovranno anche essere lavori dignitosi in termini di qualità, diritti, *job security* e soddisfazione personale, nell'ottica del benessere integrale (UN, 2015). A livello globale, infatti, solo il 39% dei lavoratori non richiederebbe dei corsi di formazione prima del 2027 (WEF, 2023). Oggi, se da una parte sono in crescita i corsi che trattano il tema della sostenibilità nella sua dimensione ambientale, continuano a essere esigui i contenuti di divulgazione e di ricerca di modelli culturali orientati allo sviluppo sostenibile (OECD, 2023).

Il lavoro, inteso come agire lavorativo, diviene un ecosistema capacitante che permette di realizzare la progettualità individuale e collettiva assumendo il ruolo di potenziale trasformativo (Costa, 2019). La pedagogia è dunque centrale nell'orientare il soggetto verso l'autodeterminazione e la realizzazione dei propri funzionamenti, lungo le transizioni e i cambiamenti che incontrerà durante il suo percorso di vita, apprendendo nuovi abiti in risposta alle sfide odierne (Costa, 2019; Margiotta, 2015; Nussbaum, 2011; Sen, 1999). Il progetto di ricerca di dottorato, pertanto, fa riferimento principalmente a due obiettivi per lo sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030: l'obiettivo numero 4, riferito all'educazione di qualità, e il numero 8, riferito al lavoro dignitoso e alla crescita economica (UN, 2015).

2. L'approccio socio-ecologico sistemico e la formazione degli ecosistemi capacitanti

Secondo Bateson (1977), la struttura mentale può essere intesa come il sistema di relazioni tra l'ambiente, inteso come *umwelt*, e la *forma mentis* individuale, costituita dalle teorie in uso dell'individuo (Argyris, 1994), le sue conoscenze, competenze, apprendimenti situati (Wenger, 2006), attitudini emotive e intellettuali (Dewey, 2014) e schemi di significato (Mezirow, 1991) che delineano una struttura mentale che filtra l'esperienza dando forma alla percezione, anticipando l'azione (Berthoz, 2019). Pertanto, in questo senso, la cognizione non è un processo di rappresentazione, bensì, in linea con la teoria enattiva, è un processo creativo emergente dall'equilibrio dinamico tra organismo e ambiente (Maturana e Varela, 1992). Integrando, quindi, l'ecologia della mente all'apprendimento trasformativo secondo la teoria enattiva, in tale ricerca si propone il modello dell'apprendimento trasformativo ecosistemico, che a livello individuale integra gli apprendimenti di tipo II e III di Bateson (1977) alle dimensioni tipiche dell'apprendimento trasformativo, come la dimensione del *perspective-deepening*, che include sia gli abiti cognitivi che corporei (Stapleton, 2021).

A livello mesosistemico, l'organizzazione, che sia essa lavorativa o comunitaria, è definita dagli abiti e dai processi di *organizing* (Weick, 1995). In altre parole, i soggetti che fanno parte di un'organizzazione saranno influenzati delle strutture ricorrenti che influenzano gli agenti che la compongono, come per esempio le aspettative organizzative e sociali che si sono co-evolute con le abitudini personali (Alessandrini, 2011). Pertanto, secondo questa prospettiva, l'organizzazione genera significato dando forma a una mente collettiva che si può estende all'intero sistema socio-ecologico (Levy, 2002).

Per divenire agenzie collettive, generative e trasformative i sistemi socio-ecologici necessitano dello sviluppo dell'*agency*, inteso come quel processo biofisico, psicologico e socioculturale che consiste nell'integrazione dei funzionamenti soggettivi e la loro realizzazione effettiva (Sokol et al., 2015; Sen, 1999). Quindi, gli ecosistemi, che siano organizzativi, comunitari o globali, per divenire capacitanti necessitano di alimentare un ambiente problematizzante, trasformando l'*agency* routinaria in una piena di significato, fino a una vera e propria azione strategica, grazie a reti relazionali che promuovano l'*empowerment,* la partecipazione e il benessere integrale (Costa, 2019). Pertanto, la creazione di un collettivo intelligente avviene attraverso un'epistemologia dialogico-riflessiva (Rullani, 2004) che va oltre il deutero-apprendimento verso apprendimenti trasformativi di tipo III e co-evolutivi di tipo IV (Bateson, 1977).

A livello micro-sistemico individuale è interessante notare che la dimensione personale delle LifeComp è volta allo sviluppo dell'*agency* e della fioritura personale (Sala et al., 2020). L'oggetto di studio di tale ricerca, quindi, è una di queste competenze trasversali, ovvero la competenza di flessibilità, la quale è da intendere non in senso esclusivamente performativo, bensì in senso trasformativo, contestuale e di realizzazione personale, come quella competenza che favorisce l'apprendimento

sostenibile dei sistemi socio-ecologici attraverso la modifica degli abiti individuali e collettivi, definendo il potenziale entropico di cambiamento (Bateson, 1977).

3. Disegno di ricerca e i principali risultati

Per riflettere sulla competenza di flessibilità secondo il modello interpretativo proposto e indagare la sua connessione con la transizione allo sviluppo sostenibile in ambito lavorativo, si è scelto di svolgere un *multiple-case study* (Yin, 2018). Ciò è stato ritenuto necessario per tener conto dell'unicità di ogni sistema adattivo complesso e delle sue diverse unità di analisi che, in questo caso specifico, sono rappresentate, a livello individuale, dai lavoratori e, a livello meso-sistemico, dalle pratiche organizzative e formative delle micro e piccole e medie imprese della regione Veneto, in quanto il modello economico dell'Italia del Nord-Est è caratterizzato dall'imprenditorialità diffusa (OECD, 2023; Rullani 2004). I casi studio individuati sono cinque, con alcune caratteristiche in comune e altre distinte tra loro, così da diminuire alcune variabili di contesto, come quello geografico, e, allo stesso tempo, permettere la riflessione e il confronto attraverso alcune *rival explanations* (Yin, 2018). Per analizzare le diverse unità di analisi dei casi studio multipli e limitare i potenziali errori di interpretazione dei dati, si è scelto di usare un *mixed method* parallelo raffigurato nella fig. 1.

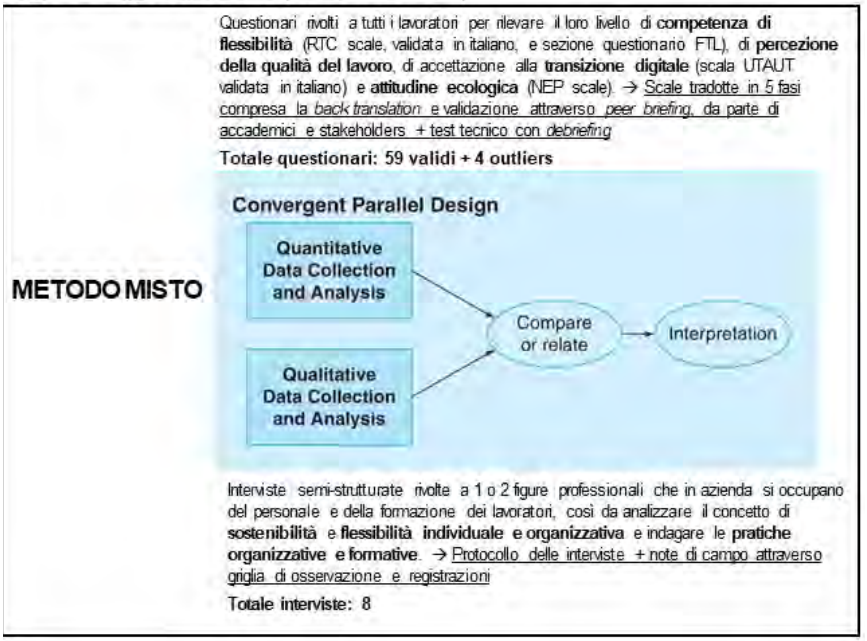


Fig. 1. Disegno di ricerca (Creswell, 2012)

Secondo i risultati quali-quantitativi la competenza di flessibilità può essere intesa come chiave per la transizione allo sviluppo sostenibile e, pertanto, da inserire all'interno delle pratiche formative riguardanti la sostenibilità. Dai dati qualitativi emerge la difficoltà sia di modificare le proprie abitudini passando dal deutero-apprendimento all'apprendimento trasformativo, sia di non riuscire a mantenere l'equilibrio dinamico necessario per la realizzazione degli accoppiamenti strutturali (Maturana, Varela, 1992), oscillando tra processi semplessi e non eccessivamente flessibili (Berthoz, 2019). Inoltre, nell'analisi qualitativi sono emersi due codici da tenere in considerazione nell'ambito lavorativo, ovvero la flessibilità riferita all'imprenditore, in relazione al *framework* delle EntreComp e la flessibilità nel prendersi le proprie responsabilità.

Dai dati quantitativi si riscontra una relazione significativa tra la competenza di flessibilità e l'attitudine verso la doppia transizione, in particolar modo rispetto all'accettazione verso la transizione digitale e tecnologica, mentre, per quanto riguarda l'attitudine ecologica, sembra rilevante l'apertura mentale nei processi di apprendimento per fronteggiare la super-complessità dei sistemi socio-ecologici. Questi risultati sono confermati anche dalle interviste, in quanto, per esempio, il codice dell'incertezza emerge in entrambi i costrutti, in quanto viene intesa come una caratteristica intrinseca alla transizione allo sviluppo sostenibile e gestibile, secondo i casi studio, grazie alla competenza di flessibilità. Ciò sottolinea il fatto che l'incertezza data dalla super-complessità è un aspetto fondamentale da tenere in considerazione per un cambiamento di paradigma e, nello specifico, dai casi studio emerge che per rispondere a tale incertezza sono necessarie pratiche lente sostenute dal confronto e dal dialogo, orientate all'analisi critica e a scelte che siano informate.

Dai risultati quali-quantitativi, per quanto riguarda le pratiche organizzative, si può concludere che vi è una relazione significativa e probabilmente reciproca tra i livelli di collaborazione all'interno dell'organizzazione e la competenza di flessibilità, sottolineando l'importanza dell'Altro e delle sue differenze. Pertanto, per favorire lo sviluppo della competenza di flessibilità e delle pratiche agentivo-riflessive sembrerebbe necessario promuovere maggiori livelli di coinvolgimento da parte di tutti i lavoratori. Tale coinvolgimento sarebbe auspicabile anche nei processi di scelta, così da favorire non solo i livelli di autonomia dei lavoratori ma anche quelli di co-responsabilità.

Dalle interviste, sembrerebbe che la competenza di flessibilità promuova sia i processi di cooperazione tra colleghi sia tra organizzazioni diverse tra loro, generando, pertanto, agenzie collettive. Un punto centrale che favorisce l'agency individuale e prossimale sono le pratiche di comunicazione interna, le quali però, dipendono dalla flessibilità e dalla disponibilità dell'imprenditore stesso, il quale potrebbe utilizzare uno stile direttivo e meno trasparente non favorendo la competenza di flessibilità e rischiando di aumentare le resistenze al cambiamento e alla transizione verso lo sviluppo sostenibile.

Passando alla riflessione sull'agency e l'*empowerment* interorganizzativi, nella fig. 2 è possibile osservare quali pratiche organizzative e formative favoriscano la

creazione di *network* e comunità di pratica (Wenger, 2006). Infatti tali processi tendono a favorire il confronto e il dialogo tra organizzazioni diverse, stimolando la condivisione sia di obiettivi e responsabilità rispetto a problemi reali, sia di processi di ricerca e monitoraggi paralleli che permettano, per esempio, di iniziare a elaborare processi di valutazione omogenei sull'intera filiera, così da promuovere la transizione allo sviluppo sostenibile in maniera coordinata e su scale sempre più ampie, favorendo la creazione di una coscienza collettiva estesa. Nello specifico, tali reti interorganizzative sembrano influire positivamente sullo sviluppo della flessibilità in apprendimento e, di conseguenza, dell'apprendimento trasformativo, al contrario di forme di adattamento passivo. Nonostante tali evidenze, però, dai casi studio si rileva la difficoltà nell'instaurare relazioni di cooperazione efficaci, in quanto necessitano di cura, di pratiche lente e di comunicazione esterna che non sia basata esclusivamente sui principi di marketing competitivo, aspetto che rischia di sfociare in fenomeni come il *greenwashing*.

Nel tempo stanno aumentando i corsi specifici sullo sviluppo sostenibile, relativi più che altro alla dimensione ambientale della sostenibilità. Solo in alcuni casi, però, tali corsi hanno l'obiettivo di modificare la filosofia organizzativa rispetto al costrutto di sostenibilità, mentre sono più frequenti corsi di formazione a stampo tradizionale e trasmissivo che non riescono a integrare ed estendere le azioni individuali a quelle prossimali dell'intera filiera di riferimento e alla comunità in toto, bensì tendono a promuovere, tutt'al più, forme di adattamento passivo tra i lavoratori. Secondo questa prospettiva, la formazione non viene percepita come promotrice di un cambiamento culturale in senso trasformativo.

Infine, dalla ricerca è emerso anche il riferimento ad alcune strutture organizzative specifiche nel favorire la transizione allo sviluppo sostenibile, ovvero le Bcorp (Vischi, 2018). In generale, le organizzazioni per risultare capacitanti e rendere a loro volta l'intero sistema capacitante, allo scopo di mettere in discussione le assunzioni consolidate e, quindi, gli abiti organizzativi pregressi attraverso un apprendimento organizzativo e co-evolutivo riflessivo, dovrebbero implementare processi di *co-management adattivo* (Olsson et al., 2004).

Nonostante questa ricerca per casi studio non permetta la generalizzazione dei risultati ma valuti la specificità di ogni sistema (Yin, 2018), ha permesso di iniziare a riflettere sull'apprendimento co-evolutivo di tipo IV (Bateson, 1977) e di integrare gli studi enattivi (Stapleton, 2021; Maturana e Varela, 1992) a quelli socio-ecologico sistemici (Olsson et al., 2004). Ciò è avvenuto grazie all'integrazione delle dimensioni trasformative a livello individuale, organizzativo e comunitario, unendo tra loro la sfera umana a quella più comunemente definita ambientale, ridefinendo, quindi, e rivalutando il ruolo che ha la competenza di flessibilità personale all'interno dei dispositivi agentivo-riflessivi nella trasformazione dei sistemi dinamici complessi. In futuro sarà opportuno validare ulteriormente il modello interpretativo iniziale, coinvolgendo, per esempio, organizzazioni di diverse dimensioni e mercati, con la possibilità di costruire strumenti di valutazione più specifici.

Approcci pedagogici	Pratiche organizzative e di formazione
Attività che favoriscano la consapevolezza e l'analisi critica sulle diverse dimensioni della sostenibilità, mettendo in discussione i valori e le credenze personali e organizzative, attraverso anche la riflessione sulle esperienze passate e l'anticipazione di quelle future	Promozione di forme di valutazione organizzativa, attraverso metodi di rendicontazione, che abbiano anche valore formativo e che vadano oltre i risultati di apprendimento, ma che prevedano forme di autovalutazione, valutazione tra pari e monitoraggio delle competenze acquisite nel tempo
Formazione basata sull'apprendimento per prove ed errori, sul *problem-based learning* e su attività esperienziali, laboratoriali, cooperative che integrino la teoria alla pratica e che tengano conto delle conoscenze pregresse e delle differenze individuali dei partecipanti, anche attraverso la formazione sul campo	Sviluppo dell'autoefficacia dei lavoratori e delle competenze trasversali, come le competenze imprenditoriali, innovative e creative, di flessibilità, di *problem-solving* e di pensiero critico, sistemico e strategico, integrandole all'interno di percorsi di formazione rivolti allo sviluppo di competenze tecnico-specifiche
Utilizzo delle nuove tecnologie nei corsi di formazione, per esempio strutturando l'apprendimento in forma integrata, online e in presenza, per favorire una sensibilizzazione iniziale su determinati argomenti	Corsi di formazione interorganizzativi, in un'ottica non solo funzionale ai costi di formazione, ma soprattutto di arricchimento reciproco tra le diverse organizzazioni.
Formazione intergenerazionale e cross-funzionale, attraverso per esempio attività di *mentoring* per i lavoratori più giovani o, viceversa, di *reverse mentoring*, svolte da lavoratori con maggiori competenze	Formazione iniziale dei lavoratori così da integrarli all'interno dell'organizzazione e, allo stesso tempo, permetter loro di portare elementi di valore e innovazione
Formazione per contaminazione (Rullani, 2004) includendo la comunità locale e l'intera filiera per coltivare la co-evoluzione, favorendo la riflessione e la sperimentazione su problemi reali	Collaborazione con gli enti universitari all'interno di *network* di ricerca che promuovano l'apprendimento attraverso l'indagine
Coinvolgimento attivo dei lavoratori nella transizione verso lo sviluppo sostenibile, da unirvi anche, per esempio, l'elaborazione condivisa dei report di sostenibilità	Promuovere la partecipazione dei lavoratori su diversi livelli decisionali, considerando le diverse soggettività e talenti, tenendo conto dei bisogni specifici e favorendo una comunicazione trasparente e un dialogo costante

Fig. 2. Risultati quali-quantitativi della ricerca: approcci pedagogici e attività di formazione considerate utili per la transizione allo sviluppo sostenibile

Bibliografia

ASviS. (2023). *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Rapporto ASviS 2023*

Alessandrini G. (2011). I processi di condivisione della conoscenza nelle organizzazioni: contesto e apprendimento. *Riflessioni Sistemiche*, 5

Argyris C. (1994). *Superare le difese organizzative. Strategie vincenti per facilitare l'apprendimento nelle organizzazioni*. Milano: Raffaello Cortina.

Bateson G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Berthoz A. (2019). *La semplessità*. Codice

Costa M. (2019). *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*. Milano: Franco Angeli.

Creswell J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education

Dewey J. (2014). *Esperienza ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

IPCC. (2022). *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Summary for Policymakers.*

ISTAT. (2023*). Bes 2022. Il benessere equo e sostenibile in Italia.*

Levy P. (2002). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Feltrinelli

Margiotta U. (2015). *Teoria Della Formazione. Ricostruire la Pedagogia*. Roma: Carocci.

Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass Inc.

Nussbaum M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
OECD. (2023*). Job Creation and Local Economic Development 2023: Bridging the Great Green Divide*. OECD Publishing
Olsson P., Folke C., Berkes F. (2004). Adaptive Comanagement for Building Resilience in Social–Ecological Systems. *Environmental Management*, 34, 1, 75-90.
Rullani E. (2004). *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*. Carocci
Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera M. (2020). *LifeComp The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. JRC Science for Policy Report
Sen A. (1999). *Development as Freedom*. Random House Agency
Sokol B. W., Hammond S.I, Kuebli J., Sweetman L. (2015), The Development of Agency. Capitolo in *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (ed. 7), John Wiley & Sons, Inc.
Stapleton M. (2021). Enacting education. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 20, 887-913.
UN. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development United Nations United Nations Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sus-tainable Development*
UN. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future Towards Sustainable Development*
Vischi A. (2018). Responsabilità tra impresa ed ecologia integrale. *Pedagogia Oggi*, 1.
Vona F. et al. (2018). Environmental Regulation and Green Skills An Empirical Exploration. *JAERE*, 5, 4.
WEF. (2023). *Future of Jobs Report 2023. Insight report.*
Weick K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage.
Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento significativo e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
Yin R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6° ed.). Sage.

Auto-percezione e presa di consapevolezza di sé: il Terzo Settore come veicolo di trasformazione sociale

Silvia Mugnaini
Dottoranda – Università degli Studi di Firenze
silvia.mugnaini@unifi.it

1. Chi guida la trasformazione sociale?

Il Forum del Terzo Settore ha iniziato una riflessione sul ruolo sociale, economico e politico rappresentato dagli Enti del Terzo Settore nella società. Ci si sta muovendo verso una ri-lettura del Terzo Settore come attore costruttivo di una società sostenibile. Gli Enti del Terzo Settore sono intrinsecamente orientati al *cambiamento*: il loro *agire*, radicato nelle comunità locali e a stretto contatto con le persone, si configura come un veicolo di *trasformazione sociale*. Ma l'azione pratica necessita di essere affiancata da un *cambio di paradigma*, di cui gli stessi Enti devono farsi promotori, ovvero, di un percorso culturale di auto-percezione e presa di consapevolezza della propria identità come veicolo di trasformazione sociale (https://www.forumterzosettore.it/2023/11/29/dalla-percezione-al-cambiamento-il-terzo-settore-oltre-il-fare/). Il cambio di paradigma è inteso come lo scardinamento dell'idea di ineluttabilità di un modello economico centrato sul profitto e non sulla persona. La trasformazione sociale richiede la creazione di luoghi di espressione della partecipazione democratica e politica. Questo contributo prende le mosse da un segnalato bisogni di capacity building (CE, 2022) con lo scopo di attivare l'*agency* e costruire le capacità degli Enti del Terzo Settore di riflettere sulle proprie pratiche, i valori sottesi, il mindset e le competenze che caratterizzano il loro lavoro di soddisfazione dei bisogni sociali.

Il presente contributo è guidato dalla domanda: Che cosa caratterizza la qualità dell'azione delle organizzazioni del Terzo Settore nel contribuire alle sfide di cambiamento sociale?

2. Ricerca collaborativa per una trasformazione sociale

Lo studio mappa la percezione delle organizzazioni stesse rispetto alla pratica e alla cultura della sostenibilità. Fare ricerca per favorire una trasformazione sociale richiede necessariamente un'azione di decolonizzazione di metodi e approcci alla ricerca tradizionali (Ives, Schäpte, Woiwode, Wamsler, 2023). Il materiale empirico di questo studio è stato raccolto tramite una *collective research practice* (Gibson-Graham, 2008) contraddistinta dall'uso di 4 workshop e 2 interviste semi-strut-

turate, condotte in Italia e Svezia (Tab. 1). In particolare, i workshop, sono espressione di un uso intenzionale di strumenti prevalentemente di carattere formativo per raccogliere dati di ricerca. La loro organizzazione è stata resa possibile da un lavoro co-creativo con altre parti interessate, come il gruppo di ricerca *Holding Surplus House* dell'Università di Linnaeus, e il gruppo di volontar* dell'*Institute for Degrowth Studies* di Malmö.

Luogo e tempo	Tipo e settore	Metodologia	Collaborazioni
Firenze, maggio 2023	Proforma (Cooperativa e impresa sociale servizi educativi), Pegaso network (Consorzio di imprese sociali), Cepiss cooperativa (Cooperativa servizi educativi), Mediterranea (Associazione di Promozione Sociale migrazione), Scuola Paritaria per l'Infanzia Margherita Fasolo, La Barchetta (Associazione attività ludico-artistico-educative)	Metaplan	LABER (Laboratory of Educational Research for Social Innovation and Cooperation, UNIFI)
Malmö, Novembre 2023	(Odlingen art project, Botildenborg social farm)	Brainstorming	Studio Norra Grängesbergsgatan
Online, Novembre 2023	Mundekulla (Impresa non profit, Conference & Retreat Center)	Intervista	
Växjö, Dicembre 2023	(Smålandsträdgård ekonomiska förening, Feminist Farmers student collective, Macken impresa sociale riuso e integrazione)	Brainstorming	Holding Surplus House Research project
Markaryd, Gennaio 2024	Iris Markaryd (impresa sociale, sportello di ascolto)	Intervista	
Malmö, Gennaio 2024	(Cirle centre Lund non profit organisation library of goods, Alnarps agroecology student farm, Lundsmatvarukooperativ farm)	Brainstorming	Institute for Degrowth Studies

Tab. 1: Panoramica dei workshop e delle interviste

La diversità intrinseca del Terzo Settore è stata rappresentata da un lavoro attraverso le differenze (Tsing, 2015) che ha portato alla co-creazione di una pluralità epistemica costruita tramite la contaminazione di punti di vista espressi da leader, operator*, tirocinanti, volontar* e membri dei direttivi di associazioni, collettivi, imprese sociali, imprese non profit e ampi consorzi di cooperative che lavorano in modi diversi per creare comunità sostenibili, ad esempio attraverso l'agricoltura su piccola scala, la formazione, le iniziative di inclusione e integrazione, il riutilizzo e il lavoro di cura. Ciò che accomuna questi Enti è il fatto di essere impegnati in un processo di cambiamento, portando avanti iniziative di sostenibilità e contribuendo alla trasformazione sociale.

Come ricercatrice ho assunto una posizione di *scholar activism* e un'attitudine sperimentale verso l'oggetto della mia ricerca, cercando di apprendere le strategie messe in atto dagli Enti per promuovere il cambiamento verso la sostenibilità, sostenere i loro sforzi di imparare dalla loro esperienza e aiutarli a trovare modi di cambiare ciò che desiderano cambiare (Gibson-Graham, 2008).

Si parte dal presupposto che, le conoscenze in materia di sostenibilità esistono ovunque, anche se forse non sono state etichettate come tali, per ricostruire pratiche, valori sottesi, esperienze, azioni e strumenti utilizzati nella costruzione di un presente e un futuro sostenibili. I workshop si sono, quindi, caratterizzati anche come comunità di pratica (Lave, Wenger, 1991), in cui i partecipanti hanno condiviso esperienze e best practices, stabilito relazioni, collaborazioni e possibilità di azione collettiva futura, contribuendo ad un'esperienza di *co-learning* e di apprendimento sociale (Bandura, 1977). Specifiche circostanze socio-materiali sono state definite al fine di costituire una situazione di co-presenza radicale tra i partecipanti (Fig. 1).

Fig. 1. Immagini di alcuni workshop e interviste.

I workshop e le interviste hanno generato una serie di materiali visivi (fotografie), audio (registrazioni), e verbali (note e trascrizioni); inoltre, le interazioni sono state registrate in annotazioni sul campo. Il processo di *sense-making* di questo materiale si è svolto in modo iterativo dopo ogni incontro, condividendo una sintesi con i partecipanti per assicurarsi che le interpretazioni e le proposte fossero significative e rilevanti per gli Enti. La restituzione ai partecipanti ha avuto anche lo scopo di favorire processi di riflessione, sensibilizzazione e apprendimento. Nel processo di *sense-making* ho utilizzato l'analisi del contenuto affidandomi al software QCAmap.

3. Un framework di valutazione e autovalutazione per ETS impegnati nella trasformazione sociale

I risultati aggregati vanno a costituire un quadro di riferimento di conoscenze, capacità, comportamenti e pratiche agite dalle organizzazioni del Terzo Settore per favorire la trasformazione sociale. Nello specifico, emerge la necessità di interconnettere 5 aspetti di sostenibilità: risorse economiche, lavoro equo e sostenibile, relazioni, comunicazione e narrativa e trasformazione delle pratiche per porsi come veicolo di cambiamento sociale. Le categorie sono fortemente interconnesse tra loro. L'insieme di questi indicatori costituisce un codice del cambiamento che abbandona la logica del perseguimento del profitto e si basa sulla costruzione di relazioni di cura tra persone, figure professionali, organizzazioni, comunità e ecosistemi naturali.

Il framework emerso può essere usato per analizzare se e quanto un'organizzazione è orientata alla sostenibilità. L'orientamento alla sostenibilità dell'organizzazione è calcolato in funzione delle 5 aree di riferimento e reso graficamente tramite un radar (Fig. 2). Ogni area è costituita da 6 indicatori ai quali è attribuito lo stesso peso nella valutazione (Tab. 2). Il radar si compila mettendo una x accanto all'indicatore. Il punteggio per ogni area è dato dalla somma dei criteri selezionati. Essendo 6 indicatori per area il punteggio minimo è 0/6 e quello massimo è 6/6.

Il quadro di riferimento può essere visto sia come:

– uno strumento di auto-valutazione partecipata per la definizione di una tabella di marcia che stimola discussioni strategiche più ampie all'interno di un'organizzazione;
– un quadro di valutazione partecipata da parte di un soggetto esterno.

Si suggerisce una compilazione partecipata al fine di poter fornire chiarimenti e spiegazioni specifiche rispetto a ciò che ogni area e indicatore misurano.

Un'altra raccomandazione è quella di utilizzare il framework per l'autovalutazione o la valutazione ad intervalli regolari, fornendo un benchmark per l'evoluzione della propria strategia di lavoro e assicurando che l'Ente rimanga fedele alla propria visione originale.

Di conseguenza, il framework può essere usato per mettere in luce aree di sviluppo, che hanno il potenziale di minare o facilitare la trasformazione sociale sulla base dell'essere colmate o meno da un Ente. Queste aree di sviluppo possono indicare se un Ente può davvero attuare un cambiamento a lungo termine, sostenibile e inclusivo. Allo stesso modo, questo framework può aiutare a scoprire strategie e comportamenti di sostenibilità trasferibili da un Ente ad un altro. Il framework può essere usato da professionisti del settore per individuare aree specifiche di miglioramento nell'ambito della propria organizzazione o da comunità di pratica per guidare un'analisi comparativa al fine di scambiare buone pratiche

e conoscenze per supportare il lavoro di trasformazione sociale ma anche difficoltà incontrate in questo stesso lavoro.

Tab. 2. Indicatori del radar.
Area 1: Reperimento di risorse economiche
Criterio di sostenibilità: Fare ricorso ad una varietà di strategie di finanziamento

Indicatore	Valore
Fondi	
Prestiti bancari	
Progetti EU	
Vendita di beni e/o servizi	
Convenzioni con enti pubblici e/o privati	
Crowdfunding, donazioni, quote associative	

Area 2: Comunicazione e narrazione
Criterio di sostenibilità: Differenziare la comunicazione in base al target

Indicatore	Valore
Comunicare internamente valori e principi	
Comunicare con la comunità di riferimento	
Comunicare con utenti/consumatori	
Comunicare con partner	
Comunicare con istituzioni	
Comunicare con finanziatori	

Area 3: Relazioni
Criterio di sostenibilità: Instaurare e mantenere relazioni sostenibili con se stessi, all'interno dell'organizzazione, nella comunità e con la natura

Indicatore	Valore
Agire come agenti di cambiamento	
Pianificare e progettare le scelte organizzative in modo orizzontale e partecipativo	
Fare rete al livello locale	
Coinvolgimento di stakeholders della comunità nella definizione di bisogni e risposte	
Fare rete su molteplici scale per operare agentività politica	
Relazioni positive con la natura	

Area 4: Lavoro
Criterio di sostenibilità: Fornire lavoro equo e sostenibile

Indicatore	Valore
Condivisione del lavoro	
Flessibilità delle forme di lavoro (full-time, part-time, tirocini, volontariato, ad ore)	
Conciliazione dei tempi vita-lavoro	
Dignità del lavoro	
Formazione continua	
Crescita professionale	

Area 5: Trasformazione
Criterio di sostenibilità: Essere capaci di sostenersi nel tempo al fine di portare un cambiamento nella comunità di riferimento

Indicatore	Valore
Scambio intergenerazionale	
Cambiare forma	
Sulla base dei risultati raggiunti, identificare obiettivi di sviluppo e miglioramento	
Sviluppo di una visione di sistema sui processi (lavoro di rete, servizi erogati e/o prodotti, formazione, comunicazione) tramite monitoraggio e valutazione	
Trasparenza - Controllo democratico da parte dei soci	
Engagement - fare leva sui propri valori per raggiungere obiettivi	

Fig. 2. Radar. La resa grafica è frutto dei seguenti punteggi, assegnati a titolo di esempio, ad un caso fittizio. Area 1= 2, Area 2=5, Area 3=6, Area 4=5, Area 6=4

Il framework è costituito anche da dilemmi irrisolti segnalati dai partecipanti:

– Come possiamo trovare un equilibrio tra narrative dominanti e trasformative? Quali linguaggi dischiudono nuovi immaginari per la trasformazione sociale coinvolgendo le comunità e il settore pubblico e privato?
– Come diffondere apprendimenti, conoscenze, competenze e pratiche, mentalità, tra i vari livelli professionali affinché il lavoro di trasformazione sociale sia sostenuto oltre la persona e il tempo?
– Come possiamo negoziare norme culturali, policy, e regolamenti su più livelli (organizzazioni, network di categoria, governi, governi sovranazionali)?
– Come possiamo sostenere pratiche che rispettino i limiti della Terra e allo stesso tempo onorino la diversità, l'accessibilità e il diritto di tutti a una buona vita?

Questi dilemmi non sono problemi da risolvere - probabilmente non è nemmeno possibile. Sono invece un promemoria dell'importanza di *staying with the trouble* (Haraway, 2016), sono opportunità per nuove comunità di pratica e nuova produzione di conoscenza.

Bibliografia

Bandura A., Walters R. H. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall: Englewood cliffs.

CE. Commissione Europea (2021). *Scenarios towards co-creation of a transition pathway for a more resilient, sustainable and digital Proximity and Social Economy industrial ecosystem*. Retrieved May 29, 2024, from https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1537&langId=en

Haraway D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Durham & London: Duke University Press.

Forum Terzo Settore (2023). *Dalla percezione al cambiamento: Il Terzo settore oltre il fare*. Retrieved May 29, 2024, from https://www.forumterzosettore.it/2023/11/29/dalla-percezione-al-cambiamento-il-terzo-settore-oltre-il-fare/

Gibson-Graham J. K. (2008). Diverse economies: performative practices for other worlds'. *Progress in human geography*, *32*(5), 613-632.

Ives C.D., Schäpke N., Woiwode C. *et al.* IMAGINE sustainability: integrated inner-outer transformation in research, education and practice. *Sustain Sci,* 18, 2777–2786 (2023). https://doi.org/10.1007/s11625-023-01368-3

Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.

Tsing A. L. (2015). *The mushroom at the end of the world: On the possibility of life in capitalist ruins*. Princeton: Princeton University Press.

Orientamento professionale in carcere: i primi risultati di una ricerca in due Istituti penitenziari fiorentini

Marta Pampaloni
Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Firenze
marta.pampaloni@unifi.it

1. Le iniziative di inserimento lavorativo e di formazione professionale in carcere

Le iniziative di inserimento lavorativo e di formazione professionale (art.15, L. 354/1975) sono un obiettivo da perseguire sempre più importante per il sistema penitenziario in quanto strumenti che supportano lo sviluppo personale e professionale del soggetto ristretto, fornendogli l'opportunità di costruire o ricostruire dei percorsi di inclusione socio-lavorativa. Tali iniziative devono puntare al potenziamento dell'individuo nella sua interezza attraverso un approccio incentrato sui risultati di apprendimento, sulla responsabilita e autonomia decisionale del discente attraverso una partecipazione attiva e flessibile ad opportunita formative (UNESCO, 2015).

La letteratura nazionale ed internazionale di riferimento (Federighi, Torlone, 2020; Sultana, 2020) riconosce la necessità di adottare strategie, dispositivi educativi e servizi di orientamento mirati, in base al target e al contesto di riferimento, per offrire proposte formative, in ambito formale e non formale, che diano un reale supporto per affrontare le sfide socio-lavorative focalizzando quindi l'attenzione sempre di più sulla creazione di legami forti tra esperienze personali, mondo della formazione, mondo del lavoro e territorio.

All'interno del contesto penitenziario i corsi di formazione professionale vengono organizzati a seguito di accordi con le Regioni, gli Enti locali competenti e le Agenzie formative accreditate dalle Regioni, in base alle esigenze della popolazione detenuta che i singoli Istituti penitenziari individuano ed alle richieste del mercato del lavoro, nell'ottica di creare un match tra la domanda e l'offerta. A livello nazionale, dal 1992 al 2023, sono stati attivati annualmente in media 230 corsi professionali all'interno degli Istituti penitenziari (Ministero della Giustizia, 2023). Dopo un incremento del numero di corsi attivati dagli anni 2000 al 2009, è possibile notare dalle statistiche del Ministero come ci sia stata una decrescita dei corsi attivati dovuta anche alle crisi socio-economiche che hanno investito l'Italia (es. periodo Covid-19); tuttavia il trend dei percorsi professionali in carcere sta dando segni di ricrescita.

Importante sottolineare l'interesse da parte della Direzione Generale per la Coesione del Ministero della Giustizia a incrementare tali tipologie di percorsi

formativi. Grazie infatti al cofinanziamento dell'Unione europea Programma Operativo Nazionale PON Inclusione 2014-2020 Fondo sociale europeo (FSE) la Direzione Generale ha deciso di realizzare il progetto *M.I.L.I.A – Modelli sperimentali di intervento per il lavoro e l'inclusione attiva delle persone in esecuzione penale* ovvero interventi a livello nazionale con il fine ultimo di trasmettere ai ristretti le competenze e le professionalità necessarie a garantire loro una continuità lavorativa intra ed extra muraria. Fondamentale per la riuscita delle azioni è stato utilizzare un approccio inter-istituzionale attraverso una sensibilizzazione degli attori istituzionali coinvolti nell'inserimento socio-lavorativo dei ristretti. Ciò ha permesso di creare una prima rete nazionale di attori che ha puntato a rafforzare il rapporto tra i servizi di natura sociale e quelli di politica attiva del lavoro e a rendere più efficace l'azione di matching per l'inserimento lavorativo. Tuttavia questa rete nazionale dovrà rafforzarsi ed essere capace di adeguarsi prontamente alle esigenze del mercato del lavoro nell'ottica di supportare un più ampio reinserimento dei soggetti che escono dal percorso penitenziario.

Come tassello complementare ai percorsi di formazione professionale le Direzioni possono decidere di istituire servizi o progettare attività per rispondere a bisogni formativi della popolazione ristretta in merito alle tematiche del mondo del lavoro e della ricerca attiva del lavoro. A tal proposito, nelle Case Circondariali fiorentine, le Direzioni hanno deciso di inserire servizi di orientamento al lavoro e accompagnamento al centro dell'impiego gestiti dall'Associazione CIAO e dalla Caritas del Comune di Firenze; così come di attivare la collaborazione con il Centro Attavante e l'Associazione SVP per la gestione di un centro diurno il cui obiettivo è strutturare percorsi di orientamento al lavoro ad hoc rispetto al/lla candidato/a.

Tali servizi si inseriscono all'interno di azioni di *guidance* in termini di sviluppo di processi di apprendimento per l'autonomia decisionale in materia di istruzione e lavoro dei soggetti ristretti che gli Istituti penitenziari possono mettere in atto. Tali azioni di guidance, tuttavia, necessitano di una costante revisione critica dovuta da una parte al turn over della popolazione ristretta e di conseguenza dei bisogni formativi da soddisfare, dall'altra dalla costante evoluzione dei mercati del lavoro e di conseguenza delle professioni e professionalità richieste.

2. Gestire le scelte formative e professionali: il framework delle CMS

Le Career Management Skills sono state riconosciute negli ultimi decenni come un punto cardine nell'ambito delle strategie per l'apprendimento permanente, per l'occupazione e per l'inclusione sociale riconoscendo infatti come la capacità di direzionare in modo consapevole i processi di sviluppo di carriera sia cruciale all'interno di uno scenario sociale e lavorativo in costante cambiamento così come nei momenti di transizione della vita (ELGPN, 2015; Iannis et al., 2017; Del Gobbo, 2020).

Il framework teorico sulle CMS preso a riferimento per strutturare le azioni di

ricerca è stato "Career around me". Il framework si struttura in sei aree. All'interno di ogni area vengono esplicitate le conoscenze, le competenze e le attitudini da sviluppare nei soggetti. Per la realizzazione delle attività di ricerca, l'attenzione si è focalizzata in particolare su due aree del framework (A.2 e A.5): la prima mira a sviluppare conoscenze del mondo produttivo, delle professioni nonché sui fattori esterni di tipo sociale, economico e politico che inevitabilmente influenzano e condizionano lavoro e apprendimento; la seconda mira a sviluppare la capacità di valutare e accedere a percorsi formativi e lavorativi, sia in contesti formali, non formali che informali, ed essere consapevoli della rilevanza delle proprie idee e risorse per lo sviluppo professionale.

3. La ricerca

La ricerca si inserisce all'interno di un progetto regionale dal titolo "Para-Cadute: percorsi professionalizzanti in carcere" risultante tra i progetti vincitori del bando del 2023 della Fondazione CR Firenze.

Le attività di ricerca, pianificate per il periodo gennaio-luglio 2024 e strutturate secondo un approccio partecipativo e bottom-up, si pongono una pluralità di obiettivi, quello primario è la comprensione approfondita dei reali bisogni formativi dei ristretti nell'ottica di sviluppare possibili azioni ad hoc a supporto di un orientamento professionale. Contestualmente, le attività di ricerca mirano a sensibilizzare sia i ristretti che l'organizzazione penitenziaria sull'importanza cruciale e la necessità di gestire in modo consapevole i processi di sviluppo di carriera, costantemente attivi e particolarmente critici per i ristretti. Obiettivo finale a cui la ricerca intende arrivare è definire linee guida rispetto ad un modello di *guidance* e orientamento professionale trasferibile in altri Istituti penitenziari.

Le azioni di ricerca, esplicitate nel disegno di ricerca (Imm. 1) sono di tre tipologie:

– Valutative;
– Monitoraggio;
– Orientamento.

Immagine 1: disegno di ricerca

Si può parlare dunque di una ricerca valutativa e ricerca intervento che utilizza un approccio multi metodo di tipo qualitativo e che ha visto coinvolti come fruitori i ristretti della C.C. Mario Gozzini.

4. Le azioni di ricerca

Nell'ottica di sensibilizzare sia i ristretti che l'organizzazione penitenziaria sull'importanza cruciale e la necessità di gestire in modo consapevole i processi di sviluppo di carriera, tutte le attività che vengono di seguito riportate brevemente, sono state strutturate in maniera integrata.

I colloqui di selezione hanno una duplice funzione. Da una parte di *guidance* nei confronti dei ristretti con l'obiettivo di identificare le loro competenze pregresse nonché le motivazioni e gli interessi in ottica professionalizzante rispetto all'esperienza formativa per cui avevano fatto richiesta; dall'altra di sensibilizzazione nei confronti dell'Istituto penitenziario rispetto al rigore scientifico da adottare nella selezione dei candidati.

I colloqui sono stati strutturati con il fine ultimo di andare a definire criteri oggettivi e pertinenti rispetto alla proposta formativa. A tal proposito le aree trattate sono state:

- il possesso di prerequisiti fondamentali per la figura professionale in uscita (es: HCCP per il corso di pasticceria; patente del muletto per corso di impalcature);
- le motivazioni personali;
- le esperienze pregresse nel campo;
- le idee personali sullo sviluppo professionale;
- lo stato detentivo;
- l'aderenza del percorso formativo al piano trattamentale.

Durante il corso professionalizzante (1) tenuto da enti esterni, sono state realizzate azioni di monitoraggio quali:

– un'osservazione partecipata coadiuvata dalla compilazione di un diario di bordo;
– un focus group con i partecipanti (n.6) per monitorare se e come attraverso l'esperienza fatta fino a quel momento avessero sviluppato conoscenze, competenze e nuove/diverse prospettive di significato;
– la somministrazione di un questionario di bilancio delle competenze pre e post percorso formativo.

Il questionario è stato strutturato in due macro aree: competenze di settore, con un numero di aree di competenze variabile a seconda del profilo professionale in uscita (2); competenze di Career Management Skills, con nove aree di competenze.

Infine, il percorso di orientamento al lavoro, che è stato strutturato in collaborazione con la cooperativa CAT a partire da una micro-sperimentazione portata a termine nel 2023 all'interno del progetto "biblioteche sociali in carcere". La proposta è articolata in cinque incontri ed ha come obiettivo quello di far acquisire ai ristretti nuove conoscenze e competenze sulla tematica della ricerca attiva del lavoro in particolare *Saper identificare e accedere ad opportunità formative e lavorative* grazie a: l'analisi dei principali servizi interni e territoriali (regionali) a supporto dell'inserimento lavorativo per le categorie vulnerabili; l'analisi delle offerte di lavoro presenti nei vari servizi territoriali; la rilettura critica del proprio CV; analisi dei CCNL e dei settori di lavoro; analisi della busta paga e momenti di role play funzionali al colloquio di lavoro.

Agli incontri hanno partecipato mediamente 7/8 ristretti, alcuni facenti parte del corso professionalizzante in svolgimento, altri no. La partecipazione di questi ultimi è stata costante ed attiva tanto che alcuni incontri hanno subito modifiche rispetto alla pianificazione originale proprio per rispondere in maniera concreta ai dubbi e alle esigenze che emergevano estemporaneamente dai ristretti.

5. Primi risultati

Allo stato attuale della ricerca sono stati analizzati i questionari di bilancio delle competenze pre e post percorso formativo ed è stata effettuata un'analisi del contenuto del materiale empirico acquisito grazie al diario di bordo.

È stato infine calendarizzato l'incontro per il focus group finale nelle prime settimane di giugno. Obiettivo del focus group è valutare gli esiti del percorso formativo lavorando sulle percezioni dei singoli in merito ai propri punti di forza e di debolezza, funzionali poi per ipotizzare azioni volte ad supportare lo sviluppo personale e professionale.

A seguito della somministrazione del questionario pre percorso formativo quat-

tro aree in particolare risultavano piuttosto critiche: due in merito alle competenze di settore ed in particolare rispetto alla lavorazione di sfoglie e di semilavorati da una parte e rispetto ai processi di lievitazione e cottura dall'altra; le altre due aree invece in merito alle CMS ed in particolare rispetto alle capacità di pianificazione e organizzazione nonché di ricerca e gestione delle informazioni. Rispetto alle prime due aree, nonostante un incremento della percezione di miglioramento da parte dei ristretti nel questionario post percorso, risulta fondamentale sottolineare come siano aree il cui sviluppo di competenze è strettamente legato e vincolato alle possibilità in termini di risorse materiali e di tempo che l'Istituto penitenziario può offrire tanto che nel questionario di gradimento del percorso formativo alla domanda "osservazioni e commenti per il miglioramento dell'offerta" tutti i partecipanti hanno fatto presente la necessità di adeguare le risorse materiali (es. forno, attrezzature tipiche del mestiere)e di prevedere in futuro più ore da dedicare alle lezioni.

Il miglioramento in merito all'area pianificazione e organizzazione nonché capacità di ricerca e gestione delle informazioni delle CMS risulta coerente con alcuni elementi individuati nel diario di bordo. Durante il corso i ristretti hanno dato prova di aver imparato a pianificare e organizzare il lavoro da fare dividendosi il carico di lavoro in parti uguali e coordinandosi gli uni gli altri per la riuscita finale di un prodotto. Durante il corso, inoltre, i ristretti hanno strutturato un loro metodo per acquisire, organizzare e disseminare le informazioni necessarie da dover studiare in vista dell'esame finale andando anche a sviluppare ulteriormente la competenza di team working.

Complessivamente il corso di pasticceria è stato gradito ed è stato efficace per lo sviluppo di competenze sia di settore che soft. Funzionale alla riuscita del corso è stato indubbiamente lo chef che si è dimostrato flessibile rispetto alle esigenze del contesto ed estremamente disponibile nell'andare incontro agli interessi dei ristretti partecipanti al corso lasciandoli inoltre lavorare spesso in autonomia. Tale attenzione da parte dello chef è stata riconosciuta dai ristretti che hanno apprezzato molto la pazienza e la fiducia datagli consapevoli di come le condizioni di contesto non sempre siano di facile gestione.

6. Conclusioni

Numerose sono le sfide che i ristretti devono affrontare connesse al loro sviluppo personale e professionale nonché di inserimento lavorativo che sono rappresentate da stereotipi sociali, necessità di riqualificazione e avanzamento professionale, nonché dalla presenza di un limitato supporto istituzionale, sia all'interno che all'esterno delle mura penitenziarie. L'insieme di questi elementi compromettono la capacità dei ristretti di gestire in maniera ottimale le transizioni lavorative e prendere decisioni mirate in relazione ai propri obiettivi e aspirazioni professionali.

Dagli esiti della ricerca fino ad ora condotta risulta necessario lavorare in simultanea su due piani: personale e organizzativo. Rispetto al piano personale, oc-

corre strutturare opportunità formative che consentano di creare una "cassetta degli attrezzi" funzionale a definire modalità strutturate per raccogliere, analizzare, sintetizzare e organizzare informazioni su se stessi, sull'istruzione e sul lavoro per poter successivamente prendere decisioni consapevoli e mirate per gestire al meglio le transizioni lavorative e i processi di crescita (Champion & Noble, 2016). Il secondo piano, quello organizzativo, richiede un impegno sistemico di revisione di una serie di elementi di contesto (e non solo) volto a coltivare la consapevolezza dell'Istituzione penitenziaria di dover costantemente mettere in discussione ed adattare pratiche fino ad adesso messe in atto così come creare offerte formative formali e non formali complementari che mettano al centro i soggetti e accolgano le loro numerose ed eterogenee esigenze. Lavorando su questi due piani l'auspicio è che si inverta l'attuale tendenza e che quindi si sviluppino i presupposti all'interno degli Istituti penitenziari per gestire con cognizione di causa lo sviluppo personale e di carriera dei ristretti e quindi le transizioni lavorative intra ed ex extra murarie.

Bibliografia

Career Around me. https://www.careersproject.eu/index.php

Champion N., Noble J. (2016). *What is prison education for? A theory of change exploring the value of learning in prisons*. Prison Education Trust's Prison Learning Alliance.

Del Gobbo G. (2020). Istruzione, formazione, lavoro: scenari complessi. *Lifelong Lifewide Learning, 16*(35), 1-6.

European Lifelong Guidance Policy network – ELGPN (2015). *Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills.*

Federighi P., Torlone F. (2020). Lavoro e apprendimento trasformativo in carcere. *Educational reflective practices*, *2*, 5-36.

Iannis G., Durighello E., Kannisto M., Martorano G., Marconi A., Grelloni M., Serafin M. (2017). *Career management skills. Competenze, modelli e strumenti per orientarsi*. Learning and Decision Making Resources.

Legge 26 luglio 1975, n. 354. *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della liberta* (G.U. n. 212 del 09– 08–1975–Suppl.

Ministero della Giustizia, (2023). *Corsi professionali serie storica- Anni 1992 – 2023.* https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.page?contentId=SST614867

Sultana R. (2020). Authentic education for meaningful work: Beyond career management skills. In P. Robertson, P. McCash, T. Hooley (Eds.), *Oxford Handbook of Career Development* (pp. 79–94). Oxford: Oxford University Press.

UNESCO (2015). *Recommendation on Adult Learning and Education*. United National, Scientific and Cultural Organization and UNESCO for Lifelong Learning.

Unione Europea. *Progetto M.I.L.I.A.- Modelli sperimentali di intervento per il lavoro e l'inclusione attiva delle persone in esecuzione penale.* https://poninclusione.lavoro.gov.it/areeintervento/interventosocialenondiscriminazione/Pagine/Detenuti

NOTE

Il progetto di ricerca prevede il monitoraggio e la valutazione di due percorsi formativi presso la Casa Circondariale di Mario Gozzini, tuttavia, allo stato attuale della ricerca, le azioni realizzate ed esplicitate nel presente contributo fanno riferimento solo ad uno dei due corsi professionalizzanti (pasticceria) poiché l'altro deve essere ancora avviato (previsioni di avvio a metà giugno 2024).

Nel caso del corso di pasticceria il profilo professionale in uscita è il tecnico di panificio e pastificio. Per definire le competenze di settore sono stati presi a riferimento i repertori regionali delle figure professionali della regione Emilia-Romagna e della regione Friuli Venezia Giulia. Nel questionario le aree di competenza di settore sono cinque.

Nel mezzo del cammin…della formazione professionale verso la transizione verde. Una revisione sistematica della letteratura

Sara Rossi
Dottoranda – Università degli studi di Siena
rossi87@student.unisi.it

1. Introduzione

Il presente elaborato nasce all'interno della ricerca di dottorato circa i dispositivi metodologici a sostegno della formazione alla sostenibilità in contesti aziendali.

Dalla pubblicazione del Rapporto Brundtland nel 1987, è stato intrapreso un lungo cammino internazionale dove il concetto di sviluppo sostenibile si è evoluto ed intrecciato al cammino delle imprese. Le organizzazioni imprenditoriali hanno un ruolo centrale nel raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile (*Sustainable Development Goals* – SDGs).

Per realizzare le transizioni verde e digitale, anche la nuova Agenda Strategica dell'Unione Europea, per il periodo 2019-2024[1], raccomanda di dare priorità alle azioni volte ad aiutare le persone ad acquisire conoscenze, capacità, valori e atteggiamenti necessari per vivere, sviluppare e appoggiare una società e un'economia sostenibile ed efficiente. L'Agenda stessa sottolinea che gli Stati membri devono intensificare gli investimenti nelle competenze e nell'istruzione delle persone al fine di garantire e realizzare politiche adeguate in materia di istruzione e formazione orientati alle transizioni verde e digitale.

Tuttavia, nella cornice europea, l'Italia si posiziona a metà del cammino definito nel settembre 2015 dall'Assemblea generale dell'ONU per il conseguimento dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Appare "fuori linea" rispetto ai 17 Obiettivi che si era impegnata a centrare entro la fine di questa decade (ASviS[2], 2023). Dall'ultimo Rapporto ASviS (2023), infatti, appare carente la formazione professionale all'interno delle aziende rispetto a: competenze digitali, conoscenze tecniche per l'Intelligenza Artificiale e m*achine learning*, innovazione ed introduzione di nuove tecnologie per la sostenibilità.

In questo contributo verrà presentato il primo obiettivo della ricerca di dottorato ovvero l'analisi sistematica della letteratura circa i dispositivi metodologici, tecnologici a supporto di pratiche di formazione alla sostenibilità nelle aziende.

1 Agenda strategica dell'UE 2019-2024 https://www.consilium.europa.eu/it/meetings/european-council/2019/06/20-21/

2 L'ASviS rappresenta la principale fonte d'informazione e comunicazione in Italia sui temi della sostenibilità e dell'Agenda 2030.

2. Il framework: lifelong learning in SDG4[3]

Dallo scenario dell'Accordo di Parigi e dei SDGs (UN, 2015), questo contributo si posiziona in relazione alla sostenibilità d'impresa (espressa in sostenibilità ambientale, sociale ed economica[4]) e dei costrutti teorici di apprendimento ed educazione degli adulti in chiave *lifelong learning* (Malavasi, 2018; Alessandrini, Marcone 2018; Del Gobbo, 2020). Appare necessario un salto di qualità nel trasferimento e nella condivisione delle conoscenze contemplando il bisogno di formare nuove professionalità che adoperino al meglio con le tecnologie disponibili (Malavasi, 2018; Federighi, 2021). I professionisti che erogano formazione dentro e per le aziende stanno intraprendendo una evoluzione verso il ruolo di mediatori dell'innovazione (Rossi, 2023). Diversi studi hanno evidenziato l'importanza delle risorse umane nel raggiungimento della sostenibilità integrando altri aspetti come l'innovazione tecnologica e la diversità culturale (Amrutha, Geetha, 2020).

In Italia si è verificato un aumento dell'offerta di capitale qualificato al quale non ha corrisposto una domanda corrispondente da parte delle imprese e della pubblica amministrazione (Alessandrini, 2013; Melacarne, 2019). Occorre aumentare la propensione da parte delle imprese ad investire su risorse qualificate che siano in grado di puntare sull'innovazione, sia essa di prodotto che di processo. La prospettiva dell'apprendimento permanente contempla le transizioni dal percorso formativo a quello lavorativo con la massima flessibilità e dinamicità, a maggior ragione riconoscendo il valore di carriere educative, formative e professionali che combinino formazione e lavoro (Alessandrini, 2013). Infatti "la prospettiva *green* ha assunto sempre più concretezza nella trasformazione dei diversi settori economici, dei processi produttivi delle imprese e dell'erogazione dei servizi, dei comportamenti sociali dei cittadini/consumatori" (Del Gobbo, 2022, p. 49) dove si riconosca l'esigenza di una riqualificazione del capitale umano: sia come nuove professionalità, sia come rinnovamento delle professionalità esistenti in linea con le raccomandazioni UNESCO per SDG4.

3. Disegno di ricerca e revisione della letteratura

Le micro, le piccole e le medie imprese (PMI)[5] in Italia ed in Europa, per adeguarsi, stanno modificando il loro *modus operandi* cercando di elaborare iniziative sostenibili (Loukopoulos et al., 2022) e di riqualificare il capitale umano: sia con nuove professionalità che rinnovando quelle esistenti (Maclean, Jagannathan,

3 SDG 4: Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti.

4 L'Unione Europea descrive: i tre fattori fondamentali per verificare, misurare e sostenere l'impegno in termini di sostenibilità di un'impresa o di una organizzazione. Questi 3 Pilastri della sostenibilità sono nominati con l'acronimo ESG: Environment, Social e Governance.

5 Gazzetta ufficiale dell'Unione europea L 124 del 20 maggio 2003, p. 36.

Panth, 2018) dimostrando tuttavia sui dispositivi metodologici utili per una formazione efficace zone grigie e poco esplorate.

Considerano la formazione professionale *lifelong* meccanismo chiave per ingaggiare manager e dipendenti verso pratiche sostenibile efficaci e promettenti, (Pham et al., 2019), la presente ricerca, all'interno di un disegno qualitativo (Creswell, 2015), si è posta come primo obiettivo: esplorare e analizzare la letteratura nazionale e internazionale sul tema dei dispositivi metodologici per la formazione professionale alla sostenibilità.

È stata condotta una rigorosa analisi della letteratura (Creswell, 2015) volta ad indagare le relazioni tra la formazione professionale per la sostenibilità e l'utilizzo di dispositivi metodologici e tecnologici per la formazione nelle aziende. Sono stati ricercati, selezionati, catalogati 54 articoli provenienti dalla letteratura nazionale e internazionale. L'indagine adotta un approccio metodologico qualitativo (Creswell, 2015) in cui specifiche domande di ricerca hanno guidato la costruzione delle diverse fasi del progetto (Tabella 1).

Disegno di ricerca e primo obiettivo di ricerca	
Disegno di ricerca	Qualitativo (Creswell, 2015)
Domande di ricerca	• Qual è il profilo professionale del formatore alla sostenibilità? • Quali sono i dispositivi metodologici pedagogici e tecnologici per la formazione alla sostenibilità in azienda? • Qual è il curriculum del formatore alla sostenibilità? • Quali sono i percorsi formativi per i futuri formatori alla sostenibilità?
Analisi sistematica della letteratura	Selezione dei contributi dai database: OneSearch UNISI, Elsevier, Emeral, ERIC, Scopus, DOAJ, Google Scholar. Le parole chiave in italiano e inglese: Formazione professionale, formatore alla sostenibilità, sostenibilità ambientale e sociale, Aziende, Metodologie/ Dispositivi metodologici, Strumenti. I criteri di inclusione: • Presenza di combinazioni/variazioni delle parole chiavi nel titolo o nell'Abstract o all'interno dell'articolo; • pubblicazione su rivista peer reviewed, open access tra il 2014 e 2023; • essere in inglese o italiano. Di 886 articoli N=54 sono stati selezionati. Di cui, N=12 dal contesto italiano, N=42 da contesti internazionali. Gli articoli salvati sono stati catalogati e codificati utilizzando il programma Microsoft Excel.
Analisi dati	Cinque aree di interesse: 1) la formazione professionale continua e soprattutto in modalità virtuale e ambientale; 2) le metodologie e gli strumenti utilizzati dai formatori nelle aziende; 3) innovazione tecnologica sostenibile legata ad approcci multidisciplinari; 4) strumenti di rendicontazione della sostenibilità aziendale per gestire la complessità inerente allo sviluppo sostenibile; 5) contenuti formativi innovativi e ad alto tasso tecnologico/esperienziale.

Tab. 1: Disegno di ricerca

4. Analisi risultati

Emergono cinque temi principali (Grafico 1) dall'analisi dei contributi: 1) la formazione professionale continua e in modalità virtuale e ambientale; 2) le metodologie e gli strumenti utilizzati dai formatori nelle aziende; 3) innovazione tecnologica sostenibile legata ad approcci multidisciplinari; 4) strumenti di rendicontazione della sostenibilità aziendale per gestire la complessità inerente allo sviluppo sostenibile; 5) contenuti formativi innovativi e ad alto tasso tecnologico/esperienziale.

Graf. 1: Temi emergenti

Ancora è necessario approfondire il tema della formazione professionale con uno sguardo sempre vigile, attento ed aggiornato alle *best practices* europee coltivando una formazione continua flessibile che promuova il lavoro collaborativo, la partecipazione attiva, la creatività, l'innovazione (Marcone, Alessandrini, 2017).

In Italia, l'interesse verso la Responsabilità Sociale d'Impresa a fianco della formazione professionale rende sempre più importante per le aziende maneggiare e essere abili comunicatori della sostenibilità in ottica strategica *lifelong* al fine di gestire la complessità inerente allo sviluppo sostenibile.

Andando in profondità nell'analisi da un lato si evidenziano molti approcci e metodi per la formazione: (a) *work-based learning*, *work-related learning* con approccio *learning outcomes* (Grollmann, Markowitsch, 2022), (b) approccio partecipativo (Caffaro et al., 2021), (c) *project-based work* (Husgafvel et al., 2017), (d) approccio *research-based learning, problem-based learning, creative planning e hands-*

on work (Hoolohan, Browne, 2020). Dall'altro lato è ancora poco indagato il campo sulle metodologie e sugli strumenti utilizzati durante i corsi di formazione (Salvaterra et al., 2023) che apre la strada a sviluppi futuri della ricerca.

5. Conclusioni

Sebbene la letteratura ci rimanda come ottimale un forte legame tra le teorie e la pratica, tra pensiero progettuale e pratiche sostenibili all'interno di *setting* di apprendimento ad alto tasso tecnologico che possano usufruire di *software*, piattaforme *e-learning* e *toolkit* collaborativi, co-creativi e co-innovativi (Hoolohan, Browne, 2020)

Una progettazione sostenibile dei sistemi industriali richiede oggi di risolvere le questioni metodologiche relative alle valutazioni economiche, sociali e ambientali (nuovi approcci, metodi e strumenti) che affrontano tali questioni con connessioni industriali (Millet et al., 2016) attraverso una formazione ambientale ancora poco investigata.

Appare nell'ombra la figura del formatore, il suo profilo professionale e il suo ruolo dentro e per l'azienda e diviene importante tratteggiare una definizione della figura professionale del formatore alla sostenibilità inter e multidisciplinare (Federighi, 2021 Malavasi, 2021; Romano, Fabbri, 2020) all'interno di organizzazioni capace di sollecitare una riflessione e una progettualità per la formazione *lifelong* volta a sostenere la transizione verde.

Queste priorità confermano l'importanza della sostenibilità come caratteristica insita e pregnante all'interno di un'educazione permanente accessibile che possa migliorare l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e lo sviluppo personale, la competitività e l'occupabilità (Terziev, 2019; Aleandri, Fiorentini, 2022). La compenetrazione tra sostenibilità ambientale, sociale, umana, educativa, comportamentale, economica e soprattutto etica valorizza, ed esalta, la rappresentazione in senso pluridimensionale della sostenibilità.

Bibliografia

Aleandri G., Fiorentini C. (2022). Le competenze di ricerca pedagogica per l'educazione permanente e continua. *CQIIA Rivista*, *37*, 35-55.

Alessandrini G. (2013). *Scenari di transizione verso il 2020: diritto allo sviluppo delle*

Amrutha V.N., Geetha S.N. (2020). A systematic review on green human resource management: implications for social sustainability, *Journal of Cleaner Production*, Vol. 247, p. 119131, doi: 10.1016/j.jclepro.2019.119131.

Caffaro F., M. Roccato G. de Paolis et al. (2021). Promoting farming sustainability: The effects of age, training, history of accidents and social-psychological variables on the adoption of on-farm safety behaviors. *Journal of Safety Research*, 80, 371–379 https://doi.org/10.1016/j.jsr.2021.12.018

Creswell J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.* New York: Pearson.

Federighi P. (2021). Professioni dell'educazione e della formazione: per una tassonomia descrittiva. In G. Del Gobbo, P. Federighi, Professioni dell'educazione e della formazione Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia. Collana Attori e sistemi della formazione. *Editpress.*

Grollmann P., Markowitsch J. (2022). Methodological choices in developing scenarios in vocational education and training–Reflections on three European scenario projects. *Hungarian Educational Research Journal*.

Del Gobbo G. (2020). I professionisti dell'educazione alla sostenibilità ambientale in "Quaderni di Economia Del Lavoro" 112/2020, pp 83-102, DOI: 10.3280/QUA2020-112007.

Hoolohan C., Browne A. L. (2020). Design thinking for practice-based intervention: Co-producing the change points toolkit to unlock (un) sustainable practices. *Design Studies*, 67, 102-132.

Husgafvel R., Martikka M., Egas A., Ribiero N., Dahl O. (2017). Development of a Study Module on and Pedagogical Approaches to Industrial Environmental Engineering and Sustainability in Mozambique. *International Journal of Higher Education*, 6(2), 50-58.

Loukopoulos A., Taylor M., Sotiropoulou A., Erzetic B. H., Mikoli S., Slavi I. P., Manti A. (2022). Social entrepreneurship education enhancement through innovative training pedagogies across Europe. *The Irish Journal of Management*.

Malavasi P. (2021). Cosa significa imparare? 20 domande per la formazione umana e lo sviluppo sostenibile. Con l'enciclica Laudato si'. *Formazione & insegnamento*, 19(1 Tome I), 012-023.

Malavasi P. (2018). Educazione e cura della casa comune. Prospettive per la ricerca educativa e formativa. *Formazione & insegnamento*, 16(2), 81-92.

Melacarne C. (2019). Developing instrumental, transversal and vertical skills through transformative methodologies. *FORM@RE,* 19(2), 75-87.

Marcone V. M., Alessandrini G., (2017). Analisi critica della letteratura europea sulla VET research con particolare riferimento all'OECD Skills Strategy (2017) *Critical analysis of the European literature on VET research with particular reference to the OECD Skills Strategy*.

Pham N. T., Tu ková Z., Phan Q. P. T. (2019). Greening human resource management and employee commitment toward the environment: an interaction model. *Journal of Business Economics and Management*, *20*(3), 446-465.

Romano A., Fabbri L. (2020). *Professionisti X: quando lo sviluppo professionale non è prevedibile*, in "Quaderni di economia del lavoro": 112, 2, 2020, Milano: Franco Angeli. 49-58.

Rossi S. (2023). Facilitare i processi formativi in e per l'azienda. Un'indagine esplorativa sulla figura del Sustainability Specialist. *Nuova Secondaria* - n.1, settembre 2023 - anno XLI - ISSN 1828-4582

Salvaterra C., Bencivenni A., Fogagnolo M., Gheldof T., Vagionakis I. (2023). ENCODE4OpenU and the Preparation and Delivery of an International Collaborative MOOC: A Preliminary Analysis of its Pedagogical and Technical Implementation. *Educ. Sci*., 13, 43. https://doi.org/10.3390/educsci13010043

Terziev V. (2019). Lifelong learning: the new educational paradigm for sustainable development. *IJASOS-International E-journal of Advances in Social Sciences*, 5(13).

United Nations (UN) (2015). Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution Adopted by the General Assembly on 25 September 2015

Donne con disabilità

Marika Savastano
Dottoranda di Ricerca – Università degli Studi di Foggia
Marika.savastano@unifg.it

1. Introduzione

Il termine *Intersectionality*, ovvero "intersezionalità", è stato coniato dalla studiosa e attivista afroamericana Kimberlé W. Crenshaw, che lo ha introdotto nel 1989, nel suo celebre articolo *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, a Feminist Theory and Antiracist Politics*. L'etimologia della parola deriva dal termine inglese *intersection*, ovvero intersezione, e ha rappresentato uno strumento di lotta politica, per la rivendicazione dei diritti delle donne nere, a partire dai tempi della schiavitù fino allo scorso secolo. Secondo Crenshaw (Bello & Mancini, 2016): "[l]a necessità è la madre delle invenzioni, come spesso accade. L'intersezionalità è arrivata come strumento per svelare molti malintesi e lacune riguardanti le istanze di giustizia sociale delle donne davanti alla legge" (p.11).

Crenshaw (1989) ha spiegato il concetto di intersezionalità immaginando che le donne nere si trovassero ad un incrocio stradale, in cui ciascuna strada, proveniente da diverse direzioni, rappresentasse una diversa categoria dell'identità. L'autovettura che si trova in un incrocio, che subisce un incidente, può subire urti da alcune autovetture che provengono da quelle strade, o simultaneamente, da tutte. Se l'incidente avviene tra più autovetture è difficile individuare la parte di responsabilità di ciascuna, perché è difficile dividere le responsabilità per ciascuna di esse. Si può constatare, in seguito, che i danni subiti da più veicoli sarebbero più gravi che i danni subiti da un solo veicolo, anche se essi non corrispondono alla semplice somma degli urti: se si dovesse chiamare un'ambulanza solo nel caso in cui si individua un solo responsabile, la persona resterebbe priva di cure. In questo caso, visto che non c'è un solo colpevole, ma più colpevoli, la situazione si potrebbe risolvere senza alcuna attribuzione di colpa a ciascuna autovettura, e senza risolvere il danno inflitto alla vittima, che non vedrebbe giustizia per sé stessa (p.150).

Crenshaw (1989) ha esaminato tre casi giurisprudenziali, che riguardavano donne nere, a cui sono stati negati i diritti sanciti nel Titolo VII del *Civil Rights Act* del 1964, ovvero nessuna delle donne nere è stata considerata in quanto tale (ossia come donna e nera). Il caso più noto è quello di DeGraffenreid v. *General Motors* (Crenshaw, 1989; cfr. Marchetti, 2013): cinque operaie nere che erano state licenziate dalla *General Motors*, hanno avviato un contenzioso giuridico contro la società, perché ritenevano di aver subito una discriminazione basata sull'in-

treccio tra razza e sesso, e hanno proposto una "nuova speciale sub-categoria". La società aveva licenziato queste donne in base alla logica di anzianità lavorativa; infatti, le donne nere erano state assunte solo dopo l'emanazione del *Civil Rights Act* nel 1964, mentre le donne bianche erano state assunte prima. La corte ha analizzato separatamente le discriminazioni, dichiarando che non esisteva nessuna discriminazione sessuale (dato che la società aveva assunto donne bianche) e che dovevano avviare un nuovo contenzioso contro la discriminazione razziale.

Crenshaw (2011) ha indagato il processo ideologico neoliberale per giudicare le discriminazioni, basato su un approccio monocategoriale (p. 229). Ange-Marie Hancock (2007) ha fatto una distinzione tra approccio "unitario", "multiplo" e "intersezionale" (p. 64): l'approccio unitario, o monocategoriale, è differente da quello intersezionale, perché considera una categoria per volta, che ha la supremazia sulle altre, ed è concepita in modo uniforme e statico, ovvero questo approccio analizza le istituzioni e i singoli individui separatamente; l'approccio multiplo è simile all'approccio intersezionale, ma anche se considera più categorie insieme, sono "viste" ancora in modo uniforme, e sono determinate a priori, non empiricamente; l'approccio intersezionale considera le categorie eterogenee, non esiste una gerarchia tra esse, dunque l'analisi si deve svolgere su singole relazioni, che sono "una domanda empirica aperta" (Bello, 2020, p. 26), ovvero che si configurano in forme diverse da persona a persona, sulla base dell'interazione con altre variabili soggettive. Inoltre, questo approccio integra i livelli di analisi, individuale e istituzionale.

2. La teoria dei *Feminist Disability Studies*

Michelle Fine e Adrienne Asch (1998) hanno dichiarato che le donne con disabilità non subiscono le stesse oppressioni delle altre donne, perché non sono considerate tali da una prospettiva di genere, ma come eterne bambine indifese, a cui sono negate le scelte, che intrappolano il loro corpo (p. 60). Le donne con disabilità sono state invisibili nella categoria "woman"; esse hanno dichiarato che "[...] le femministe hanno un ideale del corpo femminile o un esperienza del corpo femminile a cui non possono partecipare" (Wendell, 1993, p. 117).

I *Feminist Studies* non hanno considerato i bisogni delle donne con disabilità per un lungo periodo, fino al punto di suscitare risentimento nelle donne con disabilità, per due motivi principali: l'invisibilità tra la categoria "*woman*" e l'incapacità dei ricercatori di cogliere le specifiche esigenze delle donne con disabilità, spostando l'attenzione della ricerca dalla realtà dell'esperienza. Essi si sono concentrati solo sulle condizioni ed esperienze delle donne bianche, in modo autoreferenziale ed esclusivo, senza distinguersi dalla prospettiva maschile di interpretazione della realtà, da cui le donne sono state escluse. Morris (1993) ha affermato che l'invisibilità delle donne con disabilità "accade per via dell'incapacità delle donne senza disabilità di identificarsi con l'esperienza soggettiva di coloro che necessitano di qualche forma di cura, e nei fatti il principio secondo cui 'il

personale è politico' è applicato alle figure di cura ma non a coloro che la ricevono" (p. 59). Secondo la studiosa la cura delle persone con disabilità deve essere considerata sia da parte di chi si prende cura, che da parte di chi riceve la cura.

I motivi dell'invisibilità delle donne con disabilita, nella considerazione femminista, sono legati allo slogan "il personale è politico", che ha portato la dimensione politica a prevalere, rispetto a quella individuale, a svantaggio dei gruppi più vulnerabili, come le donne con disabilità, che sono state costrette a vivere le proprie esperienze a livello individuale ed esclusivamente privato, senza la possibilità di "dare voce" alle stesse, nei dibattiti culturali e nei movimenti politici.

Il modello medico-individuale dei *Disability Studies* considerava la disabilità come una devianza rispetto alla condizione di "abilità", senza la quale sono giustificati i processi di esclusione dalla società delle persone con disabilità. In questo approccio, i termini deficit e disabilità erano usati in modo interscambiabile, per indicare una patologia del corpo. L'interpretazione sociale della disabilità la considera come prodotto sociale, non solo identificabile con la patologia della persona: "[…] la disabilità non ha nulla a che fare con il corpo, [ma] è una conseguenza dell'oppressione sociale" (Oliver, 1996, p. 35). Un'importante delegazione delle femministe con disabilità hanno affermato che la condizione di genere resta invisibile, perché il modello sociale della disabilità ignora il legame tra le caratteristiche del corpo e le condizioni di vita delle persone con disabilità.

I *Disability Studies* adottano una prospettiva intersezionale a partire dagli anni Novanta, in cui considerano anche l'incidenza della dimensione culturale e psicologica, oltre a quella sociale, sulla condizione della persona con disabilità.

Morris (1993) ha affermato che la dimensione politica è stata considerata più importante di quella individuale, e questo ha enfatizzato lo slogan "il personale è politico" (p. 68).

3. La ricerca sulle donne con disabilità nella provincia di Foggia

Il progetto di ricerca sulle donne con disabilità nella provincia di Foggia, condotto nell'ambito del corso di Dottorato di ricerca in "Neuroscience and Education" del XXXVII ciclo, dal 2021 al 2024, comprende un campione di 42 donne, che fanno parte dei diversi distretti sociosanitari della provincia. Attualmente, sono state effettuate 11 interviste tra la Provincia di Foggia e la cittadina di Manfredonia. Il primo gruppo riguarda donne dai 45 ai 60 anni, residenti a Foggia; mentre il secondo riguarda donne dai 40 ai 55 anni residenti a Manfredonia. Dalle loro interviste sono emersi dati notevoli. I dati riportati di seguito si riferiscono solo al gruppo di donne residenti a Foggia.

Malattie	**%**	**Titolo studio**	**%**	**Stato civile**	**%**
Neurodegenerativa	16,60%	Laurea	33,30%	Nubile	66,60%
Carcinoma	16,60%	Diploma	50%	Sposata	33,30%
Motoria	50%				
Sessuale	16,60%				
Edema laringe	16.6%				

Tab. 1: malattie, titolo, stato civile delle donne di Foggia

Maternità	%
Non ha mai parlato della maternità in famiglia	67%
Non ha mai cercato la maternità	67%
Ritiene che la maternità si possa esperire solo se si ha un partner del sesso opposto	83%
Ritiene che la maternità non si possa esperire solo se si ha un partner del sesso opposto	16,66%
Vive la maternità	33,33%
Preoccupazione per la maternità	33,33%
Non ritiene che la patologia condizioni in negativo la bellezza del corpo	33,33%

Relazioni familiari	%
Iperprotettività della madre	100%
Rabbia	100%
Insofferenza	100%
Non autonomia	100%
Difficoltà di accettazione della malattia	100%
Poca sensibilità dei medici	100%

Tab. 2: dichiarazioni sulla maternità delle donne di Foggia

Fattore 1		**La valutazione rende le scuole responsabili**
	1.	La valutazione fornisce informazioni sul rendimento delle scuole
	2.	La valutazione è un indicatore accurato della qualità di una scuola
	3.	La valutazione è un buon modo per valutare una scuola
Fattore 2		**La valutazione rende gli studenti responsabili**
	4.	La valutazione colloca gli studenti in categorie
	5.	La valutazione consiste nell'assegnare un voto o un livello al lavoro dello studente
	6.	La valutazione determina se gli studenti soddisfano gli standard di qualificazione
Fattore 3		**La valutazione migliora l'istruzione** **La valutazione descrive le abilità**
	7.	La valutazione è un modo per determinare quanto hanno imparato gli studenti dall'insegnamento
	8.	La valutazione stabilisce cosa gli studenti hanno imparato
	9.	La valutazione misura le capacità di pensiero di ordine superiore degli studenti
Fattore 4		**La valutazione migliora l'apprendimento**
	10.	La valutazione fornisce feedback agli studenti sulle loro prestazioni
	11.	La valutazione trasmette agli studenti i loro bisogni di apprendimento
	12.	La valutazione aiuta gli studenti a migliorare il loro apprendimento
Fattore 5		**La valutazione migliora l'insegnamento**
	13.	La valutazione è integrata con la pratica didattica
	14.	Le informazioni sulla valutazione modificano l'insegnamento in corso degli studenti
	15.	La valutazione consente a studenti diversi di ricevere istruzioni diverse
Fattore 6		**La valutazione è valida**
	16.	I risultati della valutazione sono affidabili
	17.	I risultati della valutazione sono coerenti
	18.	Si può fare affidamento sui risultati della valutazione
Fattore 7		**La valutazione è irrilevante** **La valutazione è negativa**
	19.	La valutazione costringe gli insegnanti a insegnare in modo contrario alle loro convinzioni
	20.	La valutazione è ingiusta nei confronti degli studenti
	21.	La valutazione interferisce con l'insegnamento
Fattore 8		**La valutazione viene ignorata**
	22.	Gli insegnanti effettuano valutazioni ma utilizzano poco i risultati
	23.	I risultati della valutazione vengono archiviati e ignorati
	24.	La valutazione ha un impatto minimo sull'insegnamento
Fattore 9		**La valutazione è imprecisa**
	25.	I risultati della valutazione devono essere trattati con cautela a causa dell'errore di misurazione
	26.	Gli insegnanti dovrebbero tenere conto degli errori e delle imprecisioni in ogni valutazione
	27.	La valutazione è un processo impreciso

Tab. 3: relazioni familiari di due donne su sei del comune di Foggia

Accessibilità ai servizi di salute sessuale femminile Comune di Foggia	
Ha effettuato la prima visita ginecologica per prevenzione	40%
Ha effettuato la prima visita ginecologica in urgenza	20%
Ha effettuato il primo Papt/Test-Hpv test in urgenza	20%
Non ha effettuato un Papt/test-Hpv test	20%
Ha effettuato la prima mammografia per prevenzione	40%
Ha effettuato la prima mammografia in urgenza	20%
Dichiara tempi lunghi di attesa nel sistema sanitario pubblico	40%
Dichiara preferenza di studi medici privati	20%
Dichiara preferenza di regime in libera professione nel sistema pubblico	20%
Prova sensazione di disagio durante la visita	60%
Dichiara preferenza di personale medico femminile	60%
Ha ricevuto aiuto del personale medico	40%
Dichiara lettini non accessibili	40%
Dichiara di avere difficoltà a compiere i movimenti durante le visite	40%
Dichiara di effettuare controlli frequenti nel sistema pubblico solo in urgenza	60%
Non ha precedenza nell'ordine di prenotazione in base alla gravità della patologia	20%
Dichiara scarso coordinamento tra INPS e sistema sanitario	20%
Dichiara la presenza di personale medico attento e competente alla Spezia e non nella città di Foggia	20%
Dichiara accessibilità degli studi medici privati alla Spezia e non nella città di Foggia	20%
Dichiara presenza di personale medico attento e competente a San Giovanni e non a Foggia (di S. Giovanni RT)	20%
Dichiara accessibilità degli spazi a San Giovanni e non a Foggia	20%
Dichiara di subire discriminazione e agressività del sesso maschile	20%
Dichiara che il personale medico non attento e competente	20%
Ha paura della/e patologia/e contratte	20%

Tab. 4: accessibilità ai servizi ginecologici, screen di prevenzione sessuale, maternità delle donne del comune di Foggia

4. Alcune narrazioni delle donne di Foggia

In questo paragrafo si riporta uno stralcio di interviste, per fornire un immaginario che rifletta le esperienze reali delle donne con disabilità residenti nella città di Foggia. Le interviste sono semi-strutturate e, in generale, si configurano come colloquio clinico, che consente maggiori possibilità di raccolta dati[6].

4.1 Intervista

D: "Hai fatto visite ginecologiche dopo la scoperta della malattia?"

I: "Vado molto raramente, perché non ho un ottimo rapporto con questi servizi specialistici, se ci vado scelgo le strutture private, così conosco il medico che mi visita".

D: "Una delle cause del disagio durante queste visite mediche potrebbe essere l'influenza culturale, che considera queste situazioni "un tabù".

I: "Io capisco la difficoltà delle donne con disabilità più gravi, che hanno difficoltà oggettive nelle capacità di svolgere i movimenti richiesti in queste visite, per esempio chi ha una difficoltà motoria ha maggiori difficoltà.

D: "Hai vissuto esperienze indirette di donne con disabilità che hanno avuto problemi di accessibilità a questi servizi sanitari?"

I: "È più difficile percepire le problematiche vissute da altre persone, se non ti appartengono direttamente o non conosci personalmente il preciso stato di salute che vivono".

D: "La disabilità potrebbe essere oscurata dal genere in questo contesto. Ti sei sentita a tuo agio a compiere movimenti tipici di queste visite? La maternità potrebbe essere preclusa alle donne con gravi disabilità, a causa delle difficoltà oggettive determinate dalla malattia, che può provocare l'inaccessibilità a questi servizi. Cosa pensi a riguardo?"
I: "Non mi reco in ospedali pubblici, dove inoltre le attese sono troppo lunghe […]. Rispetto alla maternità, per esempio, il medico mi ha detto che, se avessi voluto fare un figlio avrei dovuto comunicarglielo, perché mi avrebbe dovuto dare determinate prescrizioni".
D: "Come ti senti in queste circostanze precise?"
I: "Per effettuare tutte le altre tipologie di viste non ho problemi, ma queste, sinceramente, non voglio farle, queste sono sempre state 'tabù'".

6 Nell'intervista: "D" indica "Dottoranda", mentre "I" "Intervistata"; inoltre, le risposte scritte corrispondono esattamente alle risposte orali delle donne.

D: "Le strutture private sono più accessibili rispetto ai tempi, ma alcune persone non hanno risorse economiche per accedere; Il sistema pubblico è gratuito per alcune fasce di popolazione, con determinate caratteristiche, ma i tempi di attesa possono essere anche molto lunghi. Per la tua malattia, che è riconosciuta con codice di esenzione rosso, è prevista anche una precedenza nell'ordine delle prenotazioni?"

I: "Per esempio, avevo chiesto di effettuare una visita fisiatrica in un altro centro, mi è stata data risposta negativa, motivata dalla scelta di seguire solo i casi più gravi. Io gli ho risposto che anche la mia malattia è importante, e nel tempo, se non curata, potrebbe diventare grave; queste strutture dovrebbero valutare la gravità delle malattie sulla base di criteri caratteristici della malattia, che implicano determinate conseguenze, implicazioni e sviluppi, anche futuri e non necessariamente attuali, poiché anche la prevenzione è uno scopo importante, oltre che la cura immediata. Intravvedo una grande contraddizione. Tutto il sistema sanitario dovrebbe adottare come criteri di valutazione, per le precedenze nelle prenotazioni, anche eventualmente i codici di esenzione totale (che già costituiscono un vantaggio in termini economici), basati sul livello di gravità della malattia; io inizialmente avevo solo un'esenzione per sclerosi multipla, successivamente al riconoscimento dell'invalidità tramite certificazione medica, ho ottenuto quella totale; tuttavia a parte gli esami del sangue, la risonanza magnetica e la fisioterapia, non utilizzo il sistema sanitario".

D: "Pensi che l'Inps (Sistema Nazionale Previdenza Sociale) riconosce e garantisce a pieno i diritti delle persone con disabilità?"

I: "Effettivamente le commissioni Inps valutano solo in base alla documentazione fornita dai cittadini; invece, credo che dovrebbero indagare più a fondo perché spesso i medici di base familiari possono compiacere il paziente e attestare il falso. Per esempio, il fisiatra, quando mi sono recata da lui, mi ha chiesto cosa avrebbe dovuto attestare; questa domanda ha generato in me una reazione di stupore perché credevo che potesse e dovesse attestare soltanto la verità sul mio stato attuale, naturalmente. Nelle relazioni ci sono giochi di parole in cui basta modificare la parola per cambiare totalmente la percezione dello stato attuale di una persona, a parte l'esame diagnostico che certifica la malattia e le sue conseguenze correlate; conosco persone a cui non gli è stato riconosciuto alcun diritto, tuttavia, la malattia era davvero grave e dopo pochi mesi sono decedute. Le commissioni mediche dovrebbero essere riformulate, oppure bisognerebbe creare un sistema di controllo centralizzato: ogni commissione adotta regole diverse e a seconda della commissione in cui ti trovi puoi ottenere vantaggi diversi".

D: Cosa pensi della fecondazione assistita per diventare madre?

I: "La fecondazione assistita in Italia non è ancora stata approvata. Si, ho pensato di chiedere un'adozione. Io penso che sia necessaria la presenza di una partner di sesso maschile per fare un figlio, non credo nelle altre mo-

dalità di esercitare la genitorialità. Per crescere un bambino sono necessari entrambi i genitori, trovo egoistico mettere al mondo un figlio tutto per sé".

D: Avresti voluto o vorresti diventare madre? la malattia ha condizionato questa scelta? Ne hai mai parlato con medici, parenti o amici? Hai mai usato metodi di contraccezione?

I: "No, non ho avuto le condizioni per diventare madre in passato, adesso invece non ho più l'età giusta, ho 49 anni".

D: "Come ti sei sentita durante la visita ginecologica e urologica? Hai avuto difficoltà ad eseguire i movimenti?

I: "No, con l'urologo non mi sono sentita a mio agio".
D: "Hai avuto difficoltà a compiere movimenti richiesti?"

I: "Si. Non ero abituata a quella specifica tipologia di lettino e ho avuto difficoltà ad adagiarmi al punto che mi sono stesa male, di conseguenza ho avuto molta difficoltà a spingermi più in giù per arrivare all'altezza della poggia gambe, che non era regolabile, per questo mi hanno aiutata. Anche durante l'isteroscopia, in sala operatoria, ho avuto difficoltà, e il medico mi ha aiutata".
D: "Gli spazi sono accessibili? I tempi sono accettabili? Ti sei sentita a tuo agio?"

I: "Il problema è sempre salire sul lettino, perché devo sempre chiedere aiuto e devo chiedere di attendere che trovo una posizione più comoda; inoltre, mi sono sentita a disagio quando ha effettuato i movimenti tipici di questo tipo di esame. Mi sento sempre più a mio agio con il personale di sesso femminile, che con il personale di sesso maschile; tuttavia, il personale medico è stato attento alle mie esigenze. Ho condotto queste visite per la prima volta a 54 anni, di conseguenza mi sono sentita a disagio anche perché non sapevo cosa aspettarmi".

5. Conclusioni

L'educazione svolge un ruolo fondamentale nella vita delle donne con disabilità; le istituzioni sociali devono elaborare percorsi di vita sostenibili (Lepri, 2016; Cottini, Fedeli, Zorzi, 2016), attraverso la predisposizione di contesti facilitanti (Caldin, Friso, 2016): ambienti in cui le persone ricevono risposte individuali e sociali, in base alla specificità di genere e ai propri livelli di funzionalità fisica e psichica. L'inclusione sociale, scolastica e lavorativa delle persone con disabilità, è imprescindibile per costruire un'esistenza basata sull'autodeterminazione e sull'autonomia. La formazione delle figure educative deve tendere a sviluppare "sufficiente capacità critica da cui risulti la possibilità di riconoscere quello che c'è di autentico

e di inautentico, di valore e disvalore nel gioco delle contraddizioni profonde che caratterizzano la nostra attualità" (Freire, 2017, p. 81).

La Direttiva "multi-ground" o "orizzontale", che in seguito è stata denominata Direttiva orizzontale proposta dalla Commissione europea nel 2008, ha l'obiettivo di ampliare gli ambiti di applicazione della tutela effettiva contro le discriminazioni, legate ai fattori previsti nella Direttiva 2000/43/CE e nella Direttiva 2000/78/CE, all'ambito lavorativo, della protezione sociale, dell'istruzione e dell'accesso a beni servizi e alla loro fornitura. La Direttiva contribuirebbe all'ampliamento della tutela effettiva oltre l'ambito lavorativo, per i soggetti con caratteristiche previste nelle Direttive, nonché a contrastare la critica rivolta alla gerarchia di fattori dell'identità. Il testo riguarda un progetto politico più ampio, e rappresenta una delle iniziative proposte dalla Commissione europea nel 2007, intitolato dalla stessa: "Anno europeo della parità di opportunità per tutti, verso una società più giusta".

La Commissione Europea (2008) ha affermato che ulteriori sforzi devono essere fatti per contrastare le discriminazioni multiple; per esempio, prevedere misure con cui le vittime "possano presentare ricorsi e trattare le prove dell'avvenuta discriminazione, sulla base di diverse categorie dell'identità, come fattore aggravante"; inoltre, la stessa comunicazione prevede che la Commissione Europea si impegna a contrastare le discriminazioni multiple, aumentando la consapevolezza attraverso il finanziamento di attività e fondi, per network di ONG, che rappresentino gruppi intersezionali.

L'assorbimento della Direttiva da parte dei giudici europei risulta ancora difficoltosa; tuttavia, è chiara l'intenzione di integrare il diritto antidiscriminatorio nel sistema giuridico europeo, almeno relativamente a determinati fattori.

Bibliografia

Bello B. G. (2020). *Intersezionalità teorie e pratiche tra diritto e società*. Milano: Franco Angeli.

Crenshaw K.W. (1988). Toward a Race-Conscious Pedagogy. *Legal Education*. National Black Law Journal, 11, (1), 1-14.

Crenshaw K.W. (2011). Post Scriptum. In Lutz M., Herrera Vivar M. T e Supik L. (Eds). *Framing Intersectionality. Debate on a Multi-Faced Concept in Gender Studies*. Farnham, surrey: Ashgate.

Caldin R., Friso V. (2016). *Diventare grandi. La famiglia e il permesso a crescere*. In Lepri C. (Ed.). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.

Cottini L., Fedeli D., Zorzi S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erikson.

Lepri C. (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.

Fine M., Asch A. (1981). Disabled Women: Sexism without the Pedestal. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 8 (2), 233-248.

Freire P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Bologna: Lampi.
Risoluzione del Parlamento Europeo. 19 aprile 2023, (2023/2582(RSP). Lotta alla discriminazione.
Direttiva 2000/43/CE del Consiglio. 29 giugno 2000, 2000/43/CE. Attua il principio della parità di trattamento fra le persone indipendentemente dalla razza e dall'origine etnica.
Direttiva 2000/78/CE del Consiglio. 27 novembre 2000. Stabilisce un quadro generale per la parità di trattamento in materia di occupazione e di condizioni di lavoro.
Legge Federale degli Stati Uniti. 1964. *Civil Rights Act*.
Wendell S. (1989). Feminism, Disability and Transcendence of the body. *Canadian Women Studies*, 13 (4), 116-122.
Hancock, A. (2007). When Multiplication doesn't equal Quick Addition. ExaminingIntersectionality as a research paradigm. *Perspectives on Politics*, 5 (1), 63-79.
Morris J. (1993). Feminist and Disability. *Feminist Review*, 43 (1), 57-70.
Marchetti S. (2013). Intersezionalità. In C. Botti C. (Ed.), *Le etiche della diversità culturale*. Firenze: Le Lettere.
Oliver M. (1996). Understanding Disability. From Theory to Practice. *Macmillan*. Newyork: Bagsigstoke.