

Educazione Territori Natura

Formare al tempo della transizione ecologica,
digitale e interculturale

a cura di
Monica Parricchi
Pierluigi Malavasi



Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Pierluigi Malavasi

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 Etxebarria | 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 | Università 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 “Educazione Territori Natura”

Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
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
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno
Monica Parricchi | Libera Università di Bolzano

Collana soggetta a peer review

Educazione Territori Natura

Formare al tempo della transizione ecologica, digitale e interculturale

a cura di

Monica Parricchi
Pierluigi Malavasi





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-417-6
ISSN collana 2611-1322

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

INDICE

- Introduzione
22 **Pierluigi Malavasi**

- Saluti istituzionali
25 **Philipp Achammer**
26 **Antonella Brighi**

TAVOLA ROTONDA

**Formare al tempo delle transizioni.
Ecologica, digitale, inclusiva, demografica, interculturale**

- 28 **Monica Parricchi**
Educare a costruire i futuri nel tempo delle transizioni
- 34 **Roberto Dainese**
La formazione al tempo della transizione inclusiva
- 37 **Barbara De Serio**
La storia della Casa provinciale di maternità e infanzia di Foggia tra rigenerazione urbana e trasformazione educativa
- 45 **Maria Luisa Iavarone**
Formare nelle transizioni tra esercizi di futuro e competenze per il XXI secolo
- 52 **Giuseppe Elia**
Le sfide sociali dell'educazione al tempo delle transizioni

TAVOLA ROTONDA

Le transizioni nella ricerca e nella formazione universitaria. Futuri

- 59 **Guido Benvenuto**
“Le transizioni nella ricerca e nella formazione universitaria. Futuri”. Introduzione alla tavola rotonda
- 65 **Gabriella Agrusti**
Lo sviluppo professionale degli insegnanti. Perché il ruolo delle università è centrale

- 69 **Berta Martini**
Il rapporto tra Università e conoscenza nel tempo delle transizioni
- 73 **Furio Pesci**
“Transizioni” vecchie e nuove: un costrutto storiografico da approfondire nel tempo della quarta rivoluzione industriale
- 79 **Vanna Boffo**
Formare al tempo della transizione ecologica, digitale e interculturale
- 86 **Giovanna Del Gobbo**
La collaborazione nella ricerca come strategia irrinunciabile al tempo delle transizioni

Sessione parallela – Panel 1
Educare e formare tra emergenze ambientali e sfide di transizione ecologica

- 92 **Alessandra Altamura**
L'outdoor education tra servizi educativi 0-6 e famiglie: nuovi sguardi per educare alla sostenibilità
- 98 **Emanuele Balduzzi, Margherita Cestaro**
Emergenze ecologiche e sfide educative alla luce di transdisciplinarietà e Global competence
- 103 **Chiara Biasin**
Educazione degli adulti e transizione ecologica: quale impatto nelle politiche e nelle pratiche formative italiane?
- 109 **Cristina Birbes, Sara Bornatici**
Insegnanti in formazione. Fare scuola tra Outdoor Education e Service-Learning
- 114 **Paolo Bonafede**
Definire la risonanza in pedagogia per rileggere la relazione tra soggetto e mondo nel tempo delle transizioni
- 119 **Rosa Buonanno**
Seminare le conoscenze tradizionali delle piante nei contesti educativi
- 124 **Gabriella Calvano**
Transizione ecologica e Agenda 2030: contesti, educazione e il ruolo degli educatori
- 129 **Rita Casadei**
Ecologia del Sé relazionale. Il contributo del paradigma Embodied Education
- 135 **Matteo Cornacchia**
Il cambiamento climatico nella prospettiva intergenerazionale
- 140 **Maria Francesca D'Amante**
In armonia con la Terra. Ascoltare il paesaggio sonoro, vivere con lentezza
- 145 **Tommaso Farina**
Per una (ri)lettura pedagogica del messaggio politico di Alexander Langer

- 150 **Pamela Fermani**
Direttive Europee e rischio ambientale nelle Marche: lo studio di caso avente per oggetto l'A.e.r.c.a. (Area ad elevato rischio di crisi ambientale) nelle Marche.
- 156 **Alessandro Ferrante**
Educare a comprendere le connessioni tra emergenze ambientali e pensiero antiecológico
- 161 **Gabriella Ferrara, Francesca Pedone**
Il confronto genera cambiamento? Il Living Lab come spazio aperto per la transizione ecologica
- 169 **Andrea Galimberti**
Interrogare le pratiche di educazione allo sviluppo sostenibile in ambito accademico. Il progetto europeo EsDeus
- 174 **Domenico Leva**
Esperienze Outdoor e Formazione: itinerari di crescita personale per il futuro delle Organizzazioni
- 179 **Rita Locatelli**
Ripensare la sostenibilità nelle aziende attraverso la ricerca e la formazione
- 185 **Elvira Lozupone**
Università, formazione e orientamento in chiave ecologico integrale. Un'esperienza all'università di Roma Tor Vergata
- 190 **Roberta Piazza**
Costruire capitale sociale per la transizione ecologica. Educare i giovani alla cooperazione
- 195 **Stefano Polenta**
Dall'ecologia all'ecosofia. Mettersi in ascolto della saggezza della terra
- 201 **Giada Prisco**
Formare e formarsi per abitare un mondo (inter)dependente e (in)sostenibile: l'esperienza di un percorso universitario
- 207 **Rossella Raimondo**
L'educazione cosmica di Maria Montessori: apprendere il pensiero "ecologico" sin dall'infanzia
- 212 **Sara Scioli**
Transizioni: tra benefici e povertà. Un progetto di ricerca emblematico, *Science for benefit*
- 218 **Giuseppe Sellari**
L'educazione vocale nella formazione iniziale degli insegnanti per una scuola inclusiva
- 223 **Emanuele Serrelli, Alessia Tabacchi**
Affrontare le transizioni negli Ambiti Territoriali Sociali: ripensare la competenza e l'accompagnamento nell'équipe multiprofessionale
- 229 **Liliana Silva**
Game-based learning e sostenibilità ambientale: meccaniche di gioco come motore per l'apprendimento

- 236 **Alessandro Versace**
Per una nuova coscienza biosferica: la sfida dell'empatia nella civiltà planetaria
- 241 **Franca Zuccoli**
Luoghi, territori e patrimoni: spazi di esplorazioni e di costruzione della conoscenza

Sessione parallela – Panel 2
Insegnanti, educatori, formatori e pedagogisti per valori
e scelte metodologiche inclusive e interculturali

- 248 **Sara Baroni**
Riflessioni su pedagogia e narrazione per affrontare le sfide della contemporaneità
- 253 **Alessia Bartolini, Maria Filomia**
Verso una Scuola Inclusiva: Formazione Docenti e Innovazione in Contesti Multiculturali
- 259 **Raffaella Biagioli**
La prevenzione della dispersione scolastica per una scuola inclusiva: dispositivi e interventi di contrasto
- 263 **Chiara Bove, Alessandra Mussi**
Promuovere il confronto crossculturale tra insegnanti: un'esperienza di ricerca-formazione mediata dalle tecnologie
- 268 **Maria Buccolo**
La Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile: un'esperienza nelle scuole dell'infanzia e primaria
- 273 **Lisa Bugno**
Esplorare le Concezioni sulla diversità culturale nei servizi 0-6: un'indagine nelle province di Padova e Rovigo
- 277 **Michele Cagol**
Transizioni armoniche
- 281 **Caterina Calabria**
Formazione degli insegnanti ed ecologia integrale. Una sfida
- 286 **Davide Capperucci**
Professionalità degli insegnanti e mentoring
- 292 **Francesco Casolo, Daniele Coco**
Verso un ordinamento didattico condiviso nel percorso di formazione docenti classe A048: Scienze motorie e sportive nell'istruzione secondaria di II° grado
- 298 **Gina Chianese**
Dal banco all'aula diffusa: ripensare e riqualificazione gli ambienti di apprendimento
- 303 **Alessia Cinotti, Roberta Caldin**
Per un lessico inclusivo. Famiglie, disabilità e professionisti dell'educazione

- 307 **Giorgia Coppola**
Dal burnout all'umanizzazione della formazione docenti
- 312 **Chiara D'Alessio**
Pedagogia oltre le parole: per una cura dell'implicito nell'educazione
- 318 **Alessandro D'Antone**
La pedagogia generale e sociale nel tempo delle transizioni: appunti per una pedagogia critica e strutturale
- 324 **Nunzia D'Antuono**
Sulle orme di un viaggio esistenziale per una scelta metodologica inclusiva e interculturale
- 330 **Francesco Fabbro**
Lo street rap come testimonianza di cittadinanza postcoloniale in Italia
- 336 **Nicoletta Ferri, Giulia Schiavone**
Coltivare possibilità di sguardo. Cinque assi per la formazione dei formatori
- 342 **Maria Benedetta Gambacorti-Passerini**
Costruire un lavoro educativo inclusivo in salute mentale: riflessioni sulla figura dell'Esperto in Supporto tra Pari
- 347 **Iolanda Sara Iannotta, Concetta Ferrantino**
La continuità educativa nella fascia 0-6 anni
- 353 **Marco Milella**
L'accogliere interculturale come dissoluzione di barriere discriminatorie
- 358 **Maria Moscato**
Universal Design for Learning come cornice per lo sviluppo inclusivo. Esiti di una Ricerca-Formazione nella scuola secondaria di primo grado
- 365 **Sara Nosari**
La questione della transizione: condizioni di possibilità, azioni e direzione
- 370 **Isabella Pescarmona**
Esercizi di dialogo, spazi d'indagine interculturale. Formarsi al pensiero complesso in Università
- 376 **Michelle Pieri, Caterina Bembich**
Costruzione del concetto di sé futuro e rischio di abbandono scolastico
- 382 **Pasquale Renna, Farnaz Farahi**
Inclusione e cura educativa dei minori stranieri non accompagnati di provenienza a matrice islamica in Italia: un approccio interculturale tra Scuola e Sanità
- 388 **Faustino Rizzo**
La promozione della genitorialità positiva in Piemonte: un intervento socio-educativo per l'accompagnamento delle famiglie in situazione di vulnerabilità
- 395 **Carla Roverselli**
bell hooks: insegnare a trasgredire, uno stile educativo

- 400 **Moira Sannipoli**
La consulenza pedagogica a scuola: traiettorie riflessive
- 405 **Mariangela Scarpini, Ivana Bolognesi**
Educare al paradigma ecologico-interculturale. Le pratiche filosofiche nell'infanzia come percorso possibile
- 411 **Rosa Sgambelluri, Francesca Placanica**
"Includere per liberare". L'autodeterminazione nella prospettiva pedagogica di Paulo Freire
- 417 **Chiara Sirignano**
Transitando per lo 0/6. Esperienze ecosistemiche di una comunità che cresce
- 423 **Francesca Zanon, Luisa Zinant**
Possibili indicazioni pedagogiche e metodologiche per un uso sostenibile delle tecnologie in contesti eterogenei
- 429 **Davide Zoletto**
Formare professionisti dell'educazione al tempo della transizione interculturale e postdigitale

Sessione parallela – Panel 3

Istruire, educare e formare nell'epoca della transizione digitale e dell'intelligenza artificiale

- 435 **Gennaro Balzano**
L'IA cassetta degli attrezzi per docenti e professionisti dell'educazione
- 440 **Alessandra Carenzio, Simona Ferrari**
Formare attraverso i videogiochi: il caso di "Data Defenders" per costruire competenze di Media e Information Literacy
- 447 **Alessandro Ciasullo**
Sostenibilità ambientale e Intelligenze Artificiali: Coerenza Ecologica e Innovazione Tecnologica nei Contesti Educativi
- 453 **Claudio Crivellari**
Media e pensiero critico tra analogico e digitale
- 459 **Angelamaria De Feo**
Orizzonti pluriversali: la prospettiva epistemica del Ben Vivere come orientamento del dialogo educativo digitale con gli *agenti conversazionali*
- 465 **Piergiuseppe Ellerani, Luca Ferrari**
Verso un curriculum di Intelligenza Artificiale. Il caso Lucy
- 472 **Alessio Fabiano**
Un nuovo paradigma educativo tra transizione digitale e intelligenza artificiale. Una prima riflessione
- 478 **Arianna Giuliani**
Nuovi scenari della didattica: sistemi di Intelligenza Artificiale ed esperienze di apprendimento engaging

- 484 **Emanuela Guarcello**
Intelligenza Artificiale e responsabilità universale: nuove prospettive formative per la scuola primaria
- 492 **Elisabetta Madriz**
L'educativo "attraversa" i social: immagini e riflessioni sul "trans-ire" digitale in educazione
- 498 **Giuseppina Rita Jose Mangione, Stefania Nirchi**
Docente, Ti Ascolto! Analisi delle Percezioni dei neoassunti sull'IA nella Didattica
- 510 **Valerio Massimo Marcone**
La people analytics per valorizzare i talenti. Quale relazione tra la dimensione agentiva del lavoratore e le macchine intelligenti?
- 516 **Andrea Marrone**
I manuali di pedagogia nelle transizioni del secondo dopoguerra
- 522 **Stefano Mazza**
Per una co-governance dell'era digitale. L'etica dei terrestri fra inclusione e custodia
- 528 **Alessandra Mazzini**
Se la bella addormentata è nel frigo. Preoccupazioni ecologiche e tensioni etico-pedagogiche nelle opere fantascientifiche di Primo Levi degli anni Sessanta
- 532 **Francesco Pizzolorusso**
Educare all'AI: preparare docenti e studenti a governare il futuro
- 538 **Susanna Puecher, Rosi Bombieri**
Tecnologia e università: le percezioni degli studenti dell'Università di Verona sulla Didattica a Distanza
- 545 **Paolo Raviolo, Marco Rondonotti**
Le pratiche valutative nella percezione dei docenti
- 551 **Cristian Righettini**
Competenze, sostenibilità sociale e patrimonio culturale: la narrazione digitale al servizio delle comunità educanti
- 555 **Antonia Chiara Scardicchio**
Fragilità psichica, fragilità dei processi di conoscenza: ricerca pedagogica al crocevia tra clinica ed epistemologia, didattica ed etica
- 562 **Roberta Silva, Lisa Ruffini**
Riflessioni sulla Didattica a Distanza: verso la transizione digitale partendo dalle esperienze dei docenti dell'Università di Verona
- 570 **Cristiana Simonetti**
Istruzione, Educazione e Formazione: il Capitale Umano verso l'educabilità
- 574 **Monja Taraschi**
Ecologia e tecnica: ripensare l'educazione in carcere nell'era della transizione

- 581 **Maria Tiso, Rosanna Tammaro**
Intelligenza Artificiale in classe: le prospettive dei futuri docenti
- 587 **Roberto Travaglini**
Osservare i processi di insegnamento-apprendimento del gesto grafico-scrittoria dinanzi all'avvento del digitale
- 593 **Serena Triacca**
La fotografia d'autore entra in classe: una proposta laboratoriale per insegnanti in servizio
- 600 **Matteo Villanova**
Educazione affettiva e sessuale attraverso la modulazione epigenetica nel neuro-sviluppo con i giochi di costruzione come il Lego fra le Collezioni Pedagogiche

Sessione parallela – Panel 4

La ricerca in pedagogia generale e sociale al tempo delle transizioni ecologiche, digitali e interculturali

- 606 **Nico Abene**
La formazione digitale per la transizione ecologica tra materiale e immateriale
- 609 **Francesca Antonacci, Monica Guerra**
L'Open Air Lab e il Centro di Documentazione digitale per la sostenibilità
- 614 **Angela Arsena**
Bias algoritmici: riflessioni etiche sull'impatto sociale della tecnologia digitale
- 618 **Francesca Audino**
Donne che fanno rete: un caso di studio lungo la rotta balcanica
- 625 **Vito Balzano**
Percorsi di ricerca pedagogica nel terzo millennio. Verso un nuovo rinascimento sociale
- 630 **Camilla Virginia Barbanti, Katia Daniele**
Anziani e digitalizzazione sostenibile: riflessioni critiche a partire dalle pratiche di teleriabilitazione
- 636 **Mirca Benetton**
Riscoprire il senso della formazione attraverso nuove pratiche ecologiche, democratiche e generative
- 642 **Veronica Berni**
Formare una cultura della sostenibilità urbana. Metodologia e portato formativo di una ricerca qualitativa sulle esperienze promosse da enti sociali e culturali del quartiere Bicocca di Milano
- 648 **Elisabetta Biffi, Chiara Carla Montà**
Formare alle competenze di cittadinanza attraverso la ricerca: il modello B-YOUth Forum
- 654 **Cristina Boeris, Giulia Gozzelino**
Ecofemminismo e pedagogia decoloniale. Un dialogo con Ninari Chimba
- 660 **Martina Bona**
Transizione e ricerca pedagogica. Emblematici scenari euristici

- 664 **Giambattista Bufalino**
Nuove prospettive pedagogiche in contesti insulari e arcipelagici
- 668 **Maria Chiara Castaldi**
Generatività pedagogica ed etica dell'Umano al tempo della transizione digitale
- 673 **Laura Cerrocchi**
Analisi e messa a punto di strumenti e strategie didattiche ed educative in prospettiva (ecologica, sociale e) interculturale: tra ricerca-azione e formazione-supervisione
- 679 **Fabrizio Chello**
Il cerchio, la linea, la sequenza. Tre figure di 'transizione' (e una possibile apertura) nella storia delle idee pedagogiche occidentali
- 685 **Tiziana Chiappelli**
Modelli educativi per una cultura ecologica inclusiva e non violenta e la prevenzione dei conflitti
- 690 **Vittoria Colla**
Fare i compiti a casa: coinvolgimento dei genitori, attività simil-didattiche e questioni socio-pedagogiche
- 696 **Gabriella D'Aprile**
La transizione come spazio liminale: prospettive pedagogiche
- 702 **Salvatore Deiana**
Elementi per una competenza conflittuale delle figure educative e pedagogiche professionali
- 708 **Patrizia Garista**
La metodologia dell'intrecciare tappeti. Quando l'antropologia pedagogica incontra la pedagogia sociale
- 713 **Zoran Lapov**
Formarsi alle affinità (e alle diversità) per una cittadinanza interculturale
- 719 **Raffaella Marigliano**
Ripensare l'umano al tempo delle transizioni
- 722 **Serena Mazzoli**
Formare alla transizione ecologica. Tra attivismo giovanile consapevole e nuove competenze
- 727 **Immacolata Messuri**
Il ruolo delle competenze trasversali nell'era dell'onlife
- 733 **Lorena Milani**
Per un modello ecologico di innovazione: idee e riflessioni
- 738 **Andrea Petrella, Marco Ius**
Transiti eco-tecnologici nel lavoro con le famiglie in situazione di vulnerabilità: lo sguardo pedagogico dello strumento RPMonline
- 744 **Agostino Portera**
Approccio pedagogico interculturale nella formazione al tempo delle transizioni

- 749 **Agostino Potestio**
La pluralità e l'esperienza lavorativa nei percorsi di alta formazione
- 754 **Antonia Rubini**
Le sfide educative tra ricerca pedagogica e processi di umanizzazione
- 759 **Adriana Schiedi**
Oltre le disuguaglianze educative e digitali. Il progetto P.R.I.A.M.O. come *passeur* di sostenibilità sociale ed ecologica nel territorio ionico
- 765 **Maddalena Sottocorno**
La prima stagione del podcast *Sustainability and the city*. Un processo di apprendimento attraverso l'esperienza
- 771 **Claudia Spina**
Riconoscimento e transizioni. Per una società equa, inclusiva, solidale e resiliente
- 776 **Pierluca Turnone**
La transizione come forma della coscienza educativa contemporanea. Elementi di critica pedagogica
- 781 **Elisa Zane**
Formare alla sostenibilità: il ruolo della Generazione Z e dei social media nella transizione ecologica
- 786 **Federico Zannoni**
Transizioni, relazioni, democrazia
- 789 **Paola Zini**
Educare alla progettualità al tempo delle transizioni

Sessione parallela – Panel 5
**La ricerca in pedagogia e didattica speciale al tempo delle transizioni ecologiche,
digitali e interculturali**

- 795 **Elena Dankl, Franziska Cont**
Per una storia regionale dell'inclusione sociale. Il caso della regione di confine Sudtirolo/Alto Adige-Tirolo
- 802 **Teresa Giovanazzi**
Per una formazione inclusiva. Valorizzare l'umano nel segno di una transizione interculturale
- 807 **Valentina Meneghel**
Leadership inclusiva e vita scolastica. Il potenziale educabile delle differenze
- 812 **Leonardo Menegola**
Migliorare la formazione a distanza attraverso modelli ibridi. Un'analisi qualitativa sull'uso dei Circoli di Apprendimento per l'accesso a MOOC e FAD in presenza
- 818 **Enrico Miatto**
Indagare le transizioni ecologiche che accompagnano alla vita adulta

824 **Valentina Pagliai**
Che genere di mondo! Approcci inclusivi per le transizioni ecologiche e digitali

829 **Giorgia Ruzzante**
Quali competenze e quale formazione per il docente specializzato?

Sessione parallela – Panel 6

La ricerca in didattica al tempo delle transizioni ecologiche, digitali e interculturali

836 **Sergio Bellantonio**
Apprendere in gruppo per apprendere dal gruppo. Un'esperienza di Team-Based Learning all'Università di Foggia

840 **Chiara Bertolini, Agnese Vezzani**
Accompagnare gli insegnanti nella transizione dal Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria al lavoro quotidiano a scuola: verso la costruzione della professionalità docente e il miglioramento delle pratiche didattiche

845 **Rosaria Capobianco**
La didattica universitaria in un tempo di "transizioni": il progetto *PPFDU* dell'Università di Napoli Federico II

851 **Maria D'Ambrosio**
Respirare: fuori dai luoghi comuni, per una ecologia degli spazi formanti

859 **Vanessa Macchia**
Il progetto DEM: innovare e includere nell'educazione digitale

865 **Giovanni Moretti, Arianna Morini**
Biodiversità e bibliodiversità: come favorire la transizione ecologica a partire dai servizi educativi 0-6

871 **Stefano Pasta**
L'evoluzione della postura delle famiglie italiane verso le ICT e l'IA: i trend nei rapporti CISF 2017, 2019, 2022 e 2024

878 **Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo**
Programmazione di classe e PDP un prototipo per la progettazione integrata

885 **Federica Zanetti**
Ecomusei urbani e cittadinanza attiva: pratiche partecipative per una didattica del «fare città»

891 **Luisa Zecca, Claudia Fredella**
Community service learning e sviluppo professionale: l'utilizzo della griglia ADAP per l'analisi delle scritture riflessive di insegnanti e pedagogisti in formazione

Sessione parallela – Panel 7

La ricerca in storia della pedagogia, dell'educazione, delle istituzioni educative,
di fronte e attraverso le transizioni, anche nella sua dimensione comparativa

- 898 **Paolo Alfieri**
La transizione alla teledidattica nelle pubblicazioni dell'Editrice La Scuola (1958-1961)
- 904 **Luca Bravi**
Narrazione storica, identità e memorie. Strumenti educativi al tempo delle transizioni
- 910 **Carlo Cappa**
Oclocrazia, istituzioni e dibattito pedagogico: per conservare la facoltà di giudizio
- 916 **Daniela Cima**
La creatività nelle organizzazioni imprenditoriali. Storia ed evoluzione paradigmatica di un concetto
- 921 **Anna Maria Colaci**
A difesa delle donne: transizione normativa e educativa tra il Codice Zanardelli (1889) e il Codice Rocco (1930)
- 927 **Alessandro Comerio**
Una scuola all'aperto negli anni del fascismo: transizioni e intrecci tra educazione attiva e propaganda di regime. Il caso della "Umberto di Savoia" di Milano
- 933 **Mirella D'Ascenzo**
Le transizioni istituzionali e pedagogiche delle scuole all'aperto in Italia
- 938 **Valentina D'Ascanio**
Movimenti e scarti tra storia e comparazione
- 943 **Paola Dal Toso**
Jacques Maritain: una rilettura de *L'educazione al bivio*
- 949 **Anna Debè**
La formazione degli insegnanti "speciali" nel processo di transizione verso l'integrazione degli studenti con disabilità: l'esperienza della Scuola di padre Gemelli tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento
- 954 **Domenico Francesco Antonio Elia**
L'emergenza dell'educazione scientifica in Italia: la necessità di un approccio storico-epistemologico
- 960 **Simona Finetti**
Educare all'immagine e all'audiovisivo nella scuola elementare ai tempi del D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104. L'esperienza di Roberto Casalini
- 966 **Silvia Guetta**
Un mondo che è stato, ma non dimenticato: alcune riflessioni sui racconti yiddish per bambini
- 972 **Ulrich Leitner, Annemarie Augschöhl Blasbichler**
Bambini perduti. L'affidamento (trans)nazionale dei bambini altoatesini in Italia e Austria (1945–1970)

- 979 **Elisa Mazzella**
Dalla condotta ostetrica all'ospedalizzazione del parto. Storia di una transizione medico-culturale nella seconda metà del Novecento
- 985 **Sofia Montecchiani, Luigiaurelio Pomante**
Il sistema universitario italiano nella transizione digitale: tra forme di innovazione didattica e sviluppo delle università telematiche
- 991 **Anselmo R. Paolone**
Prospettive contemporanee sul “policy transfer” in educazione comparata. Approccio “accademico” e approccio “applicato”.
- 996 **Livia Romano, Rosa Piazza**
Sguardi sull'infanzia nell'Italia del dopoguerra tra cinema e letteratura
- 1002 **Evelina Scaglia**
La diffusione dell'agazzismo in Canton Ticino fra anni Venti e Trenta: una transizione pedagogico-didattica
- 1007 **Gabriella Seveso**
La transizione di inizio Novecento verso l'open air: voci dall'estero

Sessione parallela – Panel 8

La ricerca pedagogica empirica e sperimentale nelle transizioni ecologiche, digitali e interculturali

- 1015 **Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno**
Green Dynamic Capabilities per la promozione dello sviluppo sostenibile nella scuola
- 1021 **Lucia Carriera**
Ricerando il quotidiano: strategie fotografiche per la ricerca educativa in comunità
- 1027 **Alessandra Anna Maiorano**
Per una società più sensibile: misurare, esplorare e discutere di sensibilità interculturale a scuola
- 1033 **Daniele Morselli**
Evidence of students' boundary crossing and polycontextuality in an interfaculty Challenge Based Learning initiative
- 1039 **Alessandra Natalini, Mara Marini, Guido Benvenuto, Giordana Szpunar**
Esplorare l'autoefficacia percepita dei futuri insegnanti nel “culturally responsive teaching”: primi risultati
- 1047 **Aurora Ricci, Flavio Brescianini**
Promuovere l'innovazione didattica universitaria durante la complessità delle transizioni. Gli esiti dal primo studio qualitativo di una Ricerca-Formazione
- 1053 **Giampaolo Sabino**
Il contributo della ricerca-azione-formazione per la qualità di un Sistema integrato 0-6 sostenibile e inclusivo

- 1061 **Paolo Sorzio**
Ripensare la progettazione dei servizi educativi in prospettiva deweyana
- 1066 **Irene Stanzione**
Percezioni del Contesto Scolastico (PCS): uno strumento di monitoraggio e valutazione dei processi lavorativi nelle scuole di ogni ordine e grado
- 1074 **Lucia Scipione, Andrea Zini**
La valutazione scolastica come fattore di benessere o disagio: il punto di vista degli studenti

Sessione parallela – Panel 9
La letteratura per l'infanzia nelle transizioni esistenziali e sociali.
Sfide ecologiche, digitali e interculturali

- 1084 **Leonardo Acone**
Dall'elce alla diga. Eco-narrazioni illustrate da Calvino ad Almond
- 1090 **Claudia Alborghetti**
La natura come spazio organizzato. Riscoprire l'opera di Gerda Muller per l'infanzia
- 1095 **Anna Antoniazzi**
Il Wood Wide Web e l'arte infantile di 'inforestarsi'
- 1101 **Anna Ascenzi, Lucia Paciaroni**
A caccia di storie "nel mondo". Una sfida interculturale e intergenerazionale alla scuola primaria
- 1106 **Rossella Caso**
Tra umano e non-umano. Prospettive ecologiche nella letteratura per l'infanzia contemporanea
- 1111 **Sabrina Fava**
Nei labirinti della letteratura per l'infanzia tra antiche e nuove sfide
- 1116 **Ilaria Filograsso, Stefania Carioli**
Letteratura per l'infanzia PRO CIVE. Dalla retorica classica all'educazione alla cittadinanza
- 1122 **Dalila Forni**
Cartoline dalla fine del mondo. La fine come nuovo inizio nella eco-fiction
- 1127 **Cristina Gumirato**
Rami nel cielo e tane nelle tasche: infanzia e natura nella collana poetica "Parola magica" di Topi-pittori
- 1136 **Ilaria Mattioni**
I classici per ragazzi: dal libro alle anime, dalle anime al fumetto. Una transizione socio-culturale.
- 1141 **Maria Teresa Trisciuzzi**
Letteratura per l'infanzia e pedagogia. Un viaggio tra storia, ricerca e sfide contemporanee

Sessione parallela – Panel 10
**Formare al tempo delle transizioni. Tra pedagogia generale e sociale,
didattica, storia della pedagogia, dell'educazione e dei processi formativi,
pedagogia e didattica speciale, pedagogia sperimentale**

- 1147 **Michela Baldini**
Tra alfabetizzazione ed emancipazione: le maestre italiane nella transizione educativa tra Otto e Novecento
- 1152 **Rosa Cera**
Tempo al tempo: il rispetto per le temporalità nelle transizioni di vita e di lavoro degli adulti
- 1157 **Ferdinando Cereda**
Physical education for the future: a sustainable and digital approach to motor skill development
- 1164 **Claudio De Luca, Vincenzo Nunzio Scalcione**
Competenze per la cittadinanza democratica e valutazione d'impatto sociale ed educativo
- 1172 **Francesca De Vitis**
Poli Universitari Penitenziari Italiani: impatto pedagogico e sfide educative
- 1176 **Manuela Fabbri**
Dall'empowerment pedagogico all'agency pedagogico-trasformativa: risvolti in ambito didattico
- 1182 **Sabina Falconi**
Creatività e sostenibilità nell'educazione universitaria: un approccio innovativo per la transizione ecologica, digitale e interculturale
- 1189 **Silvia Fioretti**
Formare all'educazione sostenibile. Gli 'Scenari' per lo sviluppo di competenze green
- 1194 **Tommaso Fratini**
Nuove considerazioni critiche in tema di sofferenza sociale e pedagogia
- 1199 **Doris Kofler**
Coinvolgimenti nei processi di trasformazione verso una convivenza pacifica
- 1205 **Francesca Oggionni, Lisa Brambilla**
Sostenere le transizioni, contrastando le discriminazioni
- 1211 **Carlo Orefice**
La sfida dell'ecologia transdisciplinare. Una riflessione a partire dai 30 anni della Carta della Transdisciplinarietà (1994-2024)
- 1217 **Elena Pacetti, Alessandro Soriani**
Ci vediamo a scuola... Inshallah! Percorsi di didattica inclusiva in Palestina
- 1225 **Daniela Robasto, Sabrina Natali**
Dottorati in evoluzione: la sfida dell'AQ

- 1231 **Agnese Rosati, Mina De Santis**
Educazione e formazione come risposta alla crisi contemporanea
- 1238 **Valeria Rossini**
Transizioni formative a sostegno dei Coordinamenti pedagogici territoriali

Introduzione ai lavori

Pierluigi Malavasi

Presidente Società Italiana di Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore

Autorità, Carissime Colleghe e Pregiatissimi Professori, grazie di essere qui per aprire insieme il convegno “Formare al tempo della transizione ecologica, digitale, interculturale. Educazione, Territori, Natura”. Siamo qui insieme per valorizzare nuove prospettive e risultati scientifici su temi cruciali per l’oggi e il domani della civiltà. Dal cambiamento climatico all’intelligenza artificiale, dalla valorizzazione delle differenze culturali all’educazione a nuovi stili di vita, dal contrasto alle povertà al confronto inclusivo tra le generazioni, 1000 ricercatrici/ori e professori/esse/ori di pedagogia generale e sociale, di didattica e pedagogia speciale, di storia della pedagogia e delle istituzioni educative, di pedagogia sperimentale si confrontano su strategie e metodi per Formare al tempo della transizione ecologica, digitale, interculturale. Sono i temi con cui costruire in ogni sede universitaria, piccola media e grande, laboratori di confronto culturale, sociale, economico, educativo e politico al cui centro sono le Scienze della Formazione. La comunità pedagogica si riunisce a Brixen/Bressanone/Porsenú per dare onore al prezioso lavoro dei soci della SIPed, insieme a colleghe/i di questo ateneo, all’incrocio di tre culture – tedesca, italiana e ladina – per riconoscere la qualità della ricerca e l’eccellenza dei percorsi formativi della Facoltà di Scienze della Formazione.

Grazie al lungimirante sostegno della Provincia di Bozen/Bolzano/Bulsan, oltre 25 anni fa è sorta questa nostra importante facoltà per il futuro economico, sociale, politico, culturale. Dove c’è formazione di qualità c’è futuro. Questo è stato capito oltre un quarto di secolo fa. Un sentito grazie va alla Provincia autonoma e al comitato ordinatore, che era composto da autorevoli studiosi, F. Frabboni, L. Guerra, H. Hirdeis, C. Scurati, G. Wallnöfer, W. Wiater. Grazie a quella scelta coraggiosa e lungimirante oggi siamo qui. Grazie alle e ai presidi che hanno guidato la Facoltà, che hanno custodito il valore delle Scienze della Formazione: Gerwald Wallnöfer, Franz Comploi, Liliana Dozza, Paul Videsott e Antonella Brighi, alla quale esprimo profonda riconoscenza per il generoso sostegno e l’apprezzata collaborazione con cui abbiamo accompagnato la preparazione, insieme, del convegno. Grazie a tutte/i le professoresse e i professori, ricercatrici e ricercatori, assegniste e assegnisti di ricerca che hanno operato per la crescita e i risultati conseguiti dalla Facoltà. 9 anni fa, Liliana Dozza, insieme a diverse collaboratrici e professori della LUB, ha intrapreso l’iniziativa scientifica interdisciplinare Educazione Territori Natura, che catalizza il dibattito in Europa sui temi della pedagogia e dell’educazione alla sostenibilità. Grazie a Liliana dell’intenso, fruttuoso lavoro scientifico e formativo compiuto con migliaia di insegnanti, educatrici/ori, pedagogiste/i. Il convegno della SIPed, Formare al tempo della transizione ecologica, digitale, interculturale si configura in dialogo con ETN e per diversi aspetti sulla sua scia.

Davvero grazie a Monica Parricchi, che ha raccolto il testimone della direzione scientifica ETN, e alla Sua fattiva e preziosa amicizia, grazie di cuore della collaborazione di tutte le colleghe/i della sede di Brixen/Bressanone/Porsenú che hanno aiutato a costruire l'odierno, articolato convegno. Proprio in virtù di questa duplice eccellenza, nella ricerca scientifica e nei percorsi formativi, espresso dalla Facoltà di Scienze della Formazione della LUB e dal network internazionale di Educazione Territori Natura sono certo che la governance politica ed economica della Provincia abbia nelle professoressa e nei professori della Facoltà di Scienze della Formazione interlocutori accreditati, competenti e lungimiranti per il progresso della società della società sudtirolese e dell'intero Paese. Interlocutori in grado di rappresentare sensibilità diverse nell'unità che è necessaria per affrontare le sfide ecologiche, digitali e interculturali a cui siamo chiamati. Onore alla Facoltà di Scienze della Formazione per la sua vivacità scientifica e iniziativa culturale e professionale e onore alla Provincia autonoma. A Porsenú/Brixen/Bressanone, dal 28 al 30 novembre, si terranno gli interventi di oltre 400 studiosi e 34 gruppi di ricerca SIPed, 7 Progetti di Rilevanza Nazionale (PRIN) e 4 Cattedre UNESCO di area pedagogica, per complessive 70 sessioni di lavoro scientifico. Ciò esprime la vitalità, la ricchezza e la straordinaria articolazione della nostra comunità pedagogica.

A nome mio personale e di tutta la SIPed, grazie dal profondo per quanto abbiamo appreso e impareremo da voi e dalle vostre ricerche, carissime colleghe/i studiosi di Scienze della Formazione! Siamo qui, la SIPed è qui per abitare l'impegno scientifico, sostenerne lo slancio, rafforzare legami di stima e rispetto, sorellanza e fraternità tra le culture. Viva la Libera Università di Bozen Bolzano Bulsan. Viva la SIPed! Viva la Facoltà di Scienze della Formazione a Bressanone/Porsenú/Brixen! Grazie di essere qui. Grazie del contributo recato nei saluti istituzionali dalle autorità presenti. Dall'Assessore Provinciale Philipp Achammer, dal Vice Sindaco Ferdinando Stablum, dal Prorettore Professor Marco Baratieri, dalla Preside Professoressa Antonella Brighi, dal Presidente della CUNSF Professore Domenico Simeone. La SIPed è una comunità scientifica che deve all'incontro e al contributo libero e proattivo di socie e soci la sua rilevanza euristica, collaborativa, intergenerazionale. L'articolato programma in cui si snoda il convegno attesta il lavoro ideativo e realizzativo della nostra Società, promosso dal Direttivo della SIPed e di colleghe/i della università di Bolzano, Bozen, Bulsan, un programma che coinvolge oltre 40 università convenute attraverso studiose e studiosi di pedagogia generale e sociale, didattica, pedagogia e didattica speciale, storia della pedagogia e delle istituzioni educative, pedagogia sperimentale.

Vorrei ringraziare il grande staff che sostiene l'organizzazione, per ricercatrici e ricercatori, assegniste assegnisti, dottorande e collaboratori che hanno dedicato tempo, energie e competenze. Si sono uniti negli ultimi anni, centinaia di nuovi soci e coloro che hanno il diritto al voto sono quasi un terzo in più dell'ultima elezione del Consiglio Direttivo. Soci ordinari e cooptati votanti sono 740 a rappresentare le generazioni di studiose e studiosi della SIPed, i 5 last past president della Società, Massimo Baldacci, Michele Corsi, Massimiliano Fiorucci, Simonetta Polenghi, Simonetta Ulivieri sono qui presenti a significare un impegno diacronico, una passione scientifica che costruisce la comunità. Occorre riconoscere che 35 anni di Pedagogia in Italia, tanti sono quelli che compie la SIPed, fondata nel 1989, disegnano un arco temporale segnato da innumerevoli eventi. A nome mio personale e di tutta la SIPed, grazie dal profondo per la loro dedizione, le energie, le competenze profuse dai membri dei direttivi, da presidenti, vicepresidenti, segretari e tesoriери per quanto abbiamo appreso da loro, abbiamo ricevuto e impareremo. Con la memoria colma di riconoscenza, ricordiamo oggi in questo anno numero 35 dalla fondazione della nostra Società, Mino Laneve e Franco Frabboni, presidenti espressivi del-

la ricerca pedagogica nella sua complessità, certamente innamorati della pedagogia e della didattica, della speciale e della sperimentale.

La SIPed costituisce una società scientifica, come indica lo statuto, che promuove la diffusione della cultura e della ricerca pedagogica su scala nazionale e internazionale, ricerca agita in modo corale, nei 35 gruppi di lavoro in cui si articola la vita associativa, ricerca che valica settori o raggruppamenti disciplinari, attraversa sedi universitarie, scuole, scelte metodologiche, valori e visioni. Dalla primavera del 2021, SIPed ha fatto tappa in ben 13 sedi universitarie: L'Aquila, Roma Tre, Foggia, Bologna, Firenze, Aosta, Perugia, Siena, Napoli Federico II, L'Orientale, Parthenope, Suor Orsola Benincasa e Bressanone. Quanto più la SIPed ovvero l'intera riflessione pedagogica sarà in grado di esprimere questo desiderio collettivo di crescere in capacità di incontro e accoglienza, rigore e competenze tra raggruppamenti, scuole di pensiero, posture metodologico-disciplinari, responsabilità istituzionali, tanto maggiore sarà la rilevanza percepita delle posizioni politico-culturali della comunità pedagogica nazionale. L'attuale vitalità nelle attività di ricerca, formazione, terza missione di colleghe e colleghi pedagogiste/i della nostra società è sorprendente.

Saluti istituzionali

Philipp Achammer

*Assessore provinciale all'Istruzione, Formazione e Cultura tedesca, Diritto allo studio,
Beni culturali, Innovazione, Ricerca, Università e Musei*

A nome della Provincia autonoma di Bolzano e mio personale porgo con soddisfazione il benvenuto alla SIPed e al suo presidente, il professor Pierluigi Malavasi. È un riconoscimento per tutta la Provincia che la comunità accademica di Pedagogia del nostro Paese si riunisca a Bressanone, sede di una importante e stimata Facoltà di Scienze della Formazione, che la Provincia ha fortemente voluto oltre 25 anni fa e sostiene con forza, a dimostrazione della considerazione politica, economica e culturale dei processi educativi e della qualificazione delle professionalità di insegnanti, educatrici/educatori e pedagogiste/i.

La Provincia autonoma nutre grande attesa per i risultati del convegno, perché le transizioni ecologiche, digitali e interculturali sono al centro dell'attenzione della giunta provinciale e sono certo che nel convegno si instaurerà un rapporto fruttuoso tra ricerca universitaria, qualità delle pratiche pedagogico-educative e territorio. Il grande lavoro che Provincia autonoma e Libera Università di Bolzano stanno compiendo è a favore dello sviluppo delle risorse umane del territorio. Si tratta di individuare ciò di cui le scuole, i servizi educativi, le aziende hanno bisogno per poter lavorare bene in situazioni sempre più complesse e mutevoli. La SIPed, con oltre 1000 studiose/i a Bressanone ci aiuta a fare questo, rispondere alle richieste delle persone, qualificando istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita.

Saluti istituzionali

Antonella Brighi

Presidente Facoltà Scienza della Formazione, Libera Università di Bolzano

Con particolare piacere saluto convegniste/i della Società Italiana di Pedagogia. La Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano si vale dell'importante contributo di professoresse/professori e ricercatrici/ricercatori che recano un importante contributo alla ricerca e alla didattica. Ringrazio la SIPed, tutte/i voi per aver scelto come sede del più importante evento scientifico dell'anno la nostra sede di Bressanone e di aver inteso proseguire il dialogo con la Facoltà, dialogo che intercorre dalla fondazione e che non è mai venuto meno negli oltre 25 anni di attività della nostra sede di Bressanone.

L'offerta formativa della Facoltà si articola in tre corsi di studio di primo livello – Scienze della comunicazione e cultura, Scienze dell'educazione e Servizio sociale – e due percorsi di laurea magistrale – Lavoro sociale e Politiche sociali e Scienze della formazione primaria – a cui offrono un peculiare contributo i laboratori EduSpaces al fine di potenziare le acquisizioni teoriche di pedagogia e didattica in vista delle sfide delle professionalità educative, insegnative e pedagogiche.

Gli EduSpaces – Laboratorio Didattico Multi Lab, CESLab, Centro per la Ricerca e la Documentazione sulla Storia dell'Educazione in Alto Adige (CDR) – rappresentano un elemento attrattivo, insieme alle diverse attività di ricerca e scambio internazionale, come i convegni promossi da 9 anni da ETN e da SIPed.

Nell'esperienza formativa della facoltà che guido, si avverte come vitale la realtà del confronto, delle differenze da interpretare e comporre, della qualità nei percorsi universitari che devono attingere a culture scientificamente solide, sfuggendo a derive localistiche e banalizzanti.

La SIPed ha convocato a Bressanone oltre 1000 studiose e studiosi di pedagogia sociale, sperimentale, didattica, speciale e storia dell'educazione su temi di grande attualità, le transizioni ecologiche, digitali e interculturali. Sarà un dialogo fruttuoso, quello che si svilupperà in questa assise tra Facoltà e SIPed, per ulteriormente rafforzare il servizio di formazione, ricerca e Terza Missione che le scienze dell'educazione e della formazione svolgono nel, sul e per il territorio sudtirolese.

TAVOLA ROTONDA

Formare al tempo delle transizioni.

Ecologica, digitale, inclusiva, demografica, interculturale

Educare a costruire i futuri nel tempo delle transizioni

Monica Parricchi

Professore ordinario

Libera Università di Bolzano – mparricchi@unibz.it

1. Il tempo delle transizioni

Negli ultimi secoli, mentre gli esseri umani scoprivano e sfruttavano le risorse naturali per adattare l'ambiente alle loro esigenze, generando calore, energia e nuovi materiali, si è avviato l'inizio di un cambiamento climatico mai sperimentato prima nella storia umana. Inoltre, si è riscontrato un picco demografico dovuto al miglioramento di una combinazione di fattori che ha portato ad un allungamento della speranza di vita e a una concentrazione crescente di individui nelle fasce di età più avanzate. Mentre le innovazioni si consolidavano in un complesso sistema economico industriale, l'impatto dell'umanità sul pianeta è cresciuto in modo esponenziale, al punto che la maggior parte dei servizi ecosistemici della Terra sono ora degradati o vengono utilizzati in modo non sostenibile (Lichtenstein, 2014).

La comunità scientifica (Westley et al., 2011), ha ormai riconosciuto la natura sistemica della crisi ecologica, sottolineando che essa non può essere affrontata mediante soluzioni superficiali o parziali. L'urgenza di riportare l'ordine umano globale in un equilibrio con la Terra implica la necessità di un cambiamento radicale e sistemico che coinvolga non solo l'ambito ambientale, ma anche i valori, le convinzioni profondamente radicate, i modelli di comportamento sociale e i regimi di governance e gestione multilivello. Tali transizioni devono riguardare la struttura stessa della società umana, dalla sfera economica e tecnologica a quella politica e culturale, con l'obiettivo di sviluppare approcci più sostenibili e coerenti con le sfide globali.

Il concetto di transizione è legato a due dimensioni principali: quella *temporale*, che comporta la pianificazione di un progetto futuro attraverso una serie di azioni specifiche basate su un dialogo continuo tra presente e futuro; quella *sociale*, poiché il cambiamento non è solo un processo individuale ma anche collettivo, che richiede la cooperazione tra diverse entità sociali, economiche e istituzionali. La dimensione sociale della transizione è spesso caratterizzata da dinamiche di conflitto e negoziazione, le quali si rivelano essenziali per arrivare a soluzioni condivise e sostenibili. La gestione consapevole di una transizione di tale portata richiede non solo una pianificazione strategica, ma anche una visione sistemica e una costante capacità di adattamento e innovazione (Fischer-Kowalski, Haas, 2012).

Affrontare la sfida della transizione implica, pertanto, la preparazione ad affrontare la complessità intrinseca del concetto di "discontinuità". L'idea stessa di "transizione" racchiude questa consapevolezza, proponendo una visione in cui il movimento e il cambiamento non sono visti solo come fenomeni inevitabili, ma come processi intenzionali e riflessivi. In altre parole, la transizione non è un mero passaggio da uno stato a un altro, ma un processo dinamico e consapevole, in cui l'azione collettiva e la riflessione critica si intrecciano per dare forma a un futuro condiviso e sostenibile.

Le transizioni che si stanno configurando sono fenomeni complessi e interconnessi che hanno matrice ecologica, demografica, tecnologica e sociale. Tali transizioni non si limitano a singoli ambiti, ma investono l'intera struttura delle società moderne, portando con sé sfide e opportunità che mettono alla prova il nostro modo di vivere, lavorare e interagire con l'ambiente.

La *transizione ecologica* rappresenta il complesso, ma imprescindibile, passaggio delle società dal sistema socio-economico attuale, responsabile della crisi socio-ambientale in corso, verso nuovi modelli di sviluppo caratterizzati dalla decarbonizzazione, dalla sostenibilità e dall'inclusività. Questo processo non riguarda esclusivamente gli aspetti ambientali, ma implica una trasformazione profonda dell'intera struttura eco-sistemica. Per questo motivo, la transizione ecologica si configura come una transizione che coinvolge simultaneamente la sfera sociale ed economica, culturale e istituzionale, nonché quella individuale e collettiva, richiedendo un cambiamento globale che abbracci ogni dimensione della vita umana (Mortari, 2020).

La *transizione demografica*, legata all'aumento della longevità e al miglioramento delle condizioni di vita, rappresenta da un lato, conquiste significative per l'umanità, ma dall'altro solleva interrogativi cruciali riguardo all'evoluzione delle disuguaglianze a livello globale e alla qualità della vita. Sebbene questi progressi siano innegabili, resta da capire se i benefici siano distribuiti in modo equo: i cambiamenti demografici in corso esercitano infatti un impatto profondo sulle economie, sui sistemi previdenziali, sanitari e educativi. L'Unione Europea, consapevole di tali dinamiche, integra le preoccupazioni demografiche nella definizione di politiche e strategie mirate a sostenere uno sviluppo equilibrato (European Commission, 2023). In tale contesto, promuovere l'apprendimento permanente diventa una necessità imprescindibile, considerando la rapidità e l'entità delle trasformazioni demografiche. Questa esigenza riguarda sia i giovani che si affacciano al mondo del lavoro, sia i professionisti già inseriti nei contesti occupazionali. Il rafforzamento delle competenze (*upskilling*) e la riqualificazione professionale (*reskilling*) assumono quindi un ruolo centrale. L'*upskilling* consente lo sviluppo di competenze adeguate ai ruoli attuali, mentre il *reskilling* permette di aggiornare profili lavorativi obsoleti o acquisire competenze in settori emergenti.

La *transizione digitale*, che coinvolge la digitalizzazione di dati, processi, comunicazioni e servizi, oltre all'adozione di tecnologie emergenti, deve essere colta come un'opportunità per ripensare i modelli educativi e orientarli verso uno sviluppo umano integrale (Malavasi, 2010). Ciò richiede la progettazione di percorsi formativi che integrino le competenze tecnologiche con un approccio etico e inclusivo, in grado di rispondere in modo efficace alle esigenze di una società in continua evoluzione. Secondo l'OECD (2024), la durata di vita di una competenza tecnica è passata da 30 anni nel 1987 a soli 12 mesi oggi, un dato emblematico dell'accelerazione tecnologica e del suo impatto sulle competenze professionali. Le innovazioni digitali pongono una duplice sfida: da un lato, richiedono lo sviluppo di competenze tecnologiche avanzate; dall'altro, sollevano la necessità di riflessioni critiche sui rischi legati a un uso improprio delle tecnologie. Le tecnologie radicali (Greenfield, 2017), richiedono una riflessione pedagogica che valorizzi la formazione integrale della persona e promuova lo sviluppo umano. È necessario formare individui capaci non solo di utilizzare le tecnologie, ma anche di riflettere criticamente sul loro impatto etico e sociale.

La *transizione* verso una società *inclusiva e interculturale* rappresenta un processo complesso che coinvolge non solo la trasformazione delle strutture politiche, economiche e sociali, ma anche una profonda riflessione sui valori condivisi e sulle dinamiche relazionali. L'inclusione, in questo contesto, si configura come un principio fondamentale che garantisce l'accesso equo alle opportunità sociali, economiche, politiche e culturali per tutte le persone. L'interculturalità, d'altra parte, si riferisce alla promozione del dialogo, della comprensione e del rispetto reciproco tra persone appartenenti a diverse culture. Essa implica non solo il riconoscimento della diversità culturale, ma anche l'impegno attivo nel superare pregiudizi e stereotipi. In un'epoca di transizioni, l'educazione riveste un ruolo fondamentale nel promuovere l'integrazione e l'inclusione, favorendo un dialogo interculturale che valorizzi le diversità e promuova una convivenza armoniosa. È essenziale sviluppare un pensiero ecologico che incoraggi una relazione responsabile e sostenibile con la Terra, vista come casa comune (Scioli, 2023).

2. La contemporaneità attraversata da una crisi del futuro

La convinzione predominante della modernità, secondo cui il domani sarebbe stato sempre migliore, ha alimentato una fiducia incondizionata nel futuro. Tuttavia, oggi questo orizzonte sembra essersi così tanto avvicinato da sembrare quasi sovrapposto al presente. Nonostante la vastità delle possibilità e delle opzioni d'azione disponibili, si avverte un senso di disagio, incertezza e smarrimento. Il disorientamento del presente impedisce di tracciare traiettorie verso il futuro.

Le culture e le istituzioni sono inclini a forze conservatrici dell'abitudine e del conformismo. Economia e tecnologia sono in genere al centro di tali sforzi poiché settori visti come centrali per il cambiamento, in quanto sono quelli che possono generare le innovazioni infrastrutturali e operative necessarie per una transizione ecologica. Tuttavia, sorprendentemente, l'educazione viene raramente menzionata tra gli ambiti fondamentali da riformare (Fettes, Blenkinsop, 2023). Non sembra essere stato compreso pienamente il fatto che i concetti, le strutture e i processi alla base dei moderni sistemi educativi potrebbero essere tra quelle caratteristiche delle società umane che necessitano di un cambiamento altrettanto radicale. Infatti, il modo in cui si è educato negli ultimi 150 anni ha contribuito, direttamente e indirettamente, alla situazione difficile in cui ci si trova oggi, perpetuando modelli di consumo, crescita e sviluppo che non sono più sostenibili. L'educazione tradizionale ha spesso enfatizzato competenze e valori che non sono sufficienti per affrontare le sfide ecologiche, sociali ed economiche attuali, rendendo necessaria una profonda riforma dei sistemi educativi per renderli capaci di formare individui consapevoli, responsabili e in grado di promuovere cambiamenti significativi. La contemporaneità, caratterizzata da dinamiche trasformative radicali, solleva una serie di questioni complesse legate alle transizioni ecologiche, sociali e culturali in atto.

Alcuni ricercatori hanno proposto una lettura del cambiamento sociale, declinata in tre categorie principali (Fettes, Blenkinsop, 2023).

La prima categoria, la *trasformazione*, si riferisce a un cambiamento significativo nelle persone, nelle strutture, nei processi e nei sistemi; un cambiamento definito di secondo ordine, in quanto segue il *miglioramento*, cambiamento di primo ordine che crea solo una modificazione in un sistema, poiché si sforza di cambiare non solo il sistema ma anche i suoi presupposti (Nelson, Prilleltensky, 2010). La trasformazione è spesso innescata da un problema, una sfida o una crisi crescente all'interno di un sistema che è bloccato in uno stato particolare e comporta lo spostamento o lo sradicamento di presupposti o abitudini chiave (Sharpe et al., 2016), pur mantenendo caratteristiche riconoscibili dell'organizzazione o dell'istituzione. Per questo motivo, il processo è generalmente considerato dipendente dal percorso perché la gamma di possibili risultati è determinata dagli stati precedenti del sistema; quindi, nonostante i cambiamenti significativi coinvolti, alcuni parametri fondamentali rimangono gli stessi. Secondo gli autori questo descrive la maggior parte del lavoro pratico sul cambiamento sociale, non abbastanza radicale di fronte alle attuali sfide.

La seconda categoria è rappresentata dalla condizione di *emergenza*, scatenata da un cambiamento più radicale nei parametri (Lichtenstein, 2014). La letteratura suggerisce che la crisi di un sistema esistente è raramente sufficiente a generare la percezione dell'emergenza; un ruolo cruciale è svolto dall'aspirazione, il "divenire" di una visione per un'opportunità nuova o insorgente che non c'era, o forse non si vedeva prima. Nel processo di immaginazione creativa e generazione di possibili futuri, l'emergenza sfrutta intuizione, emozione e spirito e tende ad espandere significativamente il potenziale, la capacità e la *capability* di persone, organizzazioni e sistemi per lavorare sulle sfide che affrontano (Scharmer, 2016).

Infine, la *rinascita*, un termine che si riferisce all'emergenza catalizzata dagli sforzi per recuperare e rivitalizzare possibilità di essere e relazioni che sono state soppresse ed emarginate dal sistema dominante. I processi di rinascita sono spesso controversi e riflettono la portata spirituale,

culturale, economica, sociale e politica della lotta. Allo stesso tempo, ci sono tensioni tra l'attenzione della rinascita sul ripristino del benessere per persone, luoghi e comunità particolari e le sfide dei sistemi di ripresa all'interno della società più ampia (Asch et al., 2018).

In sintesi, si tratta di riconoscere la centralità del capitale naturale come base imprescindibile per la *rinascita* e la promozione del benessere e del nuovo sviluppo, poiché senza un capitale naturale sano e resiliente viene compromessa la possibilità di avere società prospere e in salute, minacciando il futuro delle generazioni attuali e future. Abbandonare l'assunzione di un'infinita espansione dei consumi di energia, di materie prime e della continua trasformazione dei sistemi naturali e di garantire che i territori e le città vengano considerati e trattati come un bene comune, al fine di realizzare un benessere equo e realmente sostenibile. Investire nel risparmio energetico e nelle energie rinnovabili, nel rispetto della biodiversità e del paesaggio, significa avviare un processo di ripristino ambientale e restauro ecologico, sostenuto da risorse economiche adeguate, che consenta di recuperare il capitale naturale perso e di restituire i beni e i servizi ecosistemici necessari al benessere umano (van Vuuren et al., 2022). Questo processo favorisce, inoltre, la creazione di opportunità di lavoro e la transizione verso un'economia diversa, più sostenibile. È essenziale promuovere l'impegno a sviluppare processi produttivi circolari anziché lineari, fornendo misure adeguate per implementare politiche che incentivino la conoscenza scientifica del capitale naturale e la sua tutela.

Considerando che la finestra di opportunità per garantire un pianeta vivibile per tutti si sta rapidamente restringendo, è urgente attuare politiche di trasformazione che guidino verso un nuovo sistema economico globale che metta al primo posto il benessere sostenibile degli esseri umani e degli ecosistemi naturali.

Un recente tentativo di tracciare la rotta verso questo futuro di benessere sostenibile è l'iniziativa *Earth4All*, presentata dal Club di Roma, che esplora due scenari di base per il futuro, fino al 2050: "*Too little too late*" prevede che si continui come si è sempre fatto, proseguendo con l'aumento delle disuguaglianze, con lo sconvolgimento climatico e con la generale diminuzione di benessere: il secondo scenario "*Giant leap*" punta a sensibili trasformazioni in 5 ambiti: povertà, disuguaglianza, responsabilizzazione (empowerment), energia e alimentazione. Questo cambio di passo potrebbe garantire un benessere sostenibile, prospero ed equo per gli esseri umani e per i sistemi naturali e stimolare il passaggio a un sistema economico basato sul benessere (Randers, Rockström et al., 2022).

3. Educare a costruire i futuri

Le transizioni in atto impongono la necessità di ridefinire teorie e pratiche educative. Il sistema educativo deve diventare un laboratorio per lo sviluppo di competenze che rispondano alle esigenze di un mondo in continua trasformazione. Ciò implica un'educazione in grado di valorizzare l'intera esistenza della persona e di promuovere una relazione armoniosa tra progetto individuale e dimensione collettiva (Pinto Minerva, 2004).

In questo scenario di trasformazione globale, si rende particolarmente urgente una riflessione pedagogica approfondita. È necessario interrogarsi su come i sistemi educativi possano rispondere alle sfide emergenti, come la sostenibilità, l'inclusività e l'innovazione sociale, e come possano essere rinnovati per preparare le future generazioni a un mondo che richiede adattabilità e consapevolezza ecologica. Solo attraverso una riflessione critica e una riforma radicale dell'educazione sarà possibile affrontare le sfide globali in modo efficace, formando individui capaci di contribuire a una nuova visione del progresso umano e della relazione con l'ambiente (Malavasi, 2024). La sostenibilità non deve essere concepita esclusivamente come un obiettivo, ma come

un processo educativo continuo. È necessario promuovere nei giovani una consapevolezza critica e la capacità di immaginare futuri alternativi, orientati all'equità e al rispetto dell'ambiente.

Le sfide ambientali sanciscono un ripensamento della formazione in una chiave di responsabilità intergenerazionale, con l'obiettivo di attivare competenze necessarie per progettare nuove traiettorie sostenibili. L'acquisizione di competenze per la sostenibilità supporta le diverse generazioni nella co-costruzione di un sapere complesso e sistemico.

La rilevanza del tema è confermata dal quadro europeo delle competenze *GreenComp*, che identifica nella promozione delle competenze per la sostenibilità il presupposto fondamentale di una formazione di qualità e attuale (Bianchi et al., 2022). La sostenibilità, come competenza, deve essere applicata a tutte le sfere della vita, sia a livello personale che collettivo, e rappresenta il risultato di un processo formativo volto a interiorizzare i valori dello sviluppo sostenibile, stimolando una visione critica e olistica della realtà.

L'elaborazione di una prospettiva pedagogica adeguata alle transizioni in atto, che includono i cambiamenti ecologici, digitali, inclusivi, demografici e interculturali, richiede un'analisi approfondita delle teorie e delle proposte educative. Tale analisi deve essere condotta in un'ottica che integri sostenibilità e inclusività, coniugando l'innovazione tecnologica con la centralità dell'essere umano, nel bilanciamento tra progettualità esistenziale e dimensione comunitaria, tra benessere individuale e collettivo. La pedagogia contemporanea è chiamata ad affrontare tematiche tradizionalmente appartenenti ad altre discipline, per analizzare in modo approfondito gli aspetti educativi coinvolti. Tale prospettiva consente di orientare i percorsi formativi verso la costruzione di futuri sostenibili e inclusivi, adeguati a ogni contesto e a tutte le età. In questo scenario, la funzione primaria dell'educazione consiste nel rispondere in modo efficace alle sfide attuali, formando individui consapevoli e responsabili, capaci di inserirsi in società sempre più interculturali e interconnesse (Parricchi, 2023).

Educare a costruire i futuri comporta ripensare la pedagogia, affinché possa rispondere in modo adeguato alle complesse transizioni che caratterizzano l'epoca attuale. Si tratta di ripensare l'approccio educativo non solo in termini di acquisizione di conoscenze, ma anche come un processo volto a sviluppare capacità critiche e riflessive per affrontare le sfide del cambiamento sociale, ambientale ed economico. In questo contesto, è fondamentale investire nel valore delle relazioni interpersonali, promuovendo l'importanza dell'interconnessione tra individui, comunità e ambiente (Sandrini, 2022). L'educazione deve, quindi, favorire una consapevolezza collettiva della necessità di una convivenza armoniosa, inclusiva e sostenibile, nella quale ogni membro della società sia attivamente coinvolto nella costruzione di un futuro condiviso. Solo attraverso un impegno educativo orientato alla cura delle relazioni sociali e alla valorizzazione del bene comune, sarà possibile orientare la società verso un modello più equo e rispettoso delle risorse naturali, in grado di affrontare le sfide globali in modo sostenibile e inclusivo.

Bibliografia

- Bevilacqua P. (2006). *La terra è finita. Breve storia dell'ambiente*. Roma-Bari: Laterza.
- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp – Il Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- European Commission (2023). *The impact of demographic change, in a changing environment*. Publications Office of the European Union.
- Fettes M., Blenkinsop S. (2023). *Education as the Practice of Eco-Social-Cultural Change*. London: Palgrave Macmillan.
- Fischer-Kowalski M., Haas W. (2012). *Socio-ecological transitions: definition, dynamics, and related global scenario*. Neujobs.
- Giovannini E., Calvano G. (eds.) (2024). *Educazione è Sostenibilità*. Milano: FrancoAngeli.

- Greenfield A. (2017). *Tecnologie radicali*. Torino: Einaudi.
- Laloux F. (2014). *Reinventing Organizations: A Guide to Creating Organizations Inspired by the Next Stage of Human Consciousness*. UK: Nelson Parker.
- Lichtenstein B. (2014). *Generative Emergence: A New Discipline of Organizational. Entrepreneurial and Social Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Malavasi P. (ed.) (2024). *Educare per la transizione ecologica, digitale e interculturale Emblemi e prospettive pedagogiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. (ed.) (2010). *Progettazione Educativa Sostenibile La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: Educatt.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari: Laterza.
- OECD (2024). *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World*. OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing.
- Parricchi M. (2023). Dalla complessità al paradigma ecologico per un domani dell'umanità. *Lifelong, Lifewide Learning LLL*, 32-41.
- Randers J., Rockström J. et al. (eds.) (2022). *Earth for All*. Canada: New Society Publishers.
- Sandrini S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica. Tracce*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Scioli S. (2023). Transizione ecologica. Tra pedagogia e intercultura, una cornice interpretativa. In Malavasi P., Vischi A., *Sguardi pedagogici. Tra sostenibilità e formazione* Lecce: Pensa MultiMedia.
- Selmo L. (2022). *Formare al futuro: Progettualità, metodi e innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Sharpe B., Hodgson A. et al. (2016). Three Horizons: A Pathways Practice for Transformation. *Ecology and Society*, 21(2), 47.
- van Vuuren D.P. et al. (2022). Defining a sustainable development target space for 2023 and 2050. *One Earth*, 5, 2, 142-156.
- Westley F., P. Olsson, C. et al. (2011). Tipping Toward Sustainability: Emerging Pathways of Transformation. *Ambio*, 40, 762-780.

La formazione al tempo della transizione *inclusiva*

Roberto Dainese

Professore Ordinario

Università di Bologna – roberto.dainese@unibo.it

Distinguiamo tre ambiti di riflessione entro cui argomentare il termine inclusione mentre lo leghiamo alla parola transizione.

Un primo ambito riguarda una forma di transizione che possiamo definire inclusiva e che implica la prospettiva del cammino che l'umanità fa o potrebbe fare verso una società effettivamente inclusiva.

È difficile oggi leggere l'attualità pensando ad un'umanità che transita verso prospettive mondiali inclusive: guerre, muri ... evidenziano infatti presupposti opposti e, per questo, riconosciamo la crisi della società odierna che sembra non andare nella direzione di una reale transizione inclusiva.

Un secondo piano di riflessione colloca le transizioni ecologica, digitale, demografica, interculturale in una prospettiva inclusiva; tale spinta indica la necessità di pensare le transizioni oggi in atto come necessariamente bisognose di assumere al loro interno una postura inclusiva.

Questa seconda prospettiva rappresenta la sfida per affrontare oggi le emergenze dei cambiamenti più urgenti (l'impatto delle migrazioni, l'impatto delle urgenze climatiche ...) per cui è inevitabile che le transizioni a cui si è chiamati in questi tempi rimandino alla necessità di scelte inclusive a cui inevitabilmente le stesse transizioni dovrebbero tendere. Per esempio, l'utilizzo di fonti di energia rinnovabile in funzione di una rigenerazione ambientale rispettosa non può esimersi dal progettare una redistribuzione del potere, delle risorse economiche in un'ottica di equità per avvicinare tutte le persone. Le transizioni necessitano, quindi, di un approccio inclusivo.

Infine, un terzo settore apre ad una riflessione sulle persone e sul loro vivere le transizioni: si tratta di considerare quest'ultime come presupposti entro cui declinare le esperienze umane, ma in una prospettiva inclusiva e, quindi, ritenendo le esperienze, i *transiti* (per esempio verso l'adulthood, verso il raggiungimento della maturità o della vecchiaia) come possibilità per tutti e per tutte al di là delle personali caratteristiche biologiche, economiche o culturali.

Questo terzo punto ci permette di restringere il campo soffermandoci a riflettere sulle transizioni riferite alle persone, sui passaggi che attraversano le esistenze di tutti e di tutte. Riconoscere i transiti di vita in una prospettiva inclusiva significa ritenere urgente oggi l'impegno della società a favorire il diritto di tutti e tutte a vivere passaggi umanamente autentici.

Scrive Vito Mancuso:

Io ritengo che a costruire la pienezza del concetto di autenticità concorrano due dimensioni, una soggettiva e una oggettiva. La prima riguarda il rapporto del soggetto con se stesso e si traduce in genuinità, spontaneità, schiettezza, sincerità. La seconda riguarda il rapporto del soggetto con la realtà esterna e con gli altri e si traduce in giustizia, lealtà, dedizione al bene, amore della verità (2009, p. 121).

Le transizioni che la persona affronta ridimensionano la sua dimensione soggettiva e quella relativa al suo rapporto con il mondo e con gli altri e, per questo, intreccia le altre forme di

transizione oggi in corso che diventano opportunità per tutti e per tutte e che, contemporaneamente, modellano un mondo su presupposti inclusivi, migliorandolo.

È indispensabile, quindi, assumere come prioritaria la via che pensa agli *attraversamenti* come al diritto al transito di tutti e di tutte e ciò (ci) obbliga a ricercare, a studiare ad immaginare e inventare i presupposti che dovrebbero oggi sostenere la formazione affinché possa essere effettivamente tutelato, attraverso l'azione dei professionisti (insegnanti ed educatori), innanzitutto, il *bisogno di transizione* di chi vive un'esistenza attraversata da condizioni di privazione (biologica, economica, culturale).

È necessario focalizzarsi sui presupposti che aiutano a far rientrare nella corretta direzione pedagogica il transito o i possibili transiti di chi rischia invece l'immobilità in quanto, per esempio, persona con disabilità; questi presupposti riguardano il senso pedagogico che le "autorità" (genitori, insegnanti, specialisti ...) chiamate ad un'azione di accompagnamento, elaborano del corpo che incontrano in riferimento al tempo entro cui quel corpo vive.

Quel senso dà forma alle azioni, ai progetti, agli apprendimenti che le stesse "autorità" ipotizzano e sostengono; il senso pedagogico non solo chiarisce la relazione tra corpo e tempo, ma può favorire o inibire l'utilizzo efficace delle competenze professionali di chi opera nella scuola.

Il corpo vive, il corpo è vissuto e l'esperienza scolastica non può essere interpretata attraverso l'idea di un corpo descritto nella diagnosi. Le relazioni affettive e i legami a scuola non possono far spazio ad un corpo oggettivato, cioè scientificamente descritto; al contrario è compito dei professionisti della scuola (le autorità) esaltare la soggettività di quel corpo, attraversando e superando la descrizione oggettiva. Il corpo classificato, pesato, misurato per essere *vissuto*, e quindi libero di "transitare", deve lasciar spazio al "che cosa ciascuno è e sarà" nella sua esperienza vissuta o ancora da vivere. A partire dalla diagnosi (utile e indispensabile) si dovrebbe generare una spinta educativa e formativa verso un corpo soggettivizzato, che supera il corpo studiato (Pessina, 2010, p. 228) che rischia di falsificare un'esistenza, che le impedisce di esprimere la sua parte umana, che blocca le sue transizioni, che frena interessi e passioni, che non fa comprendere "chi sono nell'esperienza che vivo!"

Vi è un successivo presupposto che definisce l'imparare come esperienza che crea uno slancio: il tempo che passa che prospetta transizioni sognate e possibili.

C'è un presente che riguarda l'apprendimento (qui e ora) che non può far permanere la persona esclusivamente dentro a quel presente perché, contemporaneamente, la deve proiettare oltre, in un tempo che è quello del futuro.

Le persone (tutte) dovrebbero poter stare costantemente "verso un oltre": tra un *oggi* che diventa gradualmente *passato*, che — sempre gradualmente — dovrebbe aprire ad un possibile *dopo*.

L'esperienza scolastica non può creare immobilità; oggi andrebbe superata la tendenza a ridurre l'azione formativa perennemente come punto di partenza che si ripete e su un punto di arrivo che non è progettato. Oggi la scuola dovrebbe concentrarsi sul tragitto verso il *dopo* perché solo in esso si costruiscono possibili consapevolezza, più che mai necessarie nel caso della disabilità, che bilanciano la ricerca di un equilibrio tra limiti e possibilità e potenzialità per concretizzare un corpo soggettivo che transita. Il *durante* (tratto costitutivo delle transazioni) oggi dovrebbe essere preso in carico dall'esperienza di apprendimento.

Il transito si sottrae al rischio di condurre alla perdita del mondo ma diventa il nucleo stesso della trans-formazione soltanto se si impara a *stare nei transiti*, a *essere nel tragitto* cogliendone e accettandone la condizione e accettandone la condizione «viatoria» come condizione significativa *per me*, indipendentemente dalla meta. Il passaggio ha senso in sé, anche prima che siamo arrivati all'oltre, anche quando ci sembra di perderci nei labirinti dell'esistenza (Iori, 1997, p. 17).

Nel passaggio si conferma l'importanza dell'attesa perché l'assenza di essa presuppone l'assenza di progetto.

Oggi le molteplici forme di autorità (genitoriale, scolastica, politica ...) sembrano essere in crisi perché non progettano attesa, non accompagnano nel cammino dell'attesa. Oggi è difficile rinunciare al piacere istantaneo e il "capriccio" (Merieu, 2007) è oggi non una tappa, ma il prolungamento eccessivo nel tempo di una tappa.

Merieu ha distinto un'autorità *ascendente* da una autorità *tradizionale*: la prima è alienante perché oggettivizza, sottomette, influenza le scelte; la seconda è un'autorità emancipatrice.

Cosa è possibile fare? "[...] la modernità non si caratterizza con una 'crisi di autorità' ma con una spinta straordinaria ai fenomeni di possessione" (Meirieu, 2007, p.86). La soluzione quindi non può essere "restaurare l'autorità", ma, al contrario, aiutare i giovani a ritrovare il gusto di "contestare l'autorità". Tutto questo assume un peso decisivo nel caso della persona con disabilità: servono autorità che permettano all'altro di liberarsi dalle sue autorità (per quanto è possibile, al massimo delle sue possibilità); quindi una relazione che prospetta emancipazione e non dipendenza.

In conclusione oggi andrebbe sollecitata l'idea che i contesti transitano verso un loro miglioramento quando tutte le persone autenticamente vi appartengono e, quindi, quando chiunque è messo nelle condizioni di cambiare, di transitare, con la speranza che se il transito è diritto di tutti e di tutte, le transizioni di ciascuno e ciascuna migliorano.

La transizione urgente oggi è quella che segna il passaggio dal *ti includo* al *ci includiamo* perché fa immaginare la costruzione di un "noi" in grado di migliorare i contesti di vita e, probabilmente, il mondo stesso.

Ma è necessario un passaggio non ancora ben realizzato (forse solo ben pensato): i contesti che sanno favorire i transiti di tutti nei contesti di tutti, dove ciascuno evolve, vive, cresce nell'eterogeneità delle presenze, sono il presupposto per il miglioramento, la rigenerazione, l'innovazione dei contesti stessi. Quando, invece, si esclude in nome di una omogeneità da tutelare il rischio è l'invecchiamento di un mondo che rallenta i suoi passi.

Morin ci indica la via:

Abbiamo quindi bisogno di una riforma del pensiero perché tutti gli elementi separati entrino in simbiosi, in sincronia e in una confluenza, e creino la nuova via. Se tale via si sviluppa e l'antica si consuma, l'umanità eccederà a una società di natura planetaria in una nuova relazione città-campagna che, senza negare le nazioni, senza negare le differenze, senza negare le originalità, senza negare le patrie, le ingloberà in un destino umano comune all'interno di una Terra-Patria (Morin, 2024, p. 14).

Bibliografia

- Iori V. (1997). Transiti e processi formativi. *Adulità*, 5
Mancuso V. (2009). *La vita autentica*. Milano: Raffaello Cortina.
Meirieu P. (2007). *Pedagogia: il dovere di resistere*. Foggia: Edizione del Rosone.
Morin E. (2024). *Ancora un momento. Testi personali, politici, sociologici, filosofici e letterari*. Milano: Raffaello Cortina.
Pessina A. (2010). Barriere della mente e barriere del corpo. Annotazioni per un'etica della soggettività empirica. In A. Pessina, *Paradoxa. Etica della condizione umana*. Milano: Vita e Pensiero.

La storia della Casa provinciale di maternità e infanzia di Foggia tra rigenerazione urbana e trasformazione educativa

Barbara De Serio

Professore Ordinario

Università di Foggia – barbara.deserio@unifg.it

1. Conoscenza è (e) transizione e (è) partecipazione

Nonostante per mancanza di tempo sia impossibile soffermarvisi distesamente, preme fare un riferimento, assolutamente inevitabile nell'ambito di una riflessione storico-pedagogica, alle riflessioni deweyane a favore di un'interpretazione prospettica della conoscenza, che ha a che fare con la consapevolezza dell'incompiutezza della realtà, quindi con la categoria del tempo e con la dimensione del cambiamento, e che sostiene e muove il pensiero umano verso ulteriori fasi di tensione, in direzione trasformativa e previsionale. Se la conoscenza è mutamento – scriveva Dewey in *Ricostruzione filosofica* (1920/1931) – l'essere umano è per natura in transizione e la transizione stessa produce cambiamento in un processo continuo di esperienza.

Sette anni dopo, in *Esperienza e educazione* (1938/1950), chiariva che lo sviluppo dell'esperienza si compie attraverso lo scambio interattivo dell'uomo con l'ambiente circostante nell'ambito di un sistema di eventi connessi nel tempo secondo un equilibrio incerto, instabile e transitorio. Dunque, un'esperienza è feconda quando, arricchita del passato, è in grado di trasformare le condizioni del tempo presente in vista del suo sviluppo ulteriore e delle sue conseguenze successive. Sullo sfondo una valorizzazione del concetto di continuità che lo portava, ad esempio, a ritenere formativi solo quei saperi che promuovono una totalità di esperienza nel soggetto che apprende, contribuendo a maturare un legame imprescindibile dell'individuo con la società della quale ogni essere umano è, appunto, parte integrante. E proprio a proposito della storia – e del suo insegnamento – Dewey si chiedeva, tra le altre cose, quale beneficio vi fosse nell'accumulare nozioni se, contestualmente, il soggetto che apprende rischia di perdere la capacità di attribuire un senso alle esperienze nelle quali di volta in volta si imbatte, tanto in quelle vissute personalmente, quanto in quelle condivise da altri attraverso il racconto. La storia si carica, infatti, di significato solo quando viene vissuta come memoria della vita sociale e del progresso dell'umanità, ovvero dell'evoluzione dell'essere umano verso forme più dignitose di esperienza.

In questo legame del pensiero con il processo di sviluppo dell'esperienza, in parte anticipato in altri suoi studi (1925/1949; 1929/1951), si colloca il modello della sua filosofia dell'educazione, che già nel 1897, nel suo celebre manifesto pedagogico (1987/1954), lo aveva portato a considerare l'educazione una conseguenza della partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie, concetto ribadito un ventennio dopo, in *Democrazia e educazione* (1916/1949), dove arrivò a considerare l'individuo un agente di riorganizzazione della società: compito dell'essere umano è quello di partecipare attivamente alle esperienze socio-culturali che sta vivendo per trasformarle e per esserne trasformato; compito dell'educazione è accrescere negli individui il livello di appartenenza alla società attraverso la trasmissione di un patrimonio di saperi in grado di maturare negli stessi una coscienza critica del passato, che possa formare un pensiero capace di muoversi nella direzione di una ricostruzione continua di se stessi e della società alla

quale appartengono, dunque un pensiero problematico, distante dal consueto e dall'ordinario, in grado di superare riduzionismi per cogliere la complessità del reale, ma non avulso dal contesto, quindi capace di favorire un'adesione totale all'ambiente sociale (Dewey, 1910/1961; Dewey, Bentley, 1949/1974) a partire dalla nascita, non a caso descritta da molti studiosi del settore (Leboyer, 1998/2005) come la prima esperienza umana di transizione e di passaggio: del corpo del bambino dal corpo della madre, oltre che del corpo della madre da quello della donna.

Il contributo intende focalizzare l'attenzione sul tema della nascita come luogo metaforico – e non solo – di transizione e si propone di ricostruire, attorno al tema della nascita, la storia dell'“Ente ospedaliero provinciale de' Santi Caterina e Francesco da Paola – Vittorio Emanuele II” di Foggia, meglio noto come “Ospedale delle donne povere”, ubicato nel 1880 nell'ex Convento di Sant'Agostino, che fu a sua volta sede, dal 1908, di un servizio di baliatico, dal 1929 al 1986 della Casa provinciale di maternità e infanzia, dal 2008 dell'allora Facoltà di Scienze della Formazione, poi inglobata, a partire dal 2013, nel Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione¹. Nell'ottica di una epistemologia delle transizioni, con particolare riferimento alle transizioni ecologica, inclusiva e culturale, la ricostruzione “dal basso” della storia dell'ex-maternità, come viene attualmente denominato l'edificio in questione, con un chiaro riferimento al potere condizionante dello “spazio vissuto” (Iori, 1996), ha fatto delle narrazioni sulla sua storia uno strumento di metamorfosi socio-culturali connesse al tema della nascita, nell'ambito di una cornice metodologica e storiografica inclusiva, quale è quella della public history (Bertella Farnetti, Bertuccelli, Botti, 2017; Cauvin, 2016; Conrad, 2006; Ridolfi, 2017; Noiret, 2011; Id., 2019), che intende dare valore allo spazio pubblico², che diventa luogo di progettazione e di sviluppo di memorie di comunità, nonché motore di riqualificazione ecologica, in grado di salvaguardare l'identità culturale di un luogo storicamente significativo per la cittadinanza³.

- 1 I primi riferimenti storici all'Ospedale delle donne risalgono alla fine del Cinquecento. Più precisamente, il nome del nosocomio compare per la prima volta in un disegno anonimo della pianta della città di Foggia del 1583, attualmente conservata presso la Biblioteca Angelica di Roma. Di fatto, però, la fondazione dell'ospedale delle donne si fa risalire al 1815 per emanazione dell'Ospedale maschile di San Giovanni di Dio, denominato “Ospedale Umberto I” a partire dal 1903 e comunemente detto “Ospedale civile”, gestito dall'ordine ospedaliero di San Giovanni di Dio, attivo a Foggia fin dal XVI secolo. A raccontarlo è una lettera inviata dal sacerdote Antonio Vincenzo Maria Silvestri all'Intendente Provinciale nel 1815, con la quale Silvestri comunicava di aver fatto istituire in quello stesso anno “un luogo di deposito di alcune orfane, denominato Orfanotrofio provinciale, come pure un ospedale di donne” affidato alle suore di carità, inizialmente situato nel vicolo adiacente alla Chiesa di San Giovanni di Dio, poi trasferito in varie sedi, compresa quella dell'ex Convento di Sant'Agostino, a partire dal 1880, con altre denominazioni: nel 1854 l'ospedale, con orfanotrofio annesso, fu intitolato ai Santi Caterina e Francesco da Paola, nel 1864 diventò “Ospedale provinciale” e nel 1908 fu intitolato a Vittorio Emanuele II; infine, nel 1928 fu riunito a quello degli uomini, quindi con quello intitolato “Ospedali Riuniti Vittorio Emanuele II - Umberto I” e ubicato nel Convento annesso alla Chiesa di San Giovanni di Dio. I locali dell'ex Convento di Sant'Agostino, rimasti liberi, furono ristrutturati e destinati a nuovi ambienti di cura: al primo piano furono ubicati la Casa Provinciale di maternità e infanzia, detta comunemente “asilo materno” per le gestanti nubi abbandonate, e il brefotrofio per i bambini abbandonati, per un totale di trentadue vani, dei quali ventiquattro destinati al brefotrofio, con sede per lattanti sani e luetici, sale, dormitori e bagni per divezzi e per lattanti, sale di preparazione del latte, refettori per le balie e per le infermerie; il piano terra fu, invece, destinato alla prima accoglienza dei bambini e al laboratorio provinciale di igiene e profilassi. Al piano terra furono, dunque, sistemate sale di ricezione, oltre alla cucina, al refettorio e agli uffici, per un totale di sedici vani (Rinaldi, 2018).
- 2 L'apparato epistemologico della public history ha il vantaggio di valorizzare l'utilità sociale della storia declinata in chiave pedagogica; riconsegnando la “Storia” alla comunità è, infatti, possibile cogliere nelle “storie” e nei racconti di soggetti “comuni” un ampliamento della memoria sociale a garanzia di un processo di inclusione che può agevolare la divulgazione del sapere storico anche fuori dalle sedi istituzionalmente preposte a costruirlo e a tramandarlo.

2. Oltrepassare lo spazio e il tempo per una riqualificazione sociale dei luoghi dell'educare

In quanto processo culturale, ogni transizione segna un “andare oltre” e comporta l’oltrepassamento di una dimensione disumanizzante del sapere per promuovere percorsi educativi trasformativi, più attenti alla relazione uomo-ambiente e ai luoghi dell’esperienza vissuta e dell’agire educativo, in un costante dialogo tra passato e presente. La transizione conserva, quindi, prevalentemente una dimensione ecologica, che consente di ripensarla in prospettiva etico-sociale, come processo e al tempo stesso strumento in grado di formare un pensiero democratico, di maturare nei soggetti in formazione il senso di partecipazione alla comunità alla quale appartengono, di valorizzare – scrive Pierluigi Malavasi (2022; 2024) – politiche sociali inclusive, attente alla promozione di una cittadinanza critica, attiva e partecipata, quindi un’etica della responsabilità nei confronti del bene comune, nell’ottica di quella che sempre Malavasi definisce “pedagogia dell’equità” (2022) a più livelli. Un vero e proprio processo di rigenerazione, evidentemente non solo urbana, che non si limita a riqualificare spazi degradati e abbandonati, ma intende formare competenze di sostenibilità, coesione e senso di appartenenza, che portano a custodire gli spazi, non semplicemente ad abitarli (Prescia, Trapani, 2016).

La transizione ecologica passa attraverso la formazione ad un pensiero critico e creativo, capace di adattarsi al cambiamento, ma anche di produrlo, generando continui movimenti trasformativi di conoscenza. Dunque, i percorsi di transizione ecologica avranno successo nel momento in cui i soggetti coinvolti sapranno essere protagonisti attivi del cambiamento, nell’ottica di quell’unità ecologica della vita – scrive Franca Pinto Minerva (2002) – di cui tutti sono parti interagenti e interdipendenti; solo la riscoperta di un legame autentico con la natura potrà dischiudere nuovi orizzonti culturali, promotori di più consapevoli modi di abitare il mondo nella direzione di uno spazio antropizzato.

Del resto – scrivono Mauro Ceruti ed Emiliana Mannese (2020) – lo spazio non è pura estensione, veicola significati, valori, informazioni, dunque si fa soggetto dinamico e attivo dell’azione educativa. Detto in altri termini, lo spazio parla ed è, quindi, un potente strumento di memorizzazione, uno spaccato culturale nel quale immergersi per conoscere la sua realtà significativa, carica di memorie sociali e di simboli culturali, a loro volta espressione di costruzioni identitarie.

In questo contesto si inserisce il lavoro dello storico dell’educazione, che in quanto lavoro di ricostruzione degli eventi nel tempo e nello spazio costituisce il motore di una transizione socio-culturale che si configura – scrive Luigi Cajani (2004) – come oltrepassamento del presentismo. Superando l’atteggiamento che costringe a vivere solo nel tempo presente, spesso in modo passivo e inconsapevole, il recupero della memoria invita, dunque, a cogliere l’utilità della storia attraverso la ricostruzione utopica di un passato che non è assolutamente estraneo rispetto al tempo presente, che proprio attraverso quello guida gli individui verso nuove progettualità. Letta in tal senso, la rivisitazione del passato, quindi la sua ricostruzione, è azione trasformativa, che aiuta a contrastare la caduta della memoria e la perdita del senso dell’identità personale e sociale e di cittadinanza.

Questo lo scopo che ha accompagnato il lavoro di ricostruzione della storia dell’edificio che oggi ospita il Dipartimento di Studi Umanistici, finalizzato, appunto, a creare un passato con-

3 Punto di partenza è anche la consapevolezza che la storia dell’educazione, in quanto disciplina di confine tra le scienze storiche e i saperi educativi, possa prestarsi a potenziare le occasioni di incontro tra il sapere accademico e i bisogni formativi del territorio (Ascenzi, Covato, Zago, 2021; Ascenzi, Covato, Meda, 2020; Bandini, Oliviero, 2019, pp. IX-XII).

diviso dell'ex-maternità, nonché a rendere fruibile, da parte della cittadinanza, il suo nuovo utilizzo e la sua rifunzionalizzazione, come luogo di formazione che continua a farsi carico di temi legati alla nascita e alla maternità.

La ricostruzione della storia di quello spazio educativo è stata, peraltro, funzionale a un ripensamento degli ambienti attualmente fruiti dall'Università: proprio al fine di rivitalizzare le finalità che quello stesso edificio ha avuto in passato, si sta, infatti, continuando a fare rete con i gruppi genitori e infanzia, con i consultori e con le associazioni mediche, investendo su alcune collaborazioni di lunga durata, come quella da anni avviata con le associazioni e le cooperative Montessori del territorio di Capitanata e con l'Opera Nazionale Montessori⁴, anche per promuovere nuovi progetti⁵. Periodicamente vengono allestiti ambienti destrutturati, prevalentemente aperti e organizzati all'esterno dei due edifici di cui si compone il Dipartimento di Studi Umanistici, ubicati uno di fronte all'altro e separati da un tratto di strada che solitamente viene privilegiato per ospitare eventi condivisi con la cittadinanza sul tema dei diritti della maternità, della paternità e dell'infanzia, a fronte di una chiusura temporanea dello stesso al traffico veicolare. A fare da cornice è sempre la dimensione pubblica del racconto orale, in grado di promuovere una trasmissione circolare di strumenti, approcci e metodologie per la costruzione di un sapere condiviso, ancora più comune nei contesti formativi non istituzionalizzati.

Coerentemente con questo obiettivo, il progetto sulla ricostruzione della storia della ex-maternità ha, dunque, inteso riconsegnare il suo passato alla cittadinanza, a garanzia di un processo di inclusione della stessa, che ha certamente valorizzato la funzione sociale della storia dell'educazione (Merlo, 2021), consentendo alla memoria collettiva di rivivere nel presente.

3. La ricostruzione della storia dell'"ex-maternità" di Foggia, tra vecchi racconti e nuovi progetti

La prima fase del lavoro ha visto il gruppo di ricerca dell'area storico-pedagogica del Dipartimento di Studi Umanistici impegnato a raccogliere adesioni al progetto anche attraverso l'utilizzo dei *social*, che hanno consentito di risalire ad alcuni profili significativi della storia della Casa provinciale di maternità e infanzia di Foggia, tra i quali alcuni professionisti – soprattutto medici, ostetriche e personale amministrativo – che hanno prestato il loro servizio nella struttura fino al momento del suo trasferimento in altra sede, avvenuto negli anni Settanta del Novecento, nonché alcuni ospiti della struttura, o loro familiari, che nei propri archivi di famiglia conservano ancora immagini preziose, in parte utilizzate per l'allestimento della mostra fotografica già citata.

Si è poi proceduto con la somministrazione di interviste finalizzate alla raccolta di micro-

4 Proprio la collaborazione di lungo corso con l'Opera Nazionale Montessori e con la Società Cooperativa Sociale Casa dei Bambini Arl Onlus di Foggia ha portato sei anni fa l'Università di Foggia a istituire un percorso di specializzazione nel metodo Montessori per la fascia 0-3 anni nell'ambito del Corso di Studio Magistrale in "Scienze pedagogiche e della progettazione educativa".

5 Tra questi merita particolare rilievo l'istituzione del *baby pit stop*, in collaborazione con l'Unicef, quale servizio integrato e aperto alla cittadinanza, volutamente collocato in quella che fino a cinquant'anni fa era ancora, nel brefotrofo, una delle due stanze di preparazione del latte. L'inaugurazione del servizio di allattamento ha avuto luogo il 19 novembre scorso, nell'ambito della presentazione di una mostra fotografica permanente sulla storia della Casa provinciale di maternità e infanzia, cui si dirà successivamente, relativa al periodo compreso tra il 1929 e il 1960. Pur nella consapevolezza, come già detto, che la Casa provinciale di maternità e infanzia ha funzionato fino al 1986, la scelta di delimitare l'arco temporale della mostra fotografica è connessa alla disponibilità del materiale d'archivio utile a ricostruirne la storia, che si conserva, appunto, fino agli anni Sessanta del Novecento.

storie, che hanno costituito la polifonia di voci che ha restituito alla realtà educativa che oggi ospita il Dipartimento di Studi Umanistici la sua naturale eterogeneità. Tanto i racconti dei medici, delle ostetriche e del personale tecnico-amministrativo impiegato nel brefotrofio e nell'asilo materno, quanto le scritture personali delle donne che hanno partorito nell'ex-maternità costituiscono uno strumento prezioso di memoria collettiva in relazione a lunghi anni vissuti all'interno di una comunità nella quale la cura dell'infanzia abbandonata e delle donne sole è emersa quale significativo elemento identitario di una professione complessa esercitata in un periodo storico altrettanto difficile.

Il processo del narrare ha contribuito a confermare nei soggetti intervistati il senso di appartenenza al luogo raccontato, oltre ad un sentimento di solidarietà e vicinanza a quanti lo hanno abitato: nell'ottica di quella riconnessione sistemica di cui parla, tra gli altri, Laura Formenti (2002), l'ascolto dei racconti altrui ha consentito ad ogni partecipante di ritrovare nelle loro storie una rete di relazioni intersoggettive che hanno reciprocamente agevolato la ricostruzione delle storie personali.

Quanto ai ricercatori, accogliere testimonianze della cultura depositaria e testimone del periodo in cui, nello stesso edificio, era ancora attivo il brefotrofio, con annesso l'asilo materno, ha consentito loro di conferire valore a quella parte della storiografia educativa che intende dare, appunto, significatività alla storia dal basso, accentuata dal coinvolgimento di anziani e donne tra gli intervistati, entrambi storicamente soggetti fragili, che nei loro racconti hanno evidenziato, e in parte denunciato, le disuguaglianze sociali nelle loro molteplici forme e nelle loro diverse manifestazioni, comprese le fragilità delle quali il passato dell'edificio in questione si è fatto portavoce: dai bambini abbandonati, alle madri sole, alla società indifferente rispetto a queste forme di povertà e di marginalità. In particolare, quando a parlare erano le donne le storie dell'ex-maternità sono diventate soprattutto storie di genere, storie di identità in transito e di esperienze di cura spesso confinanti o sconfinanti in esperienze di esclusione e segregazione sociale.

A latere di tutto questo va fatta una riflessione anche sulla posizione periferica dell'edificio in questione, ubicato nel centro storico di Foggia, che attualmente si configura, però, tra le zone maggiormente ai margini della vivibilità e certamente dislocate rispetto ai punti nevralgici della vita sociale della città. La partecipazione dei cittadini al progetto di ricostruzione della storia dell'ex-maternità ha, dunque, risposto al bisogno di promuovere cittadinanza attiva, quindi di stimolare progettualità partecipate di valorizzazione del bene comune in una zona della città che si trova in una posizione territoriale di isolamento, e ha contribuito ad accentuare il carattere di democraticità dell'ex-maternità, già spazio pubblico. Lo scopo non è stato solo quello di mantenere in vita l'identità del luogo in questione, ma anche quello di creare un tessuto sociale più coeso e solidale attorno a quella identità, che cambia nel corso dei secoli e che in questo processo di cambiamento si rafforza.

Fermo restando il valore storiografico dell'edificio, che si configura quale spazio antropizzato (Longworth, 2004/2007), per permettere al pubblico che lo frequenta di appartenere alle storie delle quali lo stesso si fa portavoce, quindi di cogliere i segni del cambiamento attraverso un apprendimento situato e diffuso, nella seconda fase della ricerca si è deciso di allestire una mostra fotografica permanente⁶ lungo la scalinata imponente che porta al primo piano, un tempo sede del brefotrofio sul lato sinistro e dell'asilo materno sul lato destro, puntando sul valore storiografico della dimensione visiva (Burke, 2000/2002).

L'allestimento della mostra fotografica permanente, che parla ai visitatori che percorrono

6 Le fotografie selezionate sono state reperite tra quelle conservate nell'Archivio Storico del Brefotrofio della Provincia di Foggia e nei Fondi Speciali della Biblioteca di Foggia "La Magna Capitanà" e quelle donate da privati, che racchiudono un valore aggiunto perché sono state accompagnate dai racconti personali dei proprietari delle immagini, in alcuni casi attori dei processi di cura erogati dal brefotrofio e dall'asilo materno.

quotidianamente la scalinata principale dell'edificio, ha inteso valorizzare il ruolo dello spazio come strumento in grado di formare in modo non intenzionale e implicito.

L'organizzazione della mostra ha messo in moto un sinergico lavoro di rete che sta progressivamente portando le istituzioni del territorio a mettere a disposizione del Dipartimento di Studi Umanistici materiale di prossimità (Ascenzi, Covato, Zago, 2021; Ferrari, 2020), necessario per continuare a ricostruire la storia dell'edificio in questione attraverso la progettazione di spazi di partecipazione inclusiva, democratica e umanizzante, in grado di puntare soprattutto sulle connessioni intergenerazionali⁷. La riorganizzazione del materiale che si continuerà a raccogliere porterà all'allestimento di un archivio video-sonoro della memoria con funzione di museo universitario⁸, che verrà messo in rete per renderlo ulteriormente fruibile e che amplierà e completerà lo spazio del *baby pit stop*, già citato, nell'ambito del quale verrà allestito un osservatorio di studi inclusivi e democratici sull'educazione alla nascita e dalla nascita e sul diritto alla maternità, non solo biologica, ovvero un laboratorio intergenerazionale di scritture autobiografiche, aperto alle mamme di ieri e di oggi e alle diverse figure professionali impegnate nel settore della cura materna, tanto quelle che hanno lavorato nel brefotrofo e nell'ex-maternità, quanto quelle attualmente in servizio nei reparti di ostetricia, ginecologia, neonatologia e pediatria degli Ospedali Riuniti di Foggia, nei quali l'ex-maternità è, appunto, confluita a partire dal 1972.

Qualche riflessione finale che riporta al tema della nascita come transizione. Nonostante le connotazioni negative che l'edificio in questione ha assunto in passato, con specifico riferimento al brefotrofo e all'asilo materno, resta fermo il suo valore d'intimità, che sembra rievocare per antonomasia il farsi culla della madre, simbolicamente rappresentativo di un modello di pedagogia latente: se più di due secoli fa l'edificio che oggi ospita l'Università si offriva anche quale luogo di transizione del bambino dallo spazio intrauterino a quello extrauterino, oggi lo stesso luogo, nella sua nuova connotazione spaziale ed educativa, continua a conservare e a comunicare una dimensione di cura, finanche materna, in virtù del ruolo che compete agli operatori che attualmente lo abitano, che hanno il compito di guidare la transizione di giovani generazioni di studiosi, da loro sostenuti nel processo di crescita e progressivamente accompagnati ad acquisire conoscenze e competenze necessarie per imparare ad abitare lo spazio allomaterno della società (Sloterdiik, 1998/2014; Id., 1999/2014).

Questo, del resto, il senso di formare alle transizioni: dare valore alla continuità della storia,

7 Significativa, a tal proposito, nell'ambito del vasto programma di valorizzazione delle pratiche di rigenerazione urbana su base culturale avviato da numerosi organismi a livello mondiale, la Dichiarazione di Québec sulla conservazione dello spirito dei luoghi, promossa dall'Icomos nel 2008, che ha sottolineato l'opportunità di valorizzare il rapporto tra il sapere tangibile e quello intangibile ai fini dello sviluppo sociale sostenibile. Detto in altri termini, per salvaguardare il principio della sostenibilità ecologica e sociale di un luogo, nell'ottica di una più ampia inclusività di tutti gli attori che lo abitano, è necessario valorizzare anche la cultura immateriale di quel luogo (memoria, storie di vita, documenti iconografici e tutto quanto è in grado di testimoniare il senso di appartenenza al luogo narrato), che insieme alla cultura materiale contribuisce a tramandare nel tempo l'identità sociale della comunità che lo abita. La trasmissione, soprattutto intergenerazionale, occupa, dunque, un posto privilegiato nella conservazione dell'identità di un luogo, in quanto attraverso lo scambio e il confronto delle storie tra le generazioni è realmente possibile rafforzare lo spirito di un luogo. Da qui l'invito a promuovere le consultazioni con la cittadinanza e ad utilizzare le risorse delle comunità locali nell'ambito di percorsi formativi finalizzati alla tutela della storia di un luogo e di quanti lo abitano, quindi del suo continuo sviluppo socio-culturale.

8 Vero e proprio laboratorio di narrazione storica, nell'ambito di questo museo universitario i visitatori, a partire dagli studenti e dalle studentesse iscritti ai Corsi di Studio erogati nel Dipartimento di Studi Umanistici, potranno acquisire competenze storiografiche lavorando trasversalmente sulla sperimentazione di metodologie proprie dell'approccio storico, oltre a cimentarsi in riflessioni più specialistiche e interdisciplinari sul tema dei diritti delle donne, anche attraverso l'interlocuzione con altre istituzioni e associazioni del territorio e con l'intera cittadinanza.

quindi al passato che si fa presente, per costruire il futuro attraverso il recupero di traiettorie di senso ingiustamente interrotte. In fondo – a dirlo è Paolo Jedlowski (2000) – la storia serve a riprodurre la vita e a metterla in relazione con la sua capacità di ripetersi indistintamente nel tempo.

Bibliografia

- Ascenzi A., Covato C., Meda J. (Eds.). (2020). *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. Macerata: Eum.
- Ascenzi A., Covato C., Zago G. (Eds.). (2021). Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive. In *Atti del II Congresso Nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021)*. Macerata: Eum.
- Bandini G., Oliviero S. (2019). Public History of Education: una proposta operativa per costruire una comunità educante. In G. Bandini, S. Oliviero (Eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze* (pp. IX-XII). Firenze: Firenze University Press.
- Bertella Farnetti P., Bertuccelli L., Borti A. (Eds.). (2017). *Public History. Discussioni e pratiche*. Milano-Udine: Mimesis.
- Burke P. (2002). *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*. Roma: Carocci (Original work published 2000).
- Cajani L. (2004). L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria: appunti per un dibattito. *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, 2, 319-340.
- Cauvin T. (2016). *Public History: a textbook of practice*. New York-London: Routledge.
- Ceruti M., Mannese E. (2020). Introduzione. In M. Ceruti, E. Mannese (Eds.), *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi* (pp. 7-14). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Conrad R. (2006). Public History as Reflective Practice: an Introduction. *The Public Historian*, 28, 1, 9-13.
- Dewey J. (1954). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1897).
- Dewey J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1910).
- Dewey J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1916).
- Dewey J. (1931). *Ricostruzione filosofica*. Bari: Gius. Laterza & Figli (Original work published 1920).
- Dewey J. (1949). *Esperienza e natura*. Torino: Paravia (Original work published 1925).
- Dewey J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1929).
- Dewey J. (1950). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1938).
- Dewey J., Bentley A. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1949).
- Ferrari M. (2020). Professioni educative di ieri e di oggi: la “lezione delle cose” come itinerario di ricerca. In G. Bandini, S. Oliviero (Eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze* (pp. 77-89). Firenze: Firenze University Press.
- Formenti L. (2002). La storia che educa. Contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa. In D. Demetrio (Ed.), *Istituzioni di educazione degli adulti (volume I). Il metodo autobiografico* (pp. 61-82). Milano: Guerini Scientifica.
- Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Jedlowski P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Leboyer F. (2005). *Il rito della nascita. La spiritualità di un evento naturale: dare la vita*. Como: Red (Original work published 1998).
- Longworth N. (2007). *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina (Original work published 2004).
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.

- Malavasi P. (2024). *Educare per la transizione ecologica, digitale e interculturale. Emblemi e prospettive pedagogiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Merlo G. (2021). Il museo dell'educazione come spazio di co-costruzione di sapere storico-educativo per l'innovazione pedagogica e la formazione del docente. In A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago, *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive. Atti del II Congresso Nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo* (Padova, 7-8 ottobre 2021) (pp. 123-136). Macerata: Eum.
- Noiret S. (2011). La Public History, una disciplina fantasma? *Memoria e Ricerca*, 37, 9-35.
- Noiret S. (2019). The birth of a new discipline of the past? Public history in Italy. *Ricerche Storiche*, 3, 131-165.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Prescia R., Trapani F. (Eds). (2016). *Rigenerazione urbana, innovazione sociale e cultura del progetto*. Milano: Franco Angeli.
- Ridolfi M. (2017). *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente* Pisa: Pacini.
- Rinaldi G. (2018). *La vecchia maternità di Foggia: ricordi e ricerche*. Foggia: Arti Grafiche Grilli srl.
- Sloterdiik P. (2014). *Sfere-Bolle*. Volume I. Milano: Raffaello Cortina (Original work published 1998).
- Sloterdiik P. (2014). *Sfere-Globi*. Volume II. Milano: Raffaello Cortina (Original work published 1999).

Formare nelle transizioni tra esercizi di futuro e competenze per il XXI secolo

Maria Luisa Iavarone

Professore ordinario

Università di Napoli Parthenope – marialuisa.iavarone@uniparthenope.it

1. L'analisi di sfondo

A conclusione di questo primo quarto di secolo, ci sembra di poter effettuare alcune considerazioni sull'evoluzione dei sistemi sociali, educativi e culturali in atto. Dal punto di vista demografico sono proprio 25 anni l'arco temporale che definisce il confine di una generazione; un intervallo che consente un bilancio utile a comprendere le trasformazioni che si sono determinate e che oggi sono particolarmente visibili attraverso nuovi assetti energetici e climatici, ecologici ed economici, democratici e demografici, tecnologici e umani. Tali cambiamenti rappresentano sfide cruciali che rischiano di produrre effetti significativi e disuguaglianze nell'accesso alle conoscenze e ai saperi, ai nuovi profili professionali e ai mutati assetti di competenze.

Molti studiosi, in ottica futurologica (Attali, 2016), paventano il rischio di sprofondare in una nuova barbarie (Attali, 2025), fatta di ignoranza e di scarsa padronanza delle tecnologie, in una dimensione invertita rispetto al medioevo, quando la barbarie era determinata dal modesto accesso alle tecnologie del sapere del tempo, ossia i libri. Oggi, nonostante la sterminata potenzialità di accesso al sapere, i dati dicono che ci stiamo complessivamente impoverendo, raccontando una diffusa perdita di competenze sul piano dell'alfabetizzazione e della literacy, dicono che ci stiamo complessivamente impoverendo. Basti pensare alla crescita esponenziale di analfabetismo funzionale, proprio in una società che offre paradossalmente immense opportunità di accesso alla conoscenza¹.

Perché, dunque, secondo Attali stiamo scivolando in una nuova barbarie? Ciò dipende, probabilmente, dal fatto che non riuscendo più a gestire in autonomia l'immenso sapere di cui potenzialmente disponiamo, non controlliamo più, di fatto, il nostro curriculum, non ci sentiamo più padroni del sistema di acquisizione delle nostre stesse conoscenze, non siamo più tanto certi di trovarci di fronte ad un verità o ad una fake news ed allora ci affidiamo, sempre più spesso, a sistemi di controllo artificiali, come l'AI, che conferiscono l'illusione di governare per noi alcuni processi legati alla valutazione di testi, all'elaborazione di dati, alla produzione di risposte e, dunque, all'assunzione di decisioni. Indubbiamente, le tecnologie hanno in sé questo potente rovescio di medaglia, ci rendono solidi e insicuri al tempo stesso (Iavarone, 2023), riducono il nostro potenziale cognitivo e critico, restringono le funzionalità esecutive, producono una pro-

1 Il fenomeno è confermato dai risultati dell'indagine internazionale OCSE-PISA 2022, che misura le competenze dei quindicenni. Per l'Italia, i dati mostrano un quadro preoccupante: il 26% degli studenti (circa 1 su 4) non raggiunge il livello di competenza minima (livello 2) in lettura, considerato la soglia per una cittadinanza attiva. Questi studenti, pur sapendo decodificare un testo, faticano a identificare l'idea principale, a trovare informazioni basate su criteri espliciti o a riflettere sullo scopo e la forma di uno scritto. La situazione è ancora più critica in matematica, dove la percentuale di studenti al di sotto del livello base sale al 30%. Tali dati indicano che una parte significativa dei giovani, pur immersa in un'era di facile accesso all'informazione, non possiede gli strumenti critici essenziali per comprenderla e utilizzarla pienamente.

gressiva riduzione dello spazio di “memoria di lavoro” e, in altre parole, ci “passivizzano”. Tale circostanza è anche empiricamente verificabile da come abbiamo progressivamente ridotto nel tempo alcune funzioni mnemoniche legate, ad esempio, al fatto che non abbiamo più necessità di ricordare numeri di telefono, note e appuntamenti, dati e informazioni, disponendo di una potente memoria nel nostro cellulare alla quale assicuriamo le informazioni che ci occorrono. In altre parole, deleghiamo a sistemi di archiviazione esterni alla nostra mente dati che prima ci sforzavamo, in buona parte, di trattenere a memoria. Questo è un po’ anche quello che è accaduto con il dilagare dell’uso degli algoritmi, legati soprattutto all’orientamento e alla geolocalizzazione; chiaramente se un bambino cresce nell’idea che per raggiungere un luogo dato si può facilmente servire delle “mappe di Google”, questo ragazzino non si allenerà a sfruttare competenze di orientamento autonomo. C’è da credere che, nell’intervallo di tempo di due generazioni, i giovani si disabituano ad utilizzare le coordinate spaziali fisiche per sviluppare capacità di orientamento, smarrendo molti altri elementi di quella competenza come osservare, discriminare e memorizzare, valutando alternative sulla base di scelte diversamente vantaggiose. Se imparo, dunque, a “seguire l’algoritmo”, mi abituerò a che qualcun altro “scega per me opportunità e soluzioni” e questo, inesorabilmente, ridurrà le mie possibilità di espansione, di esercizio del pensiero autonomo e critico.

2. Formare nel tempo delle transizioni tecnologiche

Tali considerazioni chiamano chiaramente in causa l’educazione essendo riconosciuto ad essa un ruolo cruciale, proprio nel momento in cui è ritenuta responsabile di molte delle crisi in atto legate ai valori, al disorientamento degli adulti, alle fragilità dei minori e alle condotte giovanili caratterizzate da diffusa ansia, aggressività, violenza, dipendenza tecnologica e non solo. Oggi, l’educazione è chiamata a rispondere a una serie di emergenze, oramai inderogabili, riferite ai nuovi rapporti tra le generazioni all’interno delle nostre società; in un’epoca in cui disponiamo di enormi e potenti strumenti informativi per la formazione degli esseri umani, percepiamo, paradossalmente, una smisurata fragilità e un desolante disorientamento educativo.

Forse, la chiave per adattarsi ai mutamenti del terzo millennio risiede proprio in una educazione che dovrà sforzarsi di capire come formare i giovani nel tempo delle transizioni tecnologiche. A partire da un’analisi delle caratteristiche del tempo presente, legate innanzitutto alla gestione della velocità del cambiamento, soprattutto tecnologico, all’alterazione delle coordinate di “spazio” e di “tempo”, al ribaltamento della ruotazione tra le generazioni, dove i più giovani appaiono più maggiormente “skillati tecnologicamente” degli adulti e, dunque apparentemente più pronti, è opportuno ripartire primariamente dall’autorevolezza dei sistemi educativi e sociali quali la famiglia, la scuola, la comunità, lo stato. In effetti, decodificare il senso della velocità che segna questa nostra epoca, sembra essere un aspetto cruciale per comprendere il significato e l’impatto che essa ha sui sistemi cognitivi e sociali, soprattutto delle nuove generazioni. La legge di Moore, teorizzata dall’omonimo studioso, dimostra che il numero di transistor inseriti in un microchip raddoppiano approssimativamente ogni due anni, e tale aumento porta ad uno sviluppo della potenza di calcolo e a una diminuzione dei costi dei dispositivi elettronici. In altre parole, la legge descrive con notevole accuratezza quella che è stata l’evoluzione dell’hardware informatico per alcuni decenni. Kurzweil, noto studioso di futurologia, estende queste osservazioni nella sua “Legge dei Ritorni Accelerati”² tramite la quale dimostra come il progresso

2 La Legge descritta viene presentata per la prima volta da Ray Kurzweil nel suo saggio intitolato *The Law of Accelerating Returns* (2001); tuttavia, le idee alla base della legge erano già state sviluppate in precedenza,

tecnologico, in generale, non sia lineare bensì esponenziale. La velocità del cambiamento aumenta, quindi, nel tempo e dunque i progressi tecnologici possono superare di gran lunga quelli descritti nei decenni precedenti; pertanto il progresso tecnologico non segue una linea retta, bensì una curva esponenziale che provoca appunto “ritorni accelerati”, ovvero all’aumentare del progresso corrisponde una accelerazione tecnologica che determina quella che lui chiama “singolarità tecnologica”, un punto in cui l’intelligenza artificiale supererà quella umana, portando a cambiamenti imprevedibili. Lo studioso individua esattamente nel 2045 il momento in cui l’uomo non sarà più in grado di comprendere la tecnologia che usa e, in particolare nel suo saggio intitolato *La singolarità è vicina* (Kurzweil, 2005), ricostruisce il percorso dell’evoluzione tecnologica in sei epoche, l’ultima delle quali preconizza il futuro che ci attende. Lo studioso definisce la prima epoca della “Fisica e chimica” legandola all’evoluzione delle leggi chimiche e fisiche dell’universo. La seconda epoca, classificata come quella del “DNA”, è caratterizzata dall’evoluzione della biologia e del DNA stesso. La terza epoca, nota come quella del “Cervello”, è riferita all’evoluzione del sistema nervoso. La quarta epoca è propriamente quella “Tecnologica” e si concentra sull’evoluzione della tecnologia e degli strumenti digitali. Attualmente stiamo vivendo la quinta epoca, quella della “fusione tra tecnologia e intelligenza umana”, con l’emergere dell’intelligenza artificiale e la sua integrazione con l’intelligenza umana. Infine, lo studioso adombra una sesta epoca, che definisce “risveglio dell’universo”, caratterizzata dall’espansione universale dell’intelligenza con la possibilità di creare nuove forme di vita e di esplorare l’infinito.

Dalle riflessioni di Kurzweil, ispirate ai principali indirizzi di studio della futurologia, il *trend* prevalente è quello di una “fusione” tra evoluzione biologica e tecnologica, con il diaframma tra umano e artificiale che si assottiglierà sempre di più. D’altra parte, anche il filosofo Floridi³ parla dell’epoca attuale come quella dell’*onlife*, un neologismo che descrive appunto la condizione in cui la distinzione tra vita *on-line* e vita *off-line* è sempre più sfumata. Il filosofo paragona la società *onlife* a un ecosistema di mangrovie, dove l’acqua dolce del fiume (il mondo *off-line*) si mescola con l’acqua salata del mare (il mondo *on-line*), creando un ambiente ibrido. In questo contesto, è difficile distinguere nettamente tra le due dimensioni, poiché sono interconnesse e si influenzano reciprocamente; in sostanza, il confine tra vita reale e vita in connessione con le reti digitali appare sempre più indeterminato, labile, sfumato, impalpabile.

3. Le Competenze del XXI secolo

Dallo scenario fin qui tratteggiato, i processi educativi e formativi risultano profondamente influenzati; se l’automazione e l’intelligenza artificiale stanno cambiando radicalmente il mondo, e dunque l’organizzazione del lavoro, anche le competenze per il lavoro cambieranno necessariamente, come d’altra parte sostenuto da Taylor Pearson nel suo *The end of Jobs: Money, Meaning and Freedom Without the 9-to-5* (2015) in cui afferma che nei prossimi decenni l’85% dei lavori che attualmente svolgiamo non esisterà più⁴. Tale scenario pone la necessità di ripensare pro-

in particolare nel suo libro *The Age of Spiritual Machines* (1999). In quel libro, Kurzweil aveva già iniziato a discutere del concetto di progresso tecnologico esponenziale e delle sue implicazioni per il futuro.

3 Il concetto di *onlife* è sviluppato da Floridi a partire dal 2013 e ne parla in diversi suoi scritti, tra cui: *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era* (2015) in cui esplora le implicazioni filosofiche e sociali dell’*onlife* e ne continua a parlare anche nel più recente *Pensare l’infosfera* (2023).

4 Taylor Pearson è un imprenditore e autore statunitense che analizza il futuro del lavoro. Nel suo saggio *The End of Jobs: Money, Meaning and Freedom Without the 9-to-5* (2015), egli sostiene che la globalizzazione e l’automazione stanno erodendo la stabilità del tradizionale posto di lavoro salariato. La tesi centrale del

fondamente l'educazione e l'istruzione in modo più flessibile e personalizzato, in grado di sviluppare maggiormente competenze sociali, emotive e creative. Scommettere su una formazione che investa in maniera prevalente su saperi e conoscenze, che molto presto saranno soggette a naturale obsolescenza, risulta una strategia inadeguata e fallimentare. Conviene, al contrario, investire molto di più su quelle che nel dibattito internazionale sono definite abilità trasversali o *soft skills for life* (cfr.: Agenda 2030 e Framework on LifeComp 2020) e che sono ritenute competenze esistenziali indispensabili a gestire sfide e cambiamenti nella vita personale e professionale. Molti studi fanno emergere quanto il dibattito sulle *life skills* sia, per certi versi, ancora fluido, proprio perché definito in un *continuum* tra *skills for life* e *soft-skills*, tra abilità cognitive e non cognitive, dominio-specifiche e trasversali che spesso si intrecciano, si temperano, si amalgamano indissolubilmente, proprio come nel caso delle competenze digitali (Boffo, Iavarone, Nuzzaci, 2022).

Le *life skills* rappresentano, di fatto, lo strumento per antonomasia di “navigazione dell'esistenza” ponendo la necessità di ripensare profondamente l'apprendimento come condizione esperienziale finalizzata a dare senso alla realtà; le *life skills* si configurano, allora, come competenze che consentono agli individui di affrontare e di sfruttare le esperienze per crescere, progredire e sentirsi capaci di vivere a scuola, nel mondo del lavoro, nella società e nelle sue diverse espressioni. Tali competenze contemplano anche l'interazione tra atteggiamenti, valori, comportamenti, conoscenze e abilità, la cui armonia favorisce i processi di empowerment e accresce le qualità della vita. Se è vero che le *life skills* promuovono l'alfabetizzazione, il pensiero critico e le capacità di comunicare è altrettanto vero che esse sono anche direttamente connesse alla salute, al benessere psico-fisico e culturale. Una consapevolezza questa che d'altra parte è avvertita a livello inter e transdisciplinare anche da alcuni studiosi, tra cui Hans Rosling (Rosling et al., 2018), un medico-statistico svedese, che nel recente saggio *Factfulness* sottolinea come l'investimento in istruzione e formazione di qualità sia uno dei fattori chiave per lo sviluppo di un paese e per migliorare la vita delle persone.

4. Il futuro che ci attende

Il futuro della società è intrinsecamente legato all'evoluzione dell'educazione che ci attende, per usare un'espressione cara a Baumann, non è solo “fluido” ma, direi, densamente vischioso e scivoloso. Come sempre, quando ci si incammina per sentieri impervi, è indispensabile dotarsi dell'attrezzatura adeguata. Le potenziali minacce, intrinseche alle transizioni di cui siamo parte, che Nouriel Roubini in *La grande catastrofe* (2023) individua in dieci grandi eventi sono: emergenze climatiche ed energetiche, sovrappopolazione del sud del mondo e collasso demografico nel nord del mondo, irruzione incontrollata delle tecnologie e dell'AI in grado di compromettere la democrazia del sapere, crescita di disuguaglianze economiche e sociali, squilibri nei rapporti geopolitici in grado di impedire processi di pace. Rispetto a quanto lo studioso tratteggia, certamente nei prossimi vent'anni dobbiamo aspettarci importanti trasformazioni che riguarderanno rapporti di potere tra forze economiche, politiche e finanziarie, nuovi assetti energetici e tecnologici, cambiamenti ambientali e climatici, nuove emergenze sociali e sanitarie. In effetti

libro non è tanto la scomparsa del lavoro in sé, quanto la fine del modello di “lavoro sicuro” del XX secolo. Secondo Pearson, il futuro premierà sempre più l'imprenditorialità, la flessibilità e la capacità individuale di creare valore in un mercato interconnesso. La specifica statistica secondo cui l'85% dei lavori del 2030 non sarebbe stato ancora inventato, pur essendo tematicamente affine al suo pensiero, è generalmente attribuita a un successivo report del 2017 dell'Institute for the Future e di Dell Technologies.

tutte le potenziali minacce descritte, che sono naturalmente causa di profonde modificazioni nei sistemi umani e sociali, come abbiamo potuto ampiamente sperimentare nel caso della pandemia da Covid-19, impongono la necessità di ripensare i modelli educativi e sociali per accompagnare le transizioni a cui, sempre più spesso, il pianeta è esposto. Con riferimento a quelle tecnologiche, in particolare, ci sarà sempre più bisogno di professionisti dell'educazione capaci di mediare ed accompagnare la crescita di nuove generazioni, il cui sviluppo sarà sempre più intriso, sin dai primissimi giorni di vita, di esperienze tecnologicamente mediate. Forse, fra qualche anno, non sarà infrequente osservare neonati che, al posto della girandola di api col *carillon* sospesa sulla culla, avranno sensori per monitorare la respirazione, il sonno e forse anche emozioni e stati d'animo; bambini che, invece di giocare con gli amichetti al parco, interagiranno e giocheranno con compagni virtuali; adolescenti che, invece di accogliere l'aiuto dell'adulto, preferiranno farsi aiutare dal *chatbot-tutor* virtuale. Insomma, è prevedibile che le prossime generazioni saranno destinatarie di interventi di "robotica educativa" dove le tecnologie saranno sempre più compagne di apprendimento, capaci di monitorare attività, fornire *feedback* immediati su progressi e difficoltà sperimentate, sempre in modi divertenti e intrattenitivi.

Insomma, se questi scenari sono plausibili è evidente che l'educazione non può rimanere spettatrice di tali trasformazioni e, dunque, si impongono alcune strategie per attraversare questi cambiamenti che riguardano il mondo dell'educazione e della formazione. Appare indispensabile innanzitutto una riflessione attenta e responsabile su come implementare ed arricchire il profilo di competenze degli educatori del terzo millennio, allo scopo di massimizzare i benefici che le tecnologie offrono, non trascurando l'aspetto critico e consapevole che l'interazione educativa-umana preserva.

Oggi, non è più tempo, come sessant'anni fa, quando vide la luce la I edizione dell'indimenticabile saggio di Umberto Eco, di dividerci tra "apocalittici e integrati"; non possiamo più perderci in improduttive querelle che finiscono per polarizzarci su posizioni estreme e sterilmente divisive da "*digital-sostenitori*" o al contrario da "*digital-oppositori*". Le tecnologie sono indispensabili alla nostra vita in quanto, abitando un mondo così complesso, non potremmo permetterci di farne a meno (Rivoltella, 2020). È importante, dunque, collocare il dispositivo tecnologico in un continuum che fa parte delle nostre vite, ma rispetto alle quali non dobbiamo smarrire, soprattutto in riferimento alle giovani generazioni, una relazione di accompagnamento responsabile.

Vale la pena, piuttosto, investire energie nel provare a prevedere quali saranno le conseguenze per l'educazione e quale sarà il ruolo dei sistemi digitali e dell'AI nella formazione del futuro e, soprattutto, come le istituzioni formative sapranno adattarsi a queste nuove sfide. Probabilmente, le istituzioni educative cambieranno pelle, la scuola muterà la propria funzione rispetto a come l'abbiamo conosciuta negli ultimi secoli, sicuramente diventerà sempre meno un luogo dove trasferire saperi e contenuti, che verranno più utilmente delegati alle tecnologie, ai sistemi di intelligenza artificiale, anche mediante il supporto all'apprendimento da parte di tutor virtuali, chatbot e facilitatori tecnologici. Il ruolo dell'insegnante si trasformerà radicalmente concentrandosi maggiormente in un facilitatore per lo sviluppo di competenze trasversali quali pensiero critico, creatività, empatia, capacità di adattarsi ad un mondo in continua evoluzione. Esso assumerà maggiormente la fisionomia del mentore, mediatore di cultura digitale; ed anche dal punto di vista organizzativo la scuola si trasformerà da edificio fisico, entro il quale ci si reca per svolgere compiti ed azioni di formazione in presenza, in una sorta di "hub educativo di sistemi reali e virtuali" dove attingere a risorse più flessibili e personalizzate, con molte attività erogate a distanza in spazi laboratoriali-ibridi tra attività sincrone e asincrone. L'esempio plastico dell'*iceberg*, chiarito nell'introduzione come metafora esemplificativa di questo testo, è utile a comprendere come il sistema dell'istruzione, per come lo abbiamo concepito finora, "si va sciogliendo". La scuola, come tradizionalmente la intendiamo, coincide con la punta dell'*iceberg*,

un sistema che si va liquefacendo, mentre la parte più significativa affonda nel mare dell'apprendimento informale, implicito, inconsapevole, i cui contenuti viaggiano per la quasi totalità in ambienti tecnologici.

Nel quadro generale tratteggiato, con particolare riferimento alla fase di transizione che stiamo attraversando, il compito primario rimane quindi quello di fare delle scuole "cantieri di esperienze feconde e laboratori di umanità" (Mortari, 2025). Il senso dell'equilibrio e della misura è sempre la strategia più opportuna; i sistemi educativi e specificamente le istituzioni scolastiche, devono senz'altro essere aperti alle tecnologie e all'innovazione, che d'altra parte sono espressione della società della conoscenza nella quale siamo immersi, ma snaturare il senso delle relazioni formative, ritenendo che queste siano soggette all'utilizzo forzato delle tecnologie è sbagliato, oltre che pernicioso. Così come è pericoloso immaginare che la scuola, come i processi di apprendimento informale, siano forzati dalla dittatura dell'AI. Ci sembra, a questo proposito, di poter utilmente rievocare quella proverbiale circostanza occorsa al già citato Umberto Eco⁵ che, nell'ambito di una conferenza, si vide rivolgere da parte di uno studente di liceo, impressionato dalla potenza del web, la provocatoria domanda: "a cosa servono più le scuole e i professori nell'epoca di Internet?". Il noto semiologo, prese del tempo per riflettere e poi con garbo rispose a quel giovane che le informazioni che la rete mette a disposizione, sono certamente più ampie e immensamente più approfondite di quelle di cui ciascun professore può disporre, tuttavia la scuola e gli insegnanti sono più che mai necessari per fornire gli strumenti per filtrare e selezionare le informazioni, per insegnare un metodo di apprendimento, per offrire un contesto e una profondità di comprensione, per stimolare il pensiero critico e il dibattito, per trasmettere valori e sviluppare la coscienza civile. Tutto questo attiene alla formazione umana e questa, aggiunse Eco, è "un'arte sottile". In conclusione, tirando i fili dell'arazzo pedagogico tessuto, il futuro dell'educazione non lo possiamo esaustivamente immaginare né descrivere in un libro, tantomeno in questo che avete ora tra le mani, probabilmente lo scriveremo assieme attraverso molti mezzi e molti strumenti diversi. In questa metafora, forse, le tecnologie possono rappresentare la penna, lo strumento funzionale per trovare assieme, tra macchine ed umani, le parole e i significati più adatti ed integrati.

Bibliografia

- Attali J. (2016). *Breve storia del futuro*. Roma: Fazi.
- Attali J. (2025). *Conoscenza o barbarie. Storia e futuro dell'educazione*. Roma: Fazi.
- Boffo V., Iavarone M.L., Nuzzaci A. (2022). Life skills and human transitions. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 22(3).
- Boffo V., Iavarone M.L., Nosari S., Nuzzaci A. (2023). The European LifeComp model between Embedded. *Learning and Adult Education*, 23(1).
- Commissione Europea. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/7d9c9dcd-bf31-11ea-901b-01aa75ed71a1>
- Eco U (2014) (Ed.). *Il Novecento. Comunicazione, teatro e cinema*. Encyclomedia Publishers.
- Eco U. (2016). *Pape Satàn Aleppe. Cronache di una società liquida*. La Nave di Teseo.

5 Come detto, non si tratta di un singolo episodio databile con precisione. Tuttavia, la riflessione di Umberto Eco sul ruolo della scuola e dei professori nell'era di Internet è presente in molti suoi scritti e interventi a partire dalla diffusione massiccia di Internet, quindi dalla fine degli anni '90 e negli anni 2000 fino alla sua scomparsa nel 2016. Un articolo significativo in cui Eco affronta direttamente questa tematica è A che serve il professore? pubblicato nella sua rubrica La Bustina di Minerva sull'«Espresso» il 17 aprile 2007.

- Iavarone M.L. (2022). *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica nelle transizioni tra fragilità e opportunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Iavarone M.L. (2025). *L'educazione patetica. Tra disorientamento, crisi ed errori educativi del nostro tempo*, Milano: FrancoAngeli.
- Iavarone M.L., Aruta L. (2022). Digital skills between soft and hard. The media educator among critical issues and opportunities. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 22(3), 242-251.
- Kurzweil R. (2005). *La singolarità è vicina. Quando l'umanità supera la biologia*. Milano: Apogeo.
- Mortari L. (2025). *A scuola. L'arte di educare*. Milano: Mimesis.
- Pearson T. (2015). *The End of Jobs: Money, Meaning and Freedom Without the 9-to-5*. Lioncrest Publishing.
- Rivoltella P. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholè.
- Rosling H., Rosling O., Rosling Rönnlund A. (2018). *Factfulness. Dieci ragioni per cui non capiamo il mondo. E perché le cose vanno meglio di come pensiamo*. Milano: Rizzoli.
- Roubini N. (2023). *La grande catastrofe: Dieci minacce per il nostro futuro e le strategie per sopravvivere*. Milano: Feltrinelli.

Le sfide sociali dell'educazione al tempo delle transizioni

Giuseppe Elia

Professore Onorario

Università degli Studi di Bari Aldo Moro – giuseppe.elia@uniba.it

“L'educazione è l'arma più potente che si possa usare per cambiare il mondo”
(Nelson Mandela)

1. Premessa

Riprendendo le considerazioni espresse nel Rapporto Unesco del 2023 dal titolo *“Re- Immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione”*, si afferma che siamo di fronte a crisi molteplici e sovrapposte. L'aumento delle disuguaglianze sociali ed economiche, il cambiamento climatico, la perdita della biodiversità, l'uso delle risorse che supera i confini del pianeta, l'arretramento della democrazia, l'automazione tecnologica dirompente e la violenza sono i tratti distintivi della nostra attuale congiuntura storica. (Unesco, 2023)

Edgar Morin, filosofo e sociologo, uno dei più grandi intellettuali contemporanei, fautore del “pensiero complesso”, in un recente volume dal titolo *Ancora un momento*, (2024), avverte la necessità di una nuova conoscenza che superi la separazione dei saperi presenti nella nostra epoca e che sia capace di formare gli educatori ad un pensiero della complessità.

Epistemologia delle connessioni, dunque, non più delle disgiunzioni, che, come si è detto, spinge Morin ad affermare che la nostra specie è interamente biologica e...interamente culturale! Intorno all'epistemologia delle connessioni, si dispiegano modelli di umanesimo, radicalmente differenti da quelli del passato: non privilegiano la ricerca della purezza e l'affermazione di una ragione limpida e disincarnata, al contrario, sollecitano la promiscuità con l'alterità e la differenza, la vicinanza a ciò che è spurio e contaminante, il dialogo col nemico o, meglio, con tutto ciò che sembra veicolare inimicizia e invece ci interpella da un punto di vista differente dal nostro. Diciamolo: l'umanità ha superato il pensiero disgiuntivo fra natura e cultura, solo dopo aver sottomesso e distrutto la natura (Fabbri, 2024, pp. 137-138).

Tutto ciò richiede per un verso l'esigenza di una contaminazione dei saperi stessi al fine di dare risposte a questioni sempre più complesse e variabili¹ e allo stesso tempo l'auspicio di un

1 Davanti a questo scenario che pare svalutare il potenziale umano individuale, una risposta possibile, ci dice Giulio Xhaet, è la capacità e la predisposizione che ognuno di noi ha alla contaminazione. Transdisciplinarietà e multidisciplinarietà, non specializzazione, pensiero divergente sono dei *trend* che nascono dalla specifica necessità di rispondere alla meccanizzazione e all'automatismo per riscoprire il valore aggiunto che ciascuno può offrire.

nuovo umanesimo approfondito e rigenerato al fine di riumanizzare e rigenerare i nostri Paesi, i nostri Continenti, il nostro pianeta. Si tratta, come richiamato da Iavarone (2022), di “delineare modelli innovativi e sostenibili per governare i cambiamenti del tempo presente, così gravidi di fragilità ma anche di opportunità, accelerati dalle crisi globali”.

Stefano Mancuso, scienziato, botanico presso l'Università di Firenze, soffermandosi sulla perdita del senso del limite e della crisi del pianeta, del riscaldamento globale, di sostenibilità ed ecosostenibilità, fa esplicito riferimento al ruolo determinante della formazione e dell'educazione, della necessità di un'educazione alla complessità, auspicando una transizione ecologica per il futuro della civiltà umana.

Questi brevi e significativi richiami, certamente non esaustivi, sostengono che, in particolare, entro l'orizzonte della pedagogia, l'attenzione dell'educazione va alle peculiari connotazioni dell'*agire politico*, intendendo con ciò una processualità formativa che abbia il suo fulcro in due “luoghi” specifici dell'educare: l'uno relativo alla progressiva e consapevole assunzione dell'idea di “comunità politica”, quale luogo in cui maturare ragioni comuni di vita; l'altro relativo al discernimento del bene comune nella società pluralistica. Un'educazione tale da consentirci di rilevare il senso vero dell'esistenza umana e il valore di una visione politica in grado di accedere ai complessi meccanismi del nostro tempo, disponibile ad individuare nuove armonie tra convenienze e tornaconti d'ambito e la tensione verso il bene di tutti.

Le Comunità Pensanti rappresentano l'ideale verso cui tendere: società in cui l'educazione e l'azione politica sono profondamente interconnesse, dove l'educazione non è vista solamente come un processo formale che si svolge in contesti istituzionalizzati, ma come un fenomeno continuo che permea tutti gli aspetti della vita civica e politica (Mannese, 2023, p. 213).

È anche “l'essere sociale” che in questo scenario digitale e globale, aggravato ed esasperato ancora di più dalla recente esperienza della pandemia e dal distanziamento sociale, sta mutando:

la comunità è anche quell'entità in cui ciascuno di noi impara “l'essere sociale” e continua a mettere in pratica ciò che ha appreso. Imparare ad essere sociale non è una semplice questione di studio, come imparare la grammatica o il codice della strada. Si tratta di un processo di iniziazione (...) in cui impariamo come si convive con gli altri, le “modalità” giuste di comportamento (Aime, 2019, p. 12).

Abbiamo la necessità di riscoprire un *noi pedagogico*² che trovi nella diversità la forza propulsiva per ri-generare la politica e l'educazione.

2 Molto stimolante e provocatorio nella prospettiva di progettare un nuovo umanesimo e per le critiche mosse al narcisismo contemporaneo nella prospettiva di una ri-scoperta di ideali condivisi è il testo, già richiamato, di V. Paglia, *Il crollo del NOI*, Laterza, Bari/Roma 2019. Sulla stessa scia si pongono i contributi di M. Ammaniti, *Noi. Perché due sono meglio di uno*, il Mulino, Bologna 2014; Byung-Chull Han, *L'espulsione dell'altro*, tr. it. Nottetempo, Milano 2017. Sul concetto di comunità si rinvia, per un'analisi critica dello stesso, al contributo di A. Broccoli, *Relazioni interpersonali e mutuo riconoscimento tra scuola e comunità*, in «Pedagogia e Vita», 3 (2021), pp. 47-58. Per quanto riguarda la prospettiva della comunità collegata sempre più allo sviluppo della persona e della stessa democrazia si rinvia al contributo di L. Romano, *Comunità*, Morcelliana, Brescia 2022.

2. Per un'etica della convivenza nella prospettiva di una pedagogia generativa

Come conciliare le diversità individuali con un concetto di cittadinanza democratica oggi in crisi, eppure da riaffermare urgentemente? L'esigenza è quella di elaborare un concetto di cittadinanza che riesca ad includere il pluralismo e le diversità, si avverte l'esigenza di "promuovere una nuova cittadinanza attiva, rispettosa, accogliente e tesa a cercare quanto possa essere per tutti il bene comune" (Bellingreri, 2021, p. 110).

L'estensione dei diritti civili e politici della cittadinanza comporta la necessità di un dibattito serio sulla ridefinizione dell'identità dello stato contemporaneo. L'appartenenza alla "nazione" non può essere, oggi come un secolo fa, il solo criterio per l'inclusione nella comunità. Lo stesso presupposto della sovranità dello Stato, legato fin dalla modernità all'idea della sua territorialità, appare oggi sempre più vanificato da tutti quei fenomeni a carattere finanziario ed economico che sorvolano i confini statuali attraverso le reti telematiche, in barba a qualsiasi controllo politico, fiscale e, talvolta, legale.

La globalizzazione del mercato e delle comunicazioni, della produzione e del consumo, dei capitali finanziari, dei conflitti e delle campagne militari preventive, dei rischi ecologici ed ambientali, della crescita di vecchie e nuove disuguaglianze: tutto ciò ci pone di fronte a problemi difficilmente risolvibili rimanendo nell'ambito dello stato nazione o delle tradizionali relazioni diplomatiche tra più stati nazionali (Elia, 2017)³. Nel recente volume curato da Christian Raimo, *Alfabeto della scuola democratica*, oltre ad alcune considerazioni critiche al volume *Insegnare l'Italia*, gli Autori avvertono forte l'esigenza di una scuola che riprenda il cammino della democrazia, di una pedagogia della libertà, dell'imparare un'educazione all'ascolto.

Il diritto di cittadinanza è un mezzo fondamentale per alimentare la democrazia, non può dipendere dalla razza, dalla religione, dall'origine o dalla fede, la decisione su chi nella società abbia diritti di cittadinanza. Una cittadinanza democratica, nella nostra epoca, potrà sviluppare una compiuta integrazione delle differenze soltanto se riuscirà a confermarsi come meccanismo per la realizzazione delle condizioni materiali della pluralità di forme di vita desiderate (Granata, 2012).

L'obiettivo di un'etica della convivenza è quello di dar vita a un modello di società nel quale la molteplicità delle culture, lungi dal trasformarsi in elemento di disgregazione, diventi sorgente feconda di liberazione umana integrale. Questo comporta la realizzazione di un'effettiva interculturalità, la quale presuppone il superamento di un atteggiamento meramente assistenziale per far spazio alla logica dello scambio tra le culture, cioè a un'interazione dinamica tra esse. Perché tale modello venga efficacemente messo in atto, è necessario andare oltre il semplice principio della tolleranza. Esso nasconde, infatti, una concezione della realtà fondata sull'assolutizzazione delle differenze, e dunque sul presupposto dell'esistenza di una radicale eteronomia tra le culture, che rende di fatto possibili soltanto forme di negoziazione temporanee e limitate.

L'educazione alla coesione sociale diviene, nella società attuale, un obiettivo associato e complementare dell'autonomia e dell'emancipazione, "correggendo" sia l'individualismo, sia i particolarismi. La vita politica è proprio di coloro che amano stare con le altre persone, non sopra, nemmeno accanto o, peggio, altrove; di coloro che conducono la loro vita insieme a quella degli uomini e delle donne comuni, stando dentro le relazioni personali e di gruppo, quelle relazioni che, nel loro insieme, fanno, di una semplice somma di individui, una società (Arendt, 2006, p. 7).

3 Per ulteriori analisi e approfondimenti circa la tutela di nuovi diritti e beni vitali, si rinvia ai preziosi contributi di J. Rifkin, *L'età della resilienza. Ripensare l'esistenza su una terra che si naturalizza*, tr. it. Mondadori, Milano 2022, L. Ferrajoli, *Per una costituzione della Terra. L'umanità al bivio*, Feltrinelli, Milano 2022.

Ne consegue che l'essere umano nel corso del suo sviluppo è soggetto a un divenire che gli domanda di tendere, con libertà e creatività, a un *telos* favorendo la costruzione della propria identità personale nell'intreccio delle storie individuali e sociali con cui si trova a interagire in una dinamica di benevolenza e di amore per l'altro. Ne consegue, altresì, la necessità di una riflessione pedagogica e educativa urgente, rispetto alla crisi antropologica, che interpellì l'istanza di una formazione integrale della quale i sistemi formali, non formali e informali sono chiamati a farsi interpreti e promotori all'interno di una rinnovata *paideia* culturale.

Un'attenzione alla generatività sociale di una comunità o di un territorio, cioè alla sua capacità "di fare rete e di mettere al centro il valore del lavoro insieme, per rispondere, come afferma Triani, in modo corresponsabile al diritto di ciascuno all'educazione e al contrasto delle vecchie e nuove povertà educative" (Triani, 2021, p. 246).

Ripensare una nuova idea di convivenza, di inclusione significa anche rispettare le differenze quale compromesso di base della condizione umana; un percorso lungo e lento, una elaborazione di convinzioni sul piano culturale, sociale, etico, politico, giuridico e formativo. È necessario impegnarsi nelle diverse sedi, istituzionali e no, perché questo percorso di chiarificazione e nuova progettazione vada avanti con sempre maggiore attenzione e consapevolezza.

Accogliere la prospettiva culturale e sociale dell'inclusione implica il riconoscimento, l'accettazione e la gestione della diversità nella consapevolezza che la costruzione dell'identità di ogni persona richiede l'accettazione e la conferma della sua individualità, richiede, altresì, sempre e comunque l'adozione dell'ottica del cambiamento, una trasformazione evolutiva sia del singolo soggetto, sia dei contesti istituzionali, al fine di individuare nuove condizioni di vita e di convivenza. Un Paese democratico dovrebbe rappresentare le moltitudini delle soggettività che convivono.

Lo scopo fondamentale del vivere sociale è quello di aiutare la vita, dovunque, in tutti, di più in coloro che trovano nel vivere una maggiore difficoltà.

La formazione è quindi generativa in quanto sviluppa nuovi scenari orientando l'azione del soggetto, rendendolo capace non solo di "far emergere" nuove idee ma anche di immaginare e prefigurare il futuro, di costruire ponti ed alleanze con l'altro (Minerva e Gallelli, 2004).

La generatività rappresenta la lotta contro la stagnazione che in questo momento colpisce i soggetti, le istituzioni e le organizzazioni. Essa si muove contro l'idea di una realtà immutabile in cui il soggetto è tutto proiettato in sé stesso perché la sua linfa vitale sono l'alterità e la differenza, ponendo le basi per un principio di uguaglianza e di emancipazione di ogni singolo soggetto umano.

La pedagogia generativa intende riconnettere l'uomo alla consapevolezza della sua costituzione più intima e vera, a questa circolarità generativa, affinché possa tornare ad essere fine e non mezzo, promuovendo un approccio alla vita come un processo generativo e circolare (Manese, 2023).

3. Conclusione

Attraversiamo una fase storico-culturale e politica che fa fatica a riconoscere la necessità di garantire diritti per tutti, a promuovere l'inclusione ai tentativi della discriminazione nelle sue diverse manifestazioni, a promuovere il riconoscimento delle diverse identità che nei sistemi educativi e formativi si incontrano, si intrecciano, si contaminano e provano a dialogare, piuttosto che rimarcare un concetto di identità che tende ad escludere l'altro, pur nella consapevolezza storica che le identità sono frutto di mescolanze multiculturali.

L'attuale momento storico richiede che vengano prese decisioni fondamentali attraverso la promozione di processi educativi che si ispirano ai principi di solidarietà per costruire nuovi pa-

radigmi capaci di rispondere alle sfide e alle emergenze del mondo contemporaneo. Ci serve il coraggio di generare processi che assumano consapevolmente la frammentazione esistente e le contrapposizioni che di fatto portiamo con noi; la necessità di ricreare il tessuto delle relazioni.

La via della transizione ecologica, che ha una forte connotazione tecnologica e infrastrutturale, suppone di riconoscere un valore intangibile e non negoziabile all'educazione, lungo tutto l'arco della vita; richiede di aver cura delle relazioni, nella consapevolezza della fragilità umana; implica imparare, in ogni contesto di vita e attività lavorativa, la cittadinanza planetaria per rispettare e condividere le risorse della Terra (Malavasi, 2024, p. 47).

In tale contesto, quando si sceglie di assumere la sfida di un'analisi pedagogica più disposta a individuare nuove prospettive progettuali, la complessità e l'ampiezza delle domande, che popolano la vita di ciascuno e attraversano il nostro momento storico, sempre più chiaramente si mostrano tra loro intersecanti la fiducia di un rinnovato rapporto tra bisogni umani di rinnovamento e l'educazione. Esse lasciano intravedere la possibilità di poter comporre l'unitarietà e la totalità dell'uomo con la pluralità delle scelte e delle opzioni educative, analogamente significative sul piano dell'impatto civile, etico, sociale, comunitario.

Pierluigi Malavasi afferma che si avranno concrete possibilità di ripresa e resilienza se riforme, missioni e interventi saranno diretti in modo efficace a disegnare il progetto di una società inclusiva e solidale, a ricostruire il patto educativo tra culture e risorse naturali. È la via della transizione ecologica per il futuro della civiltà umana, così come precedentemente richiamato (Ivi, 2022, p. 46).

Il futuro imprevedibile è in gestazione oggi. Assicuriamoci che tenda a una rigenerazione della politica, alla protezione del pianeta e a un'umanizzazione della società: è tempo di cambiare strada. Avvertiamo forte l'esigenza di formare persone, donne e uomini, competenti nell'umano, significa educare alla responsabilità, alla partecipazione, alla solidarietà, alla tolleranza, al rispetto della tradizione, all'inclusione, al dialogo, alla prossimità, al realismo, alla comprensione del sé storico.

La ricerca pedagogica è chiamata a nuove sfide e a promuovere nuove soluzioni sul piano educativo e formativo.

Bibliografia

- Aime M. (2019). *Comunità*. Bologna: il Mulino.
- Arendt H., (2006). *Che cos'è la politica*. Torino: Einaudi.
- Bellingreri A. (2021). Rilievo formativo del dialogo interreligioso in una società post-secolare. *Pedagogia e Vita*, LXXX, n. 2.
- Bocchi G., Ceruti M. (Eds.) (1990). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Elia G. (2017). I processi migratori per una nuova sfida all'educazione. *CQIA Rivista*, 22.
- Elia G. (2019). La scuola come luogo privilegiato nella formazione del cittadino. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (Eds.) *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Elia G. (Ed.) (2021). *A scuola di umanità. Teorie e pratiche educative*. Bari: Progedit.
- Fabbri M. (2024). Un umanesimo non solo umano. In V. Rossini, A. Rubini, V. Balzano (Eds.), *La ricerca storico-pedagogica tra contesti educativi e sfide sociali. Studi in onore di Giuseppe Elia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Granata A. (2012). *Intercultura, Report sul futuro*. Roma: Città Nuova.
- Iavarone M. L. (2022). *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica delle transizioni tra fragilità e opportunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e Formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.

- Malavasi P. (2024). Pedagogia e formazione alla transizione ecologica. In V. Rossini, A., Rubini V. Balzano (Eds.), *La ricerca storico-pedagogica tra contesti educativi e sfide sociali. Studi in onore di Giuseppe Elia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mancuso S. (2024). *Una specie senza limiti: come fare a non mangiarsi la Terra. Dialoghi di Pistoia*, XVI Edizione, 24 maggio.
- Mannese E. (2023). *Manuale di pedagogia generativa e sistema-mondo. Epistemologie e Comunità pensanti per l'homo generativus*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Morin E. (2024). *Ancora un momento*, Milano: Raffaello Cortina.
- Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Raimo C. (2024). *Alfabeto della scuola democratica*. Roma: Laterza.
- Triani P. (2021). Può la scuola aprirsi al territorio e restare identica? *Pedagogia e Vita*, LXXX, 3.
- Xhaet G. (2020). *Contaminati. Connessioni tra discipline, saperi e culture*. Milano: Hoepli.

TAVOLA ROTONDA

Le transizioni nella ricerca e nella formazione universitaria.

Futuri

“Le transizioni nella ricerca e nella formazione universitaria. Futuri”

Introduzione alla tavola rotonda

Guido Benvenuto

Professore ordinario

Sapienza Università di Roma – guido.benvenuto@uniroma1.it

Un'introduzione ad una tavola rotonda ha lo scopo di aprire un dialogo tra gli interlocutori ed esperti invitati, suggerendo alcune riflessioni e, mi auguro, sottolineando alcune dimensioni del tema assegnatoci.

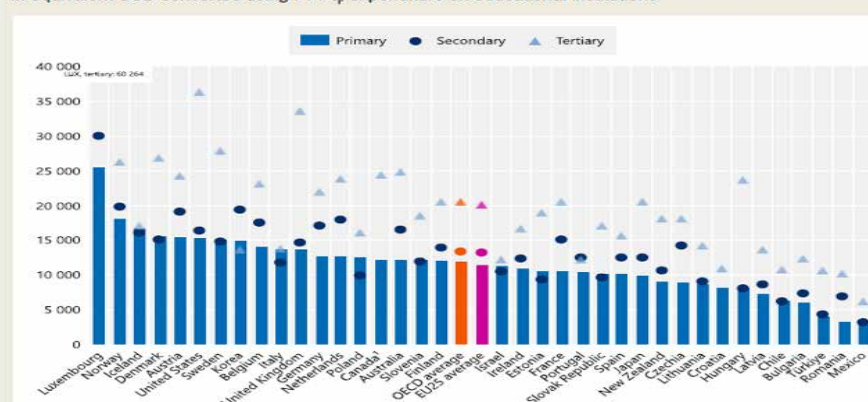
Iniziamo con alcune riflessioni e possibili accezioni delle “transizioni” che riguardano il piano della ricerca e formazione universitaria. Altra questione poi sarà la prefigurazione dell'orizzonte in vista o da prospettare. Vale a dire, quale futuro per queste transizioni?

1. Transizione come investimento sulla formazione terziaria

Una prima transizione la possiamo enucleare a partire da recenti dati. I Dati Ocse 2024, di *Education At Glance*, delineano con chiarezza la natura e l'importanza dell'educazione e della formazione nell'agenda internazionale e, per quanto ci riguarda, in quella italiana. Il nostro Paese è quello che investe meno nell'educazione dei suoi cittadini, soprattutto in quella terziaria, oggetto specifico di questa tavola rotonda. Si veda, a tal proposito in figura, l'incommensurabile scarto negli investimenti rispetto ai Paesi scandinavi, Paesi Bassi, o con Paesi anglosassoni. L'investimento sull'educazione di ogni Paese non è solo in funzione di parametri finanziari ed economici, ma soprattutto del valore e dell'orizzonte culturale che quel paese dichiara e difende. Difficile pensare che si possano avere transizioni virtuose alla luce di scarsi investimenti nei diversi segmenti dell'educazione e della formazione.

Figure C1.1. Total expenditure per full-time equivalent student in primary, secondary and tertiary education (2021)

In equivalent USD converted using PPPs, expenditure on educational institutions



Note: Expenditure at tertiary level includes R&D.

1. Primary education includes pre-primary and lower secondary programmes.

Countries are ranked in descending order of the total expenditure per full-time equivalent student in primary education.

See Table C1.1. for data and under Chapter C1 Tables section for StatLink. For more information see Source section and Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/e7d20315-en>).

E ancora:

- le iscrizioni ai percorsi di formazione terziaria in Italia è il più basso rispetto ai principali paesi europei, sia in rapporto alla popolazione sia in rapporto al numero di diplomati;
- risulta ancora limitato il numero di dottorati di ricerca;
- in tutti i livelli di formazione terziaria, è molto bassa la presenza di stranieri;
- l'Italia risulta l'unico paese in cui la maggioranza (56,2%) del personale docente, che include professori ordinari, associati e ricercatori di ruolo ha almeno 50 anni, contro una media europea e Ocse pari a circa il 40%. La percentuale di docenti con meno di 30 anni è molto bassa (0,8%).

Tutti dati, questi, che invitano a profonde trasformazioni del sistema di istruzione e formazione terziario, non solo per raggiungere standard europei, ma, soprattutto, per innalzare il livello culturale, la qualità della ricerca scientifica, e il grado di inclusività del nostro Paese.

2. Transizione come collegamento tra “mission” dell'università

Una seconda transizione andrebbe ricercata fortemente nella valorizzazione e maggiore collegamento tra le diverse missioni della formazione universitaria. I diversi atenei, pubblici e privati, a partire dalla legge 30 dicembre 2010 n. 240 (legge Gelmini) e soprattutto in ragione di una logica di rendicontazione e autovalutazione, dopo l'introduzione del sistema di valutazione AVA (Autovalutazione, Valutazione Periodica e Accreditamento), affidato all'ANVUR, sono alla ri-

cerca di una crescente interconnessione tra docenza, ricerca e terza missione. Ed è proprio dall'introduzione della terza missione che l'insegnamento, la didattica, la formazione universitaria e il livello di ricerca che esso promuove diventano "prodotti" da valorizzare in termini di ricaduta sociale. I prodotti della didattica e della ricerca, diventano strumenti per il confronto e lo scambio tra Università, *stakeholders*, e territorio. La società della conoscenza diventa tale grazie al contributo formativo e di ricerca dei percorsi di istruzione terziaria. Percorsi che promuovono il progresso dei contesti sociali, a livello locale e internazionale. Ovviamente l'impulso della terza missione diventa luogo di transizione quanto più si assolvono le diverse potenzialità:

- **missione di valorizzazione economica della conoscenza**, attraverso la trasformazione della conoscenza prodotta dalla ricerca in conoscenza utile a fini produttivi (la gestione della proprietà intellettuale, la creazione di imprese, la ricerca conto terzi e i rapporti ricerca-industria, e la gestione di strutture di intermediazione e di supporto, in genere su scala territoriale);
- **missione culturale e sociale**, mediante la produzione di beni pubblici che aumentano il benessere della società, in ambito educativo (educazione degli adulti, *life-long learning*, formazione continua), culturale (eventi e beni culturali, gestione di poli museali, scavi archeologici, divulgazione scientifica), sociale (salute pubblica, attività a beneficio della comunità, consulenze tecnico/professionali fornite in équipe), di consapevolezza civile (dibattiti e controversie pubbliche, *expertise* scientifica).

Il sistema italiano sta sempre più puntando sulla coniugazione delle diverse missioni: didattica, ricerca, sociale, divulgazione scientifica e culturale. Una prospettiva delle transizioni è allora quella di incentivare proprio la dimensione sociale, l'attenzione al valore pedagogico e culturale della formazione e una maggiore centratura su orizzonti di equità, di inclusione e contrasto alle disuguaglianze (cfr. obiettivi dell'Agenda ONU 2030). Questa accezione di transizione verso una maggiore integrazione tra le missioni delle università, il sistema italiano ed europeo si muove diversamente dal modello americano che promuove una forte distinzione fra *teaching universities* e *research universities*.

3. Transizione come innovazione didattica nei processi di sviluppo professionale

Una terza transizione attiene alle prospettive di innovazione didattica, che tutte le istituzioni universitarie promuovono, in vista dei processi di sviluppo professionale. La crescente attenzione alla formazione e innovazione della didattica universitaria ha incentivato la predisposizione di piani formativi per i neo-assunti, ma anche di monitoraggio delle azioni didattiche attraverso dispositivi autovalutativi da parte del corpo docente e di valutazione da parte degli studenti (vedi rilevazione opinioni degli studenti). Nel conteso dell'università di cui ho più esperienza, Sapienza di Roma, è possibile fare riferimento alle innumerevoli iniziative e al piano formativo predisposto negli anni dal QUID (gruppo di lavoro Qualità e Innovazione della Didattica). Alcuni punti di attenzione formativa:

- formazione didattica dei docenti e strategie di insegnamento centrato sull'apprendimento dello studente;
- metodologie, tecnologie e materiali didattici innovativi, utili a migliorare la qualità e l'efficacia didattica;
- diffusione della cultura della Qualità e Innovazione Didattica;
- forme di riconoscimento per valorizzare l'impegno dei docenti nella didattica innovativa e di qualità;

- collaborazioni con enti nazionali e internazionali volte a sviluppare attività utili alle proprie finalità;
- indicatori della qualità della didattica;
- collaborazione tra didattica, ricerca, terza missione in rapporto con il territorio.

4. Transizione come sviluppo di un canale professionalizzante

A livello internazionale le università stanno investendo da alcuni anni su una formazione terziaria professionalizzante. In Italia un canale specifico è ancora assente o percentualmente ancora poco presente. Stiamo parlando degli Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy), che costituiscono una forma di istruzione terziaria non accademica, finalizzata alla formazione di tecnici superiori con competenze specialistiche e applicative. La necessità di differenti canali di formazione terziaria, oltre ai corsi di studio triennali e magistrali, è fortemente invocata considerando i dati Ocse, che fanno registrare appena il 28% dei giovani di età inferiore a 34 anni con titolo di studio terziario (laurea triennale o magistrale). Un valore molto lontano da quello degli altri paesi europei, la cui media è pari al 44%, con punte superiori al 50 nei paesi nordici e nel Regno Unito; data la lenta progressione di questi fenomeni, è anche inevitabilmente distante dall'obiettivo (40%) che l'Italia si era data per il 2020 nell'ambito dell'Agenda di Lisbona.

Le lauree professionalizzanti in molti paesi, come la Germania e l'Austria, la filiera terziaria prevede le ben note *Fachhochschulen*, che raccolgono ben un terzo di tutti gli studenti terziari tedeschi. In Francia le *Sections de techniciens supérieurs* e gli *Instituts universitaires de technologie* rilasciano rispettivamente i *Brevets de technicien supérieur* e i *Diplômes universitaires de technologie*. In tutta l'Europa continentale fornendo titoli sia triennali sia magistrali il modello di istruzione superiore professionale è dunque presente e in forma massiccia, ma anche negli Stati Uniti (si pensi ai *Community College*). In Italia il sistema di canali complementari non ha avuto sviluppi adeguati, limitando il numero complessivo di iscrizione nelle università e quindi di laureati. Avere diversi canali di livello terziario permette il proseguimento degli studi ad una più ampia varietà di studenti, che possono sviluppare competenze di tipo teoriche e pratiche in percorsi diversi e coltivare ognuno i propri talenti e perseguire le proprie aspettative.

Con la legge 99 del 2022, che istituisce gli Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy), e con il potenziamento impresso dal piano PNRR (Missione 4, Istruzione e Ricerca, M4C1) si va verso il miglioramento qualitativo e ampliamento quantitativo dei servizi di istruzione e formazione.

La legge 99/2022 istituisce il Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore, di cui sono parte integrante gli Istituti Tecnici Superiori (ITS), che assumono la denominazione di Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy), al fine di promuovere l'occupazione, in particolare giovanile, e di rafforzare le condizioni per lo sviluppo di un'economia ad alta intensità di conoscenza, per la competitività e per la resilienza, a partire dal riconoscimento delle esigenze di innovazione e sviluppo del sistema di istruzione e ricerca, in coerenza con i parametri europei (art. 1). L'art. 2 presenta le finalità degli ITS Academy: "hanno il compito prioritario di potenziare e ampliare la formazione professionalizzante di tecnici superiori con elevate competenze tecnologiche e tecnico-professionali, allo scopo di contribuire in modo sistematico a sostenere le misure per lo sviluppo economico e la competitività del sistema produttivo, colmando progressivamente la mancata corrispondenza tra la domanda e l'offerta di lavoro, che condiziona lo sviluppo delle imprese, soprattutto piccole e medie, e di assicurare, con continuità, l'offerta di tecnici superiori a livello post-secondario in relazione alle aree tecnologiche considerate strategiche nell'ambito delle politiche di sviluppo industriale e tecnologico e di riconversione ecologica". E ancora "gli ITS Academy hanno il compito di sostenere la diffusione della cultura

scientifica e tecnologica, l'orientamento permanente dei giovani verso le professioni tecniche e l'informazione delle loro famiglie, l'aggiornamento e la formazione in servizio dei docenti di discipline scientifiche, tecnologiche e tecnico-professionali della scuola e della formazione professionale, le politiche attive del lavoro, soprattutto per quanto attiene alla transizione dei giovani nel mondo del lavoro, la formazione continua dei lavoratori tecnici altamente specializzati, nel quadro dell'apprendimento permanente per tutto il corso della vita, e il trasferimento tecnologico, soprattutto nei riguardi delle piccole e medie imprese”.

Per quanto riguarda le prospettive e gli investimenti PNRR (Missione 4, Istruzione e Ricerca, M4C1) è indispensabile inquadrare lo sviluppo del sistema di formazione professionale terziaria (ITS) all'interno di un ampio piano di riorganizzazione quali-quantitativa del sistema dei servizi di istruzione e formazione. Ecco che gli investimenti riguardano (M4C1.1 Investimenti):

- piano per asili nido e scuole dell'infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia;
- piano di estensione del tempo pieno e mense;
- potenziamento infrastrutture per lo sport a scuola;
- intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nei cicli I e II della scuola secondaria di secondo grado;
- sviluppo del sistema di formazione professionale terziaria (ITS);
- orientamento attivo nella transizione scuola-università;
- borse di studio per l'accesso all'università.

E ancora, occorre promuovere Riforme (M4C1.1) che riguardano l'intero sistema dei servizi di istruzione e formazione. Riforma degli istituti tecnici e professionali, del sistema ITS, dell'organizzazione del sistema scolastico, del sistema di orientamento, delle classi di laurea, delle lauree abilitanti per determinate professioni.

Sta il fatto che molta strada in Italia si dovrà percorrere per diffondere queste nuove filiere formative. A dire il vero molte difficoltà in Italia sono sorte proprio per la complessità nel definire le competenze tra ministeri e soprattutto tra le Regioni e il mondo delle università. Il riconoscimento reciproco tra ITS e università è ancora il frutto di partnership singole e non sistematizzate. Accanto al delicato equilibrio tra le istituzioni si pone anche il limitato finanziamento regionale non adeguato alla crescita significativa dei numeri degli ITS, L'Indire (<https://www.indire.it/progetto/its-istituti-tecnologici-superiori/monitoraggio-nazionale/>) su incarico del Ministero dell'Istruzione, realizza e gestisce la banca dati degli Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy), realizzando il monitoraggio nazionale.

5. Transizione come sviluppo di didattiche universitarie inclusive e diversificate

Quest'ultimo spunto di transizione fa riferimento all'esigenza sempre più incalzante di garantire forme di equità nel sistema di istruzione, abbracciando l'intero sistema di istruzione e formazione. Nel sistema di istruzione primario e secondario, nella scuola, il tema è ampiamente discusso e presente nelle agende di politica nazionale e internazionale (https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2020/10/Equity-in-School-Education-in-Europe_Report.pdf). L'equità nel sistema terziario è un tema importante che riguarda la parità di accesso e successo per tutti, indipendentemente dal genere, dalla classe sociale o da altri fattori. Dal monitoraggio Ocse (https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html) si registrano la decisa e significativa incidenza che il grado di istruzione dei genitori ha su quello dei loro figli. “A fronte di una media dell'OCSE del 72 %, in Italia, infatti, un titolo di istruzione

terziaria è conseguito dal 69 % dei 25-64enni che, a loro volta, hanno almeno un genitore con un livello di istruzione. In contrapposizione, solo il 52 % di coloro che hanno almeno un genitore con un livello di istruzione secondaria di secondo grado o post-secondaria non-terziaria e il 10 % di coloro che hanno genitori senza alcun titolo di istruzione secondaria di secondo grado hanno conseguito un titolo di istruzione terziaria. Tali percentuali sono, in media, rispettivamente del 39 % e del 19 %. All'estremo opposto, il 37 % degli adulti con genitori senza un diploma di scuola secondaria di secondo grado non ha conseguito un titolo di studio di tale livello (la media dell'OCSE è pari al 16 %).

Tutte le istituzioni universitarie stanno progettando sempre più interventi e piani per garantire i principali obiettivi di equità e inclusione: rispetto delle diversità, valorizzandole, delle pari opportunità e dell'identità di genere. L'impegno delle università è quello di migliorare l'accessibilità dei servizi, l'orientamento specifico, il supporto alla didattica, il *counseling*,

Sicuramente la transizione verso un'università più sostenibile, accessibile e inclusiva ha molti ostacoli ancora da superare. Le dimensioni di interculturalità, di multilinguismo e valorizzazione delle diversità pongono alle istituzioni universitarie grandi impegni, sicuramente di ordine economico, ma soprattutto un orizzonte culturale nuovo. Un esempio di pianificazione è quello messo a punto da Sapienza, Università di Roma, con *L'Equity Plan* (<https://www.uniroma1.it/it/pagina/equity-plan>). Pur in assenza di alcun obbligo normativo o incentivo esterno, Sapienza sta orientando la propria crescita attraverso analisi integrate e interventi atti a soddisfare le esigenze di equità dell'intera comunità, non solo di specifici beneficiari. Per questa ragione il piano è organizzato verso la promozione di alcuni valori propri della nostra università, nello specifico quelli della promozione della Salute della Comunità, della valorizzazione di una Comunicazione Inclusiva e Non Ostile, del rispetto dei Diritti e dell'Accesso alle Opportunità, quelli della Cultura della NonViolenza.

Il cambio di paradigma, da università selettiva a università inclusiva, non è semplice, tantomeno obiettivo comune in un mondo competitivo e di libero mercato.

Molte università hanno puntato sull'erogazione di corsi in modalità *e-learning* e a partire dal 2003, il MIUR ha riconosciuto le Università Telematiche come atenei che rilasciano titoli accademici equipollenti a quelli delle università tradizionali. Molte le controversie sull'offerta formativa delle università *online*, che in dieci anni è più che raddoppiata, in quanto seguono maggiormente una logica di mercato.

Quest'ultima transizione a forme di didattiche diversificate non deve comunque portare ad abbassare la qualità del servizio offerto, tantomeno asservirlo a logiche privatistiche. È necessario garantire il pluralismo nell'insegnamento e, allo stesso tempo, prevedere rigorose procedure di accreditamento a garanzia della qualità della formazione.

Lo sviluppo professionale degli insegnanti. Perché il ruolo delle università è centrale

Gabriella Agrusti

Professoressa Ordinaria

Libera Università Maria Ss Assunta – g.agrusti@lumsa.it

Se si riflette sistematicamente sull'idea di "transizione", è possibile associarla a quella di "passaggio" da una condizione ad un'altra, implicando con questo un cambiamento diretto o indiretto dell'oggetto studiato. L'ambito educativo non fa eccezione: le transizioni implicano cambiamenti e tali mutazioni sembrano essere continue e reiterate. Le considerazioni che seguiranno, tuttavia, invece, forse un po' provocatoriamente, partiranno da risultati di ricerca sostanzialmente stabili e immutati nel corso del tempo.

Le indagini internazionali su larga scala sui livelli di apprendimento ci restituiscono, fatte salve rare eccezioni, la preponderante incidenza dello status socioeconomico delle famiglie di provenienza sui risultati degli studenti, sia in Italia, sia nella maggior parte del mondo. *Education at a glance* (OECD, 2024a) riporta questa associazione tra quelle in evidenza. Subito dopo aver ricordato che il numero di 25-34enni senza diploma di scuola secondaria è diminuito nella maggior parte dei paesi OCSE tra il 2016 e il 2023 (l'Italia è passata dal 26 al 20%), che le ragazze superano i ragazzi nel titolo di studio raggiunto, ma restano svantaggiate nel mercato del lavoro, il noto rapporto mostra con chiarezza come i risultati educativi siano fortemente influenzati dal *background* familiare, "dalla culla alla tomba", come si suol dire. I bambini più bisognosi di assistenza nella primissima infanzia sono quelli che hanno meno probabilità di riceverne. In media, nei paesi OCSE, il 32% dei bambini da 0 a 2 anni provenienti da famiglie a basso reddito utilizza forme di assistenza/cura all'infanzia, rispetto al 50% delle famiglie a reddito più elevato. E gli studenti della scuola primaria e secondaria provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati ottengono risultati peggiori nelle valutazioni standardizzate come IEA PIRLS e OCSE PISA.

In aggiunta a questo, un altro recente rapporto OCSE, dal titolo proprio *Equity in education and the labour market* (2024b), centrato sui temi appunto dell'equità e dell'inclusione sociale in relazione al mercato del lavoro, riporta un risultato che ancora una volta non sorprende. Il conseguimento di buoni risultati a scuola si tramanda di generazione in generazione. Il 30% dei figli di genitori che non hanno raggiunto l'istruzione secondaria non la raggiunge a sua volta, mentre la percentuale si riduce al 4% per i figli di chi ha invece raggiunto l'istruzione terziaria.

Il fenomeno è ormai acclarato, al punto che alcuni testi iniziano a parlare di vera e propria "segregazione socio-economica" generantesi all'interno dei sistemi di istruzione. Mi riferisco al bel testo di Borroughs e colleghi (2024), edito dalla IEA, che studia proprio – sebbene a partire da un punto di vista marcatamente statunitense – le varie modalità di "raggruppamento" di studenti attuate nei diversi paesi. È indicativo e intenzionale, da parte degli autori di questo volume, invece della parola "raggruppamento", l'uso nel testo di "segregazione" con una connotazione evidentemente negativa. Il testo si apre riflettendo in maniera dubitativa rispetto al significato anche dell'altro termine della questione, lo status socioeconomico. In altre parole: su quali basi possiamo definire e distinguere gli studenti "poveri" da quelli "ricchi"? Ricordiamo infatti come vi siano almeno due modi nei quali intendere la povertà: in termini assoluti o relativi. Mentre

la prima accezione è facilmente comprensibile, ossia studenti con poche o nessuna risorsa a casa, non solo per lo studio, ma anche per la sussistenza, la seconda è decisamente collegata al contesto di appartenenza e dunque ciò che potrebbe essere considerato “povero” in un contesto, potrebbe essere allo stesso tempo considerato “ricco” in un altro contesto più svantaggiato del primo. Tra i risultati riportati in questo testo, quello forse meno consolante è che i paesi con livelli più elevati di segregazione da status socioeconomico non ottengono livelli medi più elevati nei risultati dei propri studenti: ciò vuol dire che non esiste alcun compromesso possibile tra equità ed efficienza educativa. Contrariamente a quanto si pensava alla fine del Novecento, sebbene con posizioni più che controverse già allora (Herrnstein, Murray, 1994), non basta più una percentuale ridotta di “super-istruiti” a far funzionare dei sistemi-paese, e tanto meno a farli funzionare bene.

Ancora, sempre il testo di Borroughs ci dice che le misure più comuni di segregazione attraverso il *socio-economic status* (SES) sottostimano significativamente il livello totale di selezione implicita degli studenti, perché trascurano la segregazione all’interno della scuola. Quindi non solo la variabilità tra le scuole ma anche la variabilità interna alle scuole è un fattore da considerare con estrema attenzione quando si ragiona di questi temi. Non mi addentrerò intenzionalmente nei tecnicismi pure presenti in questo testo. È necessario, tuttavia, sottolineare che in generale i risultati delle indagini internazionali andrebbero letti con attenzione quando si usano per sostenere una tesi.

Con altrettanta sicurezza, a partire da meta-analisi e studi di settore, sappiamo però che se c’è un elemento che può fare la differenza sui risultati degli studenti è il lavoro dell’insegnante, sebbene ciò non sia individuabile con altrettanta specificità predittiva né indipendentemente da altri fattori contestuali. Una meta-analisi di López-Martín e colleghi (2023) condotta su 40 studi sperimentali realizzati negli ultimi vent’anni si intitola proprio *Why Do Teachers Matter?* e quantifica in poco meno del 10% di differenza media dei risultati degli studenti ciò che può essere dovuto alle caratteristiche e alle competenze degli insegnanti in tre aree, ossia l’autoefficacia, lo sviluppo professionale e la riflessività sull’agito quotidiano. Abbiamo tutti un’idea di riflessività grazie al lavoro seminale di Donald Schön (1983). Si riferisce alla predisposizione di un insegnante a riconsiderare le proprie convinzioni e conoscenze in modo attivo, persistente e attento al fine di dar vita ad una pratica di insegnamento più consapevole e deliberata. Ciò resta ancora oggi un fattore chiave per innescare il cambiamento, migliorare la qualità dell’insegnamento e rafforzare la professione di insegnante, sebbene gli studi sperimentali con questa prospettiva specifica non siano ancora numerosi.

Stiamo considerando le caratteristiche degli insegnanti, partendo dal presupposto che gli insegnanti ci siano. Gli studi di settore ci riportano anche considerazioni quasi lapalissiane, che pure vale la pena di ricordare. La carenza di insegnanti può aggravare le disuguaglianze. E ancora una volta non ci si riferisce solo alla ristretta prospettiva nazionale. Sempre secondo l’OCSE, all’inizio dell’anno scolastico 2022/23, 18 dei 21 paesi per i quali sono disponibili dati hanno dovuto affrontare una penuria di insegnanti e non sono riusciti a risolverla. Sembra scontato, ma evidentemente non lo è: percorsi di selezione e reclutamento dei docenti snelli ed efficienti, che garantiscano stabilità ai docenti e progressione di carriera, aiutano il sistema scuola a funzionare meglio. Diventa quindi fondamentale interrogarsi sull’attuale stato della formazione degli insegnanti, pre-servizio e in servizio, e sul ruolo che essa possa rivestire nel ridurre le disparità culturali e sociali nel nostro paese.

Perseguire una logica meramente “compensativa” nel tentativo di offrire opportunità di sviluppo di competenze che sarebbero carenti negli insegnanti, rischia di generare esiti limitati e limitanti, ma soprattutto di non incidere in modo durevole sulle pratiche didattiche né sulla cultura organizzativa delle scuole. Tralasciamo per ragioni di brevità la formazione pre-servizio (che tanto “pre- servizio non è più, vista l’elevatissima percentuale di precari del mondo della

scuola registrata in tutta Italia sia tra gli studenti di Formazione primaria, sia tra coloro che stanno concludendo la prima tornata dei percorsi abilitanti per l'insegnamento nella scuola secondaria).

Concentriamoci invece sulla formazione in servizio per un momento. Sappiamo bene che da tempo non è più "politicamente corretto" parlare di "aggiornamento" degli insegnanti. Siamo tuttavia certi di aver fatto nostra la necessità che la professione di docente abbia insita in sé l'esigenza di una continua revisione *critica* delle proprie forme di realizzazione operativa e culturale? Ciò implica rendere il docente protagonista del proprio impegno professionale, e supportarlo a livello istituzionale nella progettazione, gestione e stabilizzazione dei cambiamenti che si vorrebbero innescare. L'approccio tradizionale che faceva dell'esigenza di aggiornamento una necessità cronica è quindi completamente capovolto: gli interventi di sviluppo professionale in servizio non possono e non devono essere imposti dall'esterno, mentre dovrebbero rispondere ad una precisa esigenza professionale e culturale dei docenti stessi a partire dai contesti nei quali operano.

La letteratura di settore si concentra da decenni, da Guskey (2002) in poi, sul *teacher change* e sull'agentività del docente, chiarendo che bisognerebbe puntare ad apprendimenti trasformativi realizzati attraverso la costruzione o il consolidamento di comunità di pratica che abbiano come elemento costitutivo forte il "fare rete" con università e centri di ricerca. E quindi il focus dalla formazione degli insegnanti si sposta sulla ricerca. Un altro testo, che ha già una ventina d'anni ma un titolo interessante, è *What does good research in education look like* e un sottotitolo un po' demoralizzante *or why education research is not as straightforward as finding a cure for cancer* di Yates (2004). Questo testo analizza e disconferma uno ad uno tutti gli impliciti dei quali siamo vittima nel fare ricerca in ambito educativo: la ricerca è buona se migliora l'apprendimento (ma se entriamo nello specifico del cosa si debba apprendere in termini di standard minimi condivisi la questione potrebbe divenire incredibilmente controversa); la ricerca è buona se è comprensibile e utilizzabile per i protagonisti del contesto in cui vorremmo incidere (ma il problema qui è che inevitabilmente la ricerca "buona" dal punto di vista tecnico richiede l'acquisizione di competenze specifiche per essere utilizzata anche dai suoi destinatari ultimi e che ogni semplificazione rischia sempre di tramutarsi in banalizzazione o peggio, in ideologia) e via discorrendo.

Rispetto a questo punto, mi permetto di ricordare l'esperienza della Ricerca-Formazione (R-F) che in seno al CRESPI (Centro Interuniversitario di Ricerca Educativa sulla professionalità dell'insegnante) si sta realizzando da ormai oltre un decennio. Non presenterò qui i dettagli teorici del modello della R-F; basti ricordare brevemente un assunto che unisce un po' tutti gli elementi sin qui brevemente considerati: lo scopo è quello di promuovere "una caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, una ricerca precipuamente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante" (Asquini, 2018, p. 9).

Fare R-F vuol dire considerare le università e i centri di ricerca non come portatori sani di verità didattiche assolute, bensì come controparti di scuole e insegnanti con i quali avviare prima di tutto processi negoziali di accesso al campo, di condivisione degli obiettivi, di sistematica e accurata documentazione dei processi, di interpretazione intersoggettiva delle ricadute sia sul piano individuale, sia in modo più rilevante su quello organizzativo e istituzionale, nonché di progressiva stabilizzazione delle iniziative per poterne garantire una sostenibilità nel tempo.

Appare quindi essenziale condividere un auspicio: che anche nelle transizioni che stiamo attraversando la parola "stabilità" possa essere un concetto non in discussione, che le università e più in generale il sistema educativo siano considerati per ciò che sono, ossia la spina dorsale del nostro paese, che siano dunque sostenuti con risorse e con le migliori professionalità a disposizione. Se purtroppo garantire risorse è cosa ardua, sono certa che, insieme, la nostra comunità possa fare la differenza in termini di professionalità e qualità del lavoro di ricerca e formazione.

Bibliografia

- Asquini G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Burroughs N. A., Gardner J. A., Zuschlag D. F., Van Vliet C. J. (Eds). (2024). *Socioeconomic Segregation and Educational Inequality: Evidence from International Assessments* (Vol. 15). Springer Nature Switzerland.
- Guskey T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391.
- Herrnstein R., Murray C. (1994). The bell curve: intelligence and class structure. *American life*. Free Press.
- López-Martín E., Gutiérrez-de-Rozas B., González-Benito A. M., Expósito-Casas E. (2023). Why Do Teachers Matter? A Meta-Analytic Review of how Teacher Characteristics and Competencies Affect Students' Academic Achievement. *International Journal of Educational Research*, 120, 102199.
- OECD (2024a). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2024b). *Equity in education and on the labour market: Main findings from Education at a Glance 2024*. OECD Education Policy Perspectives, No. 107, OECD Publishing, Paris.
- Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- Yates L. (2004). *What does Good Education Research Look Like?* Open University Press. The McGraw-Hill Companies.

Il rapporto tra Università e conoscenza nel tempo delle transizioni

Berta Martini

Professore Ordinario

Università di Urbino Carlo Bo – berta.martini@uniurb.it

Il rapporto tra università e conoscenza è radicale, imprescindibile. Al di fuori di questo rapporto l'università non avrebbe alcuna incidenza né sulla società né sulle persone che intende formare.

Questo rapporto, tuttavia, non è invariabile. Al contrario, dipende da molti fattori: fattori sociali (legati al ruolo e alle funzioni assegnate dalla società alle istituzioni culturali e formative); fattori epistemologici (legati ai processi di specializzazione e contaminazione disciplinare); fattori tecnologici (legati alle tecnologie, le quali mettono in forma un determinato sapere, gli conferiscono il suo impianto discorsivo); organizzativi (legati ai modelli formali che sono assunti per definire l'organizzazione e il funzionamento delle università come istituzioni di ricerca e come istituzioni formative).

La molteplicità di questi fattori e il loro impatto vanno assunti con consapevolezza evitando, fin dove possibile, la tendenza a conformare acriticamente la ricerca e la formazione alle istanze sociali, economiche o amministrative del momento.

Negli ultimi decenni, purtroppo, la risposta delle università alle condizioni socioculturali e sociopolitiche si è diretta lungo una direzione funzionalistica, di conformità ai valori della competizione, del mercato, dell'efficienza economica. Ciò ha avuto e ha tuttora forti conseguenze sia sulla formazione, sia sulla ricerca.

Beninteso, non c'è nulla di male nel voler garantire alle diverse sedi universitarie competitività, rispondenza alle esigenze del mercato del lavoro, efficacia degli investimenti economici: la competizione fra sedi universitarie può spingerle a migliorare i propri obiettivi; la rispondenza alle esigenze del mercato del lavoro è garanzia di equilibrio sociale ed economico; rendere conto degli investimenti economici è utile e doveroso, se non altro perché questi investimenti dipendono in gran parte dallo Stato.

C'è, però, un problema di misura. Lo sviluppo in queste direzioni non può essere assecondato – anche quando sembra apportare un vantaggio a un gruppo o a un'area scientifica – in maniera indipendente dalle funzioni che l'università come istituzione culturale e formativa esercita sulla conoscenza in tutti i campi: *preservare*, *trasmettere* ed *estendere* un *corpus* comune di saperi attraverso un'impresa cooperativa. Queste funzioni costituiscono infatti il nucleo invariante del rapporto università/conoscenza.

1. Preservare, trasmettere ed estendere la conoscenza

Preservare la conoscenza. Un solo esempio per chiarire. Nell'ambito degli studi umanistici, l'Università progredisce nella conoscenza attraverso lo studio di oggetti materiali e immateriali (libri, documenti, dati, oggetti fisici, brani musicali). Oggetti che altri hanno preservato perché in essi è cristallizzata la conoscenza da tramandare alle generazioni future, e che l'università deve preservare a sua volta come possibili fonti di nuova conoscenza. Biblioteche, archivi e musei uni-

versitari consentono di assicurare, al contempo, memoria e futuro alla conoscenza, e questo richiede impegno scientifico e politico, risorse umane e finanziarie, anche se nell'agone dei progetti di ricerca l'*appeal* per questo tipo di impegno è scarso e il ritorno economico, quando c'è, è di lungo periodo.

Trasmettere la conoscenza. L'università ha nell'insegnamento una delle sue missioni fondamentali. Rispetto ad altre istituzioni dedicate alla conoscenza (accademie, associazioni, centri di ricerca) l'università è la sola caratterizzata dalla presenza degli studenti, ai quali deve garantire istruzione, formazione e, anche, educazione. La trasmissione dei repertori culturali è infatti tesa all'appropriazione della conoscenza da parte dello studente, ma anche al suo pieno sviluppo, il quale si completa progressivamente anche negli anni dell'università (gli studi sullo sviluppo cerebrale (Bennett, Baird, 2006) hanno messo in evidenza che i cambiamenti significativi nella struttura del cervello continuano dopo i diciotto anni e possono determinare ristrutturazioni dinamiche in relazione alle nuove sfide cognitive, sociali ed emotive che sono caratteristiche dei primi anni di esperienza universitaria).

Estendere la conoscenza. Oltre a preservare e tramandare la conoscenza, l'università ha il compito di ampliarla, di estenderne i confini, e di farlo in ogni direzione, in maniera indipendente e libera, come suggerisce la *Magna Charta* delle Università Europee (Bologna, 1988): «Per essere aperta alle necessità del mondo contemporaneo [l'università] deve avere, nel suo sforzo di ricerca e di insegnamento, indipendenza morale e scientifica nei confronti di ogni potere politico ed economico». Eppure, proprio la libertà di estendere la conoscenza, e dunque di rivolgere l'attività di ricerca in ogni direzione – umanistica o scientifica, disciplinare o interdisciplinare, di base o applicata – appare oggi indebolita, stretta tra vincoli burocratici e organizzativi che condizionano la sua espansione, al di là delle normali istanze epistemologiche e, purtroppo, spesso in contrasto con queste.

Il primato accordato alle categorie dell'utilità (i risultati della ricerca devono essere utili e suscettibili di applicazioni immediate) e della produttività (i ricercatori devono pubblicare annualmente più "prodotti" possibile, secondo la logica incalzante del *publish or perish*) vincola in maniera indebita le direzioni di espansione della ricerca. Una conseguenza molto evidente riguarda la ricerca di base, cosiddetta *curiosity-driven*, la quale non è detto che sia immediatamente utile. Al contrario, è intrapresa in maniera indipendente da una sua immediata ricaduta utilitaristica e procede a piccoli passi, con progressi quasi impercettibili e il più delle volte imprevisibili. Ma ciò riguarda anche la ricerca di ambito umanistico, refrattaria anch'essa a sottostare al primato dell'utilità, come è stato evidenziato da Martha Nussbaum (2011) e da Nuccio Ordine (2023). Riluttanza giustificata dal suo carattere di sapere "conservativo", rivolto più al passato che al futuro, attraverso la riformulazione e la ridescrizione di quanto è stato formulato e scritto dagli autori precedenti, per vedere di più e meglio o per vedere da un altro punto di vista (Giunta, 2017). Dobbiamo allora chiederci se siamo disposti a subordinare forme di potenziale espansione della ricerca alla sua spendibilità, anziché alla sua rilevanza conoscitiva e formativa. O se, invece, non sarebbe più saggio riconoscere, in nome della ricerca, che utilità e produttività sono categorie epistemologicamente inadeguate a definire *tout court* il rapporto tra università e conoscenza?

Intraprendere strade alternative, però, richiederebbe innanzitutto di conoscere la conoscenza, le sue dinamiche e i suoi limiti, nonché la sua incidenza sulle persone. Esistono cioè ragioni di tipo epistemologico e formativo per contrastare questa tendenza e tornare, all'interno delle nostre università, ad agire per il sapere e per le persone (De Martin, 2017).

2. Conoscere la conoscenza

Conoscere la conoscenza implica tenere in considerazione alcuni aspetti di come i saperi funzionano. Un primo aspetto riguarda la natura, ad un tempo disciplinare e interdisciplinare, della genesi del sapere. Secondo le epistemologie contemporanee disciplinarità e interdisciplinarità sono fenomeni costitutivi di questa genesi, assimilabili a due processi diretti entrambi all'espansione della conoscenza: espansione diretta verso l'interno del sapere, a mezzo di processi di specializzazione disciplinare; ed espansione diretta verso l'esterno del sapere, o al confine tra saperi, a mezzo di processi di contaminazione fra discipline. In base a una tale descrizione, si spiegano sia la differenziazione delle conoscenze in ambiti sempre più specifici e circoscritti, sia la possibilità di tali conoscenze di travalicare i confini dei loro campi originali di afferenza, per entrare in comunicazione con altri campi e integrarli, contribuendo ad un loro sempre maggiore sviluppo in direzione interdisciplinare.

Una seconda considerazione riguarda la disciplinarizzazione dei campi di studio, non solo e non tanto come processo epistemico, bensì come processo di evoluzione dei saperi in rapporto al funzionamento delle strutture sociali della conoscenza.

Da questo punto di vista, i processi di disciplinarizzazione rappresentano una modalità funzionale di organizzazione della scienza che emerge in modo dinamico e processuale dall'attività delle comunità di ricerca. Ora, però, questi processi sono più o meno evoluti in rapporto alla maturità di queste strutture sociali. In questo senso, la definizione dei campi di studio emana da trasformazioni strutturali dei saperi e delle loro relazioni, che obbediscono, oltre a vincoli epistemici, anche a vincoli accademici e professionali. A questo proposito, ancora nell'ambito di una prospettiva sistemica, Stichweh (1991, p. 53) afferma che la scienza moderna è un sistema di sottosistemi funzionali, fondato da una parte sull'autorganizzazione e la differenziazione "orizzontale" delle discipline e dall'altra parte sull'attività di comunicazione fra pari. Da questo punto di vista, è chiaro che a determinare i processi di espansione della conoscenza non sono solo l'istanza conoscitiva o la natura dei problemi del reale, ma anche le forme di lavoro intellettuale che si costituiscono come forme "normali" della produzione scientifica. Così è stato a partire dall'Ottocento, quando il sapere universitario si è articolato in discipline nel senso moderno del termine, e così è ancora oggi.

A questo proposito, Hofstetter e Schneuwly (2014, pp. 28-29) propongono quattro tratti caratterizzanti il processo di disciplinarizzazione: 1) l'affermazione di un assetto istituzionale che permette la professionalizzazione della ricerca; 2) la costituzione di reti di comunicazioni fra queste istituzioni; 3) la creazione, da parte delle infrastrutture istituzionali e comunicazionali, di campi di ricerca per il rinnovamento delle conoscenze e di supporti editoriali (in particolare di riviste) che permettano alla comunità dei ricercatori di lavorare sui medesimi problemi; 4) l'assunzione di un impegno formativo attraverso il legame tra insegnamento e ricerca e la determinazione dei criteri di legittimità della sua riproduzione.

La scienza normale, per dirla à la Khun, è una scienza matura. Ma sta al sistema universitario conoscere e ri-conoscere, senza complessi di inferiorità per nessuno, quale sia il livello di maturità, di consolidamento, di normalizzazione raggiunto. Considerazioni, queste, tutt'altro che oziose se pensiamo all'influenza che il riconoscimento del diverso grado di maturità degli ambiti di studio può avere sui processi e sui criteri di valutazione della ricerca.

Infine, se tali sono le implicazioni che vincolano la genesi del sapere, le strutture e le istituzioni comunicazionali annesse all'università (centri di ricerca, riviste, ecc.) dovrebbero favorire il lavoro dei ricercatori sia all'interno, sia al confine dei rispettivi campi di studio. Questo perché altrimenti il sistema disciplinare, pungolato com'è dall'istanza dell'utilità e della produttività, rischia di produrre effetti negativi. Essi riguardano:

- l'esclusione dalla comunicazione scientifica di un campo, di lettori che, pur occupandosi di problemi simili, non afferiscono istituzionalmente a quel campo disciplinare;
- la tendenza dei ricercatori a pubblicare moltissimo in ambiti di sapere sempre più ristretti, con il risultato di una estrema frammentazione del sapere;
- la propensione a trattare problemi ad alto impatto accademico, prima che culturale o sociale, per i quali cioè siano più elevate le possibilità di diffusione nelle riviste e di citazione da parte di altri autori;
- l'inclinazione a trascurare problemi che travalicano i limiti disciplinari per il timore che non rispondano positivamente a criteri valutativi anch'essi stabiliti entro i confini delle discipline.

E allora, per citare un solo esempio, un sistema di valutazione delle riviste che, come l'attuale, non consente di valorizzare pubblicazioni interdisciplinari depositate al di fuori dei confini della propria area disciplinare di appartenenza è un sistema che rischia di scoraggiare le ricerche interdisciplinari e sbilanciare il sistema della ricerca sul solo versante dello sviluppo intra-disciplinare. Al contrario, l'interazione tra le discipline va assicurata a livello della struttura del sistema sociale della scienza poiché difficoltà di comunicazione tra specialisti dei diversi campi mettono a rischio il processo di espansione della conoscenza. In sintesi, poiché la tendenza centripeta incentivata dalle logiche dello sviluppo interno delle discipline è assai più immediata della propensione allo scambio e al confronto interdisciplinare, quest'ultima andrà agevolata e non ostacolata, al fine di riequilibrare la logica epistemica.

In conclusione, il cardine su cui i processi di sviluppo della conoscenza e i processi formativi fanno perno è l'esercizio di una responsabilità riconosciuta per i contenuti della conoscenza (Martinand, 2014). Contenuti di conoscenza e contenuti di insegnamento, sui quali l'università agisce sia attraverso la ricerca sia attraverso la didattica assicurando soluzioni organizzative coerenti. L'assunzione di una tale responsabilità comporta che si assoggettino i contenuti di conoscenza e di insegnamento a vincoli epistemologici e che si assicurino scambi comunicativi tra specialisti. Solo a queste condizioni l'università potrà assolvere pienamente al suo compito in libertà e indipendenza. Libertà e indipendenza che non si realizzano per emancipazione dai vincoli, bensì si costruiscono all'interno della reciproca dipendenza culturale e sociale delle comunità scientifiche.

Bibliografia

- Bennett C. M., Baird A. A. (2006). Anatomical changes in the emerging adult brain: A voxel based morphometry study. *Human brain mapping*, 27(9), 766-777.
- De Martin J. C. (2017). *Università futura-Tra democrazia e bit*. Torino: Codice.
- Giunta C. (2017). *E se non fosse la buona battaglia? Sul futuro dell'istruzione umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Hofstetter R., Schneuwly B. (2014). Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe: les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. In B. Engler (Ed.), *Disziplin – Discipline* (pp. 27–46). Fribourg: Academic Press.
- Martinand J. L. (2014). Point de vue V–Didactique des sciences et techniques, didactique du curriculum. *Éducation et didactique*, 8(8-1), 65-76.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Ordine N. (2023). *L'utilità dell'inutile*. Milano: La nave di Teseo.
- Stichweh R. (1991). *Études sur la genèse du système scientifique moderne*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

“Transizioni” vecchie e nuove: un costrutto storiografico da approfondire nel tempo della quarta rivoluzione industriale

Furio Pesci

Professore Ordinario

Sapienza Università di Roma – furio.pesci@uniroma1.it

1. Innovazioni e transizioni

Nella prospettiva della storia dell'educazione e, più in generale, della storia sociale e delle idee, i processi di trasformazione in corso in ambito scientifico-tecnologico e le ripercussioni che ne derivano sul piano economico, sociale e culturale, possono essere inquadrati nel contesto delle trasformazioni ricorrenti durante le rivoluzioni industriali. Quella nella quale siamo immersi, e di cui le “transizioni” (tecnologica, energetica, ecologica, ecc.) sono l'espressione, è la quarta di una serie caratterizzata da cambiamenti che hanno così profondamente mutato le condizioni di vita e persino l'aspetto del mondo da renderlo quasi “irricognoscibile” da una generazione all'altra (Schwab, 2016). La profondità dei cambiamenti e delle “transizioni” porta con sé da circa due secoli a questa parte istanze di cambiamento e innovazione in ambito educativo che costituiscono una delle maggiori preoccupazioni delle opinioni pubbliche e dei governi.

Se oggi si parla di “transizioni” con uno sguardo rivolto essenzialmente al futuro (indicando con la parola stessa “transizione” una direzione di cambiamento che solo in parte risulta definita ed appare ancora piena di incognite), sul piano storiografico non si può fare a meno di rilevare come ciascuna delle precedenti rivoluzioni industriali abbia portato con sé le proprie peculiari “transizioni”, conseguenti ad innovazioni tecnologiche capaci di trasformare interi settori produttivi ed intere economie.

Così, per esempio, la prima rivoluzione industriale, a cavallo tra la seconda metà del XVIII secolo e la prima metà del XIX, nei Paesi in cui avvenne (l'Inghilterra anzitutto), fu caratterizzata dalle molteplici applicazioni della macchina a vapore alla meccanizzazione industriale, consentendo il sorgere di un apparato produttivo nuovo, che comportò la riorganizzazione della società intera sulla base dei nuovi rapporti di produzione e sociali provocati da queste innovazioni tecnologiche.

La seconda rivoluzione, collocabile cronologicamente tra il 1870 e la prima guerra mondiale, fu caratterizzata dall'applicazione su larga scala dell'energia elettrica ai processi produttivi e dall'adozione di nuovi materiali, come l'acciaio; la produzione e la circolazione di nuovi beni e mezzi, dai treni alle automobili, fu in grado di trasformare profondamente la geografia umana delle società industrializzate e di alterare equilibri economici e politici “globali”, con la nascita di una nuova grande potenza come gli Stati Uniti e lo sviluppo delle politiche colonialistiche da parte delle potenze dell'Occidente industrializzato. Quali enormi ripercussioni tutto ciò abbia comportato anche in ambito educativo è già da tempo ben noto e le principali ricostruzioni generalistiche della storia dell'educazione occidentale ne forniscono un panorama che restituisce il senso della complessità dei processi legati a questi cambiamenti specialmente tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del secolo scorso (Lawton, Gordon, 2002).

La terza rivoluzione industriale è più vicina a noi nel tempo, e si può dire che vi sia anche una sostanziale continuità con il presente, in cui si sta dispiegando l'insieme delle innovazioni

e trasformazioni che accompagnano l'attuale, quarta, rivoluzione. Avviata sostanzialmente già con il *boom* economico del secondo dopoguerra, la terza rivoluzione industriale è stata caratterizzata dall'introduzione di strumenti come il computer e, in genere, delle tecnologie digitali nel sistema industriale, in particolare con l'automazione dei processi produttivi, che hanno dilatato a livello planetario le dimensioni e l'articolazione della produzione di merci e del commercio mondiali.

In questa prospettiva, quella che oggi distinguiamo come la presente, quarta rivoluzione industriale è, in realtà, il "seguito" della terza, ma è caratterizzata dall'accentuazione che le innovazioni tecnologiche continue nel campo del digitale hanno permesso, soprattutto a partire dallo sviluppo della cosiddetta intelligenza artificiale all'inizio del nuovo millennio. La diffusione dell'internet e le sue nuove prospettive, e la saldatura con la ricerca biotecnologica, tanto da aprire scenari inusitati in ambito biomedico, e da suscitare grande inquietudine sulle potenziali problematiche etiche di ciò che è reso possibile da tali innovazioni, sono uno dei punti nevralgici e "caldi" del dibattito contemporaneo, alle prese, peraltro, anche con il grave "dilemma" che riguarda la "sostenibilità" dello stesso sviluppo tecnologico per l'ambiente fisico e sociale.

Queste considerazioni consentono di ricordare che l'idea stessa di "transizione" deriva dall'insieme delle preoccupazioni che suscita oggi lo sviluppo tecnologico in termini d'impatto ambientale ed economico-sociale; se l'orizzonte del presente appare a molti, oggi, chiuso dai rischi che è facile prevedere possano nascondersi dietro la diffusione di queste stesse innovazioni, specialmente qualora il governo di esse risultasse inefficace, non si deve dimenticare che analoghe difficoltà e ansie si ritrovano anche nella consapevolezza che i contemporanei ebbero dei rischi che furono peculiari delle rivoluzioni precedenti.

2. La questione "energetica"

In effetti, già sul piano più immediatamente legato alle trasformazioni tecnologiche, fin dalla prima rivoluzione industriale avvennero "transizioni energetiche" che produssero enormi cambiamenti sulle economie e sulle società coinvolte in quelle trasformazioni.

Così, la prima rivoluzione industriale fu consentita dalla possibilità di ricavare energia dal carbone e dal vapore, richiedendo disponibilità di materie prime e capacità estrattive adeguate nei Paesi che poterono per primi avvalersi di queste innovazioni tecnologiche; l'Inghilterra riuscì a conseguire e a consolidare un'egemonia mondiale anche grazie alla grande disponibilità di carbone e al continuo approvvigionamento di materie prime di ogni genere dalle colonie, che la misero in una posizione di vantaggio rispetto agli altri Paesi avanzati.

In effetti, un capitolo importante della storia economica della modernità è l'avvicendamento nell'egemonia tra le grandi potenze occidentali (Arrighi, 1994/1996). Se la storia del capitalismo comincia già con la fine del Medioevo nelle sedi delle prime concentrazioni finanziarie e commerciali, e vede l'avvicinarsi nell'egemonia delle grandi potenze coloniali (la Spagna, l'Olanda) durante il XVI e il XVII secolo, il costituirsi di un primo capitalismo europeo dopo lo scontro tra quelle potenze e l'Inghilterra, con il prevalere di quest'ultima, sarà il prodromo che consentirà a questo grande impero coloniale di divenire la prima grande potenza industriale (Bairoch, 1997/1999)¹.

La seconda rivoluzione vide l'affermazione degli Stati Uniti e, in sostanza, il lento ma ine-

1 Alla vasta opera di P. Bairoch faccio continuo riferimento senza ulteriori specificazioni per tutte le considerazioni qui svolte al riguardo degli aspetti tecnologici, economici e sociali delle rivoluzioni industriali trascorse.

sorabile declino della stessa potenza britannica a fronte delle grandi trasformazioni tecnologiche sopra ricordate (la rivoluzione nei trasporti, soprattutto) che la disponibilità di petrolio di cui godevano gli Stati Uniti permise, relativizzando il vantaggio di cui fino a quel momento avevano beneficiato i Paesi dotati di carbone, grazie alla versatilità e convenienza del nuovo combustibile, che si traduceva in ulteriori innovazioni legate all'applicazione dell'energia elettrica ai processi di produzione. Elettricità e petrolio sono stati i protagonisti dell'innovazione tecnologica durante la seconda rivoluzione industriale, ed hanno consentito cambiamenti anche nell'organizzazione produttiva, con l'adozione della catena di montaggio e tutto ciò che ne conseguì sul piano economico e sociale. La "meccanizzazione" consentita da queste innovazioni tecnologiche è anche sullo sfondo della storia politica che ha caratterizzato il mondo fino alla guerra fredda ed al confronto tra le "super-potenze" dell'epoca, ed anche l'URSS stessa basò la propria forza sull'adozione di esse e sulla disponibilità delle materie prime necessarie.

Le vicende della stessa terza rivoluzione industriale sono caratterizzate ancora dai cambiamenti intercorsi sul piano dell'approvvigionamento energetico. Anche questa rivoluzione industriale, come le precedenti, è caratterizzata da cambiamenti nelle fonti a disposizione, dalla diffusione planetaria del petrolio come principale combustibile nella produzione industriale e dalla crescita dell'impiego dei vari gas naturali accanto al petrolio stesso; ciò costituisce una parte centrale nella storia contemporanea dei rapporti economici e politici tra le grandi potenze e tra "mondi" ormai divisi anche dalle potenzialità di produzione e sviluppo rispettive (tanto da rendere familiare a tutte le opinioni pubbliche la gerarchia tra Primo, Secondo e Terzo Mondo). La terza rivoluzione industriale è stata anche lo scenario del primo porsi del dilemma, anch'esso irrisolto, circa la "rinnovabilità" delle fonti energetiche e delle tecnologie, con risvolti politici formidabili anche sul quadro dei rapporti internazionali.

La vicenda della quarta rivoluzione industriale caratterizza la nostra vita presente, con sfide che saranno decisive per il futuro del mondo. L'agenda delle innovazioni vede al primo posto le questioni riguardanti la transizione energetica, dalla ricerca di sempre nuovi e più efficienti sistemi di sfruttamento delle energie "rinnovabili" al perseguimento di una crescente efficienza energetica a tutti i livelli, nella constatazione pressoché unanime della mancanza di certezze sulle disponibilità future di risorse (non soltanto energetiche - si pensi al nuovo "caso" delle cosiddette "terre rare") sufficienti per le esigenze degli apparati produttivi.

3. L'impatto ecologico

Un altro scenario ricorrente che la storia propone è l'impatto ecologico che ogni rivoluzione industriale ha avuto, e delle conseguenze sull'ambiente che ha prodotto. Anche in questo caso, le preoccupazioni odierne appaiono probabilmente più forti che in passato, almeno nel senso di un cupo pessimismo che frequentemente aleggia nelle opinioni pubbliche di fronte al fenomeno dei cambiamenti climatici e della consapevolezza che le soluzioni a questi problemi, ormai "planetari", non sono affatto a portata di mano.

Si potrebbe anche osservare che oggi, a differenza che in passato, ciò che caratterizza la riflessione circa le conseguenze delle innovazioni tecnologiche e produttive sull'ambiente sia la consapevolezza della portata globale dei problemi ambientali, che ogni evento o fattore è legato ad altri eventi e fattori in sistemi e sequenze che richiedono una gestione "globale" per una efficace preservazione dell'ambiente; tuttavia, anche le precedenti rivoluzioni industriali ebbero impatti distruttivi che all'epoca suscitavano dibattiti accesi e generarono una sorta di coscienza "ecologica" (nella riflessione romantica sulla "Natura") già due secoli fa.

È ben noto che la prima rivoluzione industriale portò con sé casi di deforestazione che possono essere intesi come le prime avvisaglie della precarietà dell'equilibrio tra agricoltura e indu-

stria, sempre più evidente nel corso del tempo; lo stesso può dirsi dell'inquinamento da carbone, attestato anche iconograficamente fin dall'inizio dell'Ottocento. Nel corso del XIX e del XX secolo, con il progredire dell'industrializzazione e soprattutto con la seconda rivoluzione, tutto l'Occidente ha assistito all'intensificazione dell'inquinamento in forme sempre più diversificate e devastanti, raggiungendo ogni angolo del pianeta attraverso la stessa diffusione degli impianti produttivi e con il ripetersi delle stesse fasi e modalità di aggravamento ovunque l'industrializzazione sia giunta.

Con la terza rivoluzione industriale si sono aggiunte ulteriori forme di inquinamento, legate alla diffusione dell'elettronica e dell'informatica, che hanno prodotto nuovi "rifiuti" e richiedono anche modalità innovative di smaltimento, per non parlare delle problematiche energetiche, che hanno portato anche all'instabilità commerciale delle materie prime, a dure polemiche politiche e nelle opinioni pubbliche sulle conseguenze dell'uso dei combustibili fossili e sulla necessità di limitare le emissioni inquinanti di ogni tipo, fino a preconizzare un'imminente crisi climatica irreversibile. Il caso dell'energia nucleare è particolarmente significativo: considerata per oltre mezzo secolo come particolarmente pericolosa per via del rischio dell'inquinamento radioattivo, molti la considerano oggi quasi come una forma di energia relativamente "pulita" al confronto dell'impatto dei combustibili fossili.

L'attenzione alla "sostenibilità" e alla diffusione di tecnologie volte alla protezione dell'ambiente è una tendenza nuova della quarta rivoluzione industriale, in cui paradossalmente il rischio ecologico è divenuto esso stesso una fonte d'innovazione, anche se una pluralità di opinioni discordanti nelle opinioni pubbliche, ed anche tra gli esperti, sembra essere l'ultima espressione di un processo storico che ha portato dall'opposizione romantica di fronte alle prime deturpazioni della natura conseguenti all'industrializzazione a molteplici forme e proposte di politiche "ambientali" che caratterizzano i diversi schieramenti ideologici, l'azione dei governi e gli interessi dei gruppi industriali coinvolti.

4. L'impatto sociale delle transizioni

Tratti comuni a tutte le rivoluzioni industriali del passato sono state, peraltro, le transizioni sociali, con un impatto sempre profondo e, in genere, negativo per gli strati più bassi delle popolazioni coinvolte. E francamente nulla lascia intravedere nella rivoluzione industriale in corso che il futuro riservi una situazione più favorevole. Ogni periodo di grande innovazione tecnologica ha avuto come conseguenza l'esclusione di quei Paesi e di quelle classi sociali incapaci di stare al passo con i cambiamenti, né inserirsi nei processi innescati da quelle innovazioni stesse.

Così, nella prima rivoluzione industriale, gli effetti della nascita dei grandi stabilimenti furono l'urbanizzazione e lo spostamento di grandi masse di lavoratori dai campi e dai laboratori artigianali alle fabbriche. Le conseguenze furono lo sviluppo caotico degli agglomerati urbani, con interi quartieri popolari in cui i lavoratori e le loro famiglie vivevano in condizioni misere, pressoché disumane; il lavoro in fabbrica determinò forme di sfruttamento spregiudicato che solo la lotta politica e sindacale riuscì lentamente, e parzialmente, a superare. Le classi medio-basse dell'epoca preindustriale furono ridotte sul lastrico e andarono ad ingrossare la massa dei proletari sfruttati.

Durante la seconda rivoluzione, in un contesto sociale e politico in cui i lavoratori si trovarono più tutelati e furono in grado di garantirsi adeguate rappresentanze nei parlamenti e persino nei governi, la crescita esponenziale della produzione di massa permise una crescita economica che migliorò le condizioni di vita delle classi inferiori, fino a generare fenomeni come il consumismo, ma consentendo anche il riconoscimento di diritti fondamentali per i lavoratori delle

industrie, in un contesto di forte concorrenza e contrapposizione tra blocchi economici e ideologici.

La terza rivoluzione industriale è stata caratterizzata da profondi cambiamenti sociali, oltre che economici, prima fra tutte la cosiddetta “globalizzazione”, conseguente anche alla dissoluzione del blocco sovietico e all’apertura della Cina agli investimenti occidentali; se quella fase sembra da qualche anno ormai chiusa e sostituita da nuove tensioni tra i blocchi, con un forte contrasto tra Cina e Stati Uniti per l’egemonia nel nuovo “caos” mondiale (Arrighi, 2007/2008), le innovazioni tecnologiche hanno provocato cambiamenti durevoli, innanzi tutto all’insegna dell’economia “digitale”, con profonde trasformazioni nell’organizzazione del lavoro attraverso le delocalizzazioni della produzione e i mutamenti nelle relazioni industriali, tanto che si è parlato di “fine del lavoro” (Rifkin, 1995/1997) per indicare il fenomeno della distruzione di milioni e milioni di posti di lavoro anche qualificati in conseguenza della diffusione di tecnologie che permettono l’automazione completa dei cicli di produzione, commercio e consumo.

Quest’ultimo fenomeno caratterizza decisamente anche la quarta rivoluzione industriale in corso; se le opinioni pubbliche sembrano oggi particolarmente sensibili ad altri problemi ugualmente connessi alle innovazioni tecnologiche (dal sogno delle città “intelligenti” alla complessità della transizione “ecologica”), l’automazione e lo sviluppo dell’intelligenza artificiale stanno falcidiando interi settori professionali, anche molto qualificati, tanto che studiosi come Klaus Schwab si sono spinti fino ad ipotizzare la sostituzione del ruolo umano in attività complesse come, ad esempio, alcune professioni sanitarie e contabili, per mezzo di macchine “intelligenti” (Schwab, 2018).

Schwab ha, in effetti, pronosticato per tempi molto vicini a noi un grande riordino (*great reset*) di tutto il mondo e della vita umana nelle società più evolute, potenzialmente in grado di raggiungere ogni parte del pianeta, con l’ottimismo tipico dei ceti imprenditoriali e delle élite occidentali da due secoli a questa parte, nella convinzione che i miglioramenti tecnologici siano portatori di miglioramenti nelle condizioni di vita diffuse (Schwab, Malleret, 2020); manca, purtroppo, a queste visioni del futuro, capaci oggi di orientare le stesse agende governative, un’adeguata conoscenza del passato, che è fatto, sempre, anche di contraddizioni e d’immani sofferenze derivanti dal fatto che le “transizioni” sono anche processi di esclusione economica e sociale. Un’adeguata considerazione storica permetterebbe di prendere coscienza di questi processi, per orientare in maniera meno ingenua di quanto avviene oggi il dibattito e l’azione politica. Anche l’analisi dei problemi della formazione potrebbe giovare, superando gli ingenui ottimismo di quelle soluzioni che concepiscono la “flessibilità” lavorativa ed esistenziale, in tutte le sue molteplici forme, come una sorta di panacea per tutti i mali. Lo sviluppo, innanzitutto quello tecnologico, crea, invece, disuguaglianze ed esclusioni sempre nuove e sempre più odiose, che sarebbe compito anche dei pedagogisti affrontare con realismo.

Bibliografia

- Arrighi G. (1994). *The Long Twentieth Century*. London-New York: Verso (trad. it. *Il lungo XX secolo*, Il Saggiatore, Milano, 1996).
- Arrighi G. (2007). *Adam Smith in Beijing*. London-New York: Verso (trad. it. *Adam Smith a Pechino*, Feltrinelli, Milano, 2008).
- Bairoch P. (1997). *Victoires et déboires. Histoire économique et social du monde du XVI^e siècle à nos jours*. Paris: Gallimard (trad. it. *Storia economica e sociale del mondo. Vittorie e insuccessi dal XVI secolo a oggi*, Einaudi, Torino, 1999).
- Lawton D., Gordon P. (2002). *A History of Western Educational Ideas*. London-Portland OR: Woburn.
- Rifkin J. (1995). *The End of Work*. New York: Putnam (trad. it. *La fine del lavoro*, Baldini & Castoldi, Milano, 1997).

- Schwab K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. Geneva: World Economic Forum (trad. it. *La quarta rivoluzione industriale*, Franco Angeli, Milano, 2016).
- Schwab K. (2018). *Shaping the Fourth Industrial Revolution*. Geneva: World Economic Forum (trad. it. *Governare la quarta rivoluzione industriale*, Franco Angeli, Milano, 2019).
- Schwab K., Malleret T. (2020). *Covid-19: The Great Reset*. Geneva: Forum Publishing.

Formare al tempo della transizione ecologica, digitale e interculturale

Vanna Boffo

Professoressa Ordinaria

Università degli Studi di Firenze – vanna.boffo@unifi.it

1. La prima transizione Siped, per cominciare

Formulare delle conclusioni dopo un pomeriggio tanto ricco e tanto denso di significati e di orientamenti di senso risulta oltremodo complesso e difficile. Cosa potrei aggiungere al già molto che è stato detto e che ci è stato offerto? Lascero, volutamente, anche per il testo scritto, la forma utilizzata alla prima persona singolare per offrire un minimo contributo al tema che ha visto radunati tanti pedagogisti, tanti giovani, tanti ricercatori. Trovarsi per continuare a costruire comunità è esattamente ciò che dobbiamo fare. La ricerca è colleganza, è *insieme*, è scambio, è unione nelle differenze, è comunità di intenti al di là delle diversità, la ricerca è sempre gioia dell'*essere con*. Lo hanno detto e affermato decine e decine di grandi intellettuali che hanno dedicato alla ricerca, anche pedagogica, la propria vita.

Sicuramente, possiamo aggiungere i ringraziamenti per questo invito al Presidente Prof. Pierluigi Malavasi e al Direttivo tutto che ha approvato e costruito questo ultimo Convegno della odierna consiliatura. Il grazie più profondo per il lavoro svolto in questi anni sarà sempre insufficiente perché, in tema di transizioni, abbiamo vissuto una vera e propria grande transizione, condotta con pervicacia, con tenacia, con volontà ferrea, la transizione di una Società scientifica, la Siped, che è cresciuta, in primo luogo, in termini numerici, accogliendo tanti giovani che si affacciano alla ricerca, desiderosi e vogliosi di apprendere e capire. Una Società scientifica che si è fatta casa comune, spinta dal principio di accoglienza che il Presidente, per primo, ha esercitato e ha mostrato senza sosta, lungo tutta la nostra penisola, viaggiando instancabilmente per tutto il nostro paese, nella rete di tutte le decine di Università dove la Pedagogia alloca. La transizione che abbiamo vissuto come membri Siped riguarda i temi, riguarda il tema pedagogico che si è aperto al mondo della vita. Non che non lo fosse già prima, ci mancherebbe, siamo tutti eredi degli insegnamenti di John Dewey (1938; 1949). In Italia, va detto, abbiamo avuto il grande sviluppo della filosofia dell'educazione deweyana, vissuta all'indomani della Seconda Guerra mondiale, con il rientro, da New York, di Lamberto Borghi nel 1949 (Dewey, 1949; Borghi, 1951). Queste sono le modalità, incontrate e interpretate nella nostra quotidianità di iscritti e appartenenti alla nostra Società scientifica, più caratterizzanti la transizione a un nuovo modo di essere Società scientifica. Grazie, Pierluigi, grazie a ogni membro del Direttivo, grazie anche a tutti Voi che avete creduto nel principio della comunità di appartenenza, non per dovere, ma per volere, per desiderare davvero un luogo comune dove la scienza pedagogica potesse essere discussa, affrontata, compresa, monitorata, vagliata, ristrutturata.

La prima grande transizione è fra noi, con noi. Ne siamo interpreti proprio all'interno della nostra azione scientifico-formativa.

2. La seconda transizione *nella e della* Università italiana

A conclusione della nostra prima giornata di lavori, tuttavia, vorrei richiamare anche la cornice sistemica all'interno della quale ci muoviamo e dalla quale giungiamo fino a oggi, celebrando la seconda transizione che vorrei richiamare, quella di una trasformazione, appunto dell'Università italiana.

Con il Processo di Bologna¹, a partire dal 1999, come accordo intergovernativo di collaborazione nel settore dell'Istruzione superiore, prende avvio l'idea di una grande area dell'Alta Formazione Europea. L'iniziativa era stata lanciata con la Conferenza di Bologna² alla riunione dei Ministri dell'Istruzione superiore europei, sottoscritta a Bologna nel giugno 1999, ispirata dall'antecedente incontro dei Ministri di Francia, Germania, Italia e Regno Unito del 1998 e suggellata con la Dichiarazione della Sorbona del 1998³. L'importanza del Processo di Bologna risiede proprio nella decisione di costruire uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore fondato su principi e criteri condivisi tra i Paesi firmatari.

L'Italia ha rivoluzionato il proprio sistema accademico nell'arco degli ultimi venticinque/trenta anni; la legislazione, seguita a un impegno politico di rinnovamento e trasformazione dell'Accademia italiana, ha modellato un impianto normativo innovativo. Luci e ombre hanno accompagnato tale cambiamento, tuttavia, non può essere disconosciuto quanto di rilevante è stato perseguito. I punti fondamentali che hanno costituito la base per lo sviluppo del terzo livello della formazione superiore possono essere considerati: 1) libertà accademica, autonomia istituzionale e partecipazione di docenti e studenti al governo dell'istruzione superiore; 2) qualità accademica, sviluppo economico e coesione sociale; 3) incoraggiamento alla libera circolazione di studenti e docenti; 4) sviluppo della dimensione sociale dell'istruzione superiore; 5) massima occupabilità e apprendimento permanente dei laureati; 6) considerazione di studenti e docenti quali membri della medesima comunità accademica; 7) apertura all'esterno e collaborazione con sistemi di istruzione superiore di altre parti del mondo (Boffo, 2022, p. 18).

Tutti gli aspetti richiamati hanno caratterizzato l'evoluzione del sistema universitario. Forse, potremo affermare che inevitabilmente di fronte a questo scenario abbiamo vissuto la transizione da un modello di Università a un altro. Siamo nella transizione, a livello macro, di un sistema che talvolta non riconosciamo. Il richiamo è ai nostri primi 25 anni del nuovo millennio, direbbe una nostra cara collega, a cui ho preso a prestito l'idea di rileggere il nostro tempo come bilancio dei primi cinque lustri del nuovo millennio. Essere in un contesto in transizione ci obbliga a una riflessione molto intensa. Il cambiamento che la transizione ci impone è fuori, ma è anche dentro. Talvolta non lo riconosciamo.

Allora abbiamo la VQR, l'ASN, processi macro che indirizzano la ricerca e a cui una Società scientifica deve guardare. Come costruiamo in ambito pedagogico un processo di terza missione o *public engagement* che risponda ai criteri delle Linee guida ANVUR (2023)? Come colleghiamo il nostro lavoro sulla terza missione che sarebbe poi il nostro lavoro nel sociale, il nostro lavoro con le scuole e non solo sulle scuole? La transizione dell'Università italiana si lega in maniera

- 1 Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education*. Retrieved June 21, 2025, from https://ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
- 2 Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR). *Processo di Bologna*. Retrived June 21, 2025, from <https://www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/afam/politiche-internazionali/processo-di-bologna-bologna-process>
- 3 Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) (1998). *Sorbonne Joint Declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Retrieved June 21, 2025, from https://ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf

inderogabile a quanto avviene nell'ambito della formazione universitaria. Sono due le modalità/transizioni di questo cambiamento che preme mettere in evidenza, la prima è già stata ampiamente trattata, è una emergenza su cui siamo chiamati a ricercare e proporre traiettorie di indagine sempre più raffinate e sempre più approfondite. Mi riferisco alla costruzione delle professioni, delle professionalità educative e formative nell'alveo dell'area delle Lauree pedagogiche. La ricerca educativo-formativa a medio termine è investita, ormai da diversi anni, almeno da una decina, dal tema della formazione alla professione di educatore e alla professione di pedagogo. Siamo al centro della transizione, che ci sta a cuore dal punto di vista della costruzione, nel quadro di Ava 3.0, dei Corsi di Studio (ANVUR, 2025).

È necessario continuare ad interrogarci, come abbiamo fatto fino ad ora, sul senso e sul significato di obiettivi formativi comuni, supportati da quadri di competenze definite inductivamente e deductivamente nel rapporto fra *learning outcomes* e capacità. Questa transizione si lega a quella della professione nel mondo del lavoro. Il territorio è vasto, ma chiedersi come formare al meglio educatori e pedagogisti del futuro potrebbe essere importante per creare una sostenibilità di intenti. Richiamare il mondo del lavoro delle nostre professioni educative-formative-pedagogiche ci interroga sulla transizione digitale, ecologica e interculturale, senza ombra di dubbio. Le nostre professioni sono centrali per la società odierna, chi raccoglierà le emergenze della vita, della fragilità, della debolezza, dello scarto, del rifiuto, se non chi lo ha incontrato, studiato, appreso e imparato a tutelare, a preservare, ad amare?

Il tema della transizione Universitaria ci porta direttamente alla innovazione rappresentata dalla nuova/antica formazione degli insegnanti nei percorsi del PF60 e PF30⁴. Questa è una sfida forte, importante, nevralgica, anche questa sfida da affrontare e cogliere dentro e fuori i nostri luoghi di ricerca e formazione. A Gennaio 2024, la Siped ha dedicato alla Formazione degli insegnanti uno dei convegni invernali (Fabbri, Melacarne, Malavasi, 2025). Crediamo che l'attenzione debba essere sempre più alta, soprattutto, oggi, al termine della prima edizione dei Percorsi Formativi. Sarebbe tempo di bilanci e la ricerca ci interpella per la formazione iniziale e per la formazione in servizio.

Un terzo punto della transizione universitaria è rappresentato dal Dottorato di ricerca di ambito formativo-pedagogico. Nella trasformazione normativa a cui l'Università italiana è stata sottoposta, il Dottorato è l'ultimo livello che ancora pare avere, al proprio interno, le tracce di un sistema tradizionale di formazione universitaria. La presenza di due modelli si è mantenuta fino ad oggi, anche a seconda delle aree disciplinari, per questo motivo siamo di fronte al modello *tradizionale*, di natura patrimonialistica, basato sui rapporti personali tra professori e studenti, (Ballarino, 2021, p. 11) e a quello *moderno*, di natura razionale, in cui professori e studenti sono entrambi vincolati all'osservanza di norme e regole e a obiettivi comuni definiti dai piani di formazione e dal medesimo istituto del dottorato.

Questo passaggio, dal tradizionale al moderno, dalla lunga durata, ha investito il Dottorato come anche l'Università, nel suo complesso, al momento in cui, dagli anni Ottanta del Novecento, è diventata istituzione di massa.

I due modelli rappresentano due modi completamente differenti di intendere la formazione alla ricerca e sono ben diversi dai due modelli di Università che nel mondo anglosassone sono definiti dal modello alla Von Humboldt e dal modello alla Von Neumann. La trasformazione dell'Istituto del Dottorato di ricerca in Italia è stata sostenuta da forti necessità economico-strut-

4 Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. (2023). *Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 agosto 2023 in materia di Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado* (GU Serie Generale n. 224 del 25-09-2023). Retrieved June 21, 2025, from https://www.gazzettaufficiale.it/atto/stampa/serie_generale/originario

turali. La crescita della formazione post-laurea è stata spinta dalla domanda di competenze proveniente dalla *knowledge economy* e dalle politiche pubbliche, che per rispondere a questa domanda aumentano gli investimenti nella formazione dottorale, o creano incentivi per maggiori investimenti privati. L'aumento dell'importanza della ricerca e sviluppo nell'“economia della conoscenza” ha accresciuto la domanda di personale altamente qualificato negli ambiti scientifico, tecnologico, della comunicazione e non solo. Sicuramente, si è alzata la domanda di competenze elevate nel mondo del lavoro: sia negli Stati Uniti che in Europa la componente dell'occupazione che più si espande è quella a più alta qualificazione e a più alto reddito.

Proprio per fare in modo che potesse essere formata una nuova classe di portatori di alte competenze è stata incentivata, prima, finanziata poi, una crescita del Dottorato di ricerca che potesse permettere la costruzione di competenze in ogni settore della conoscenza. I Dottorati di ricerca hanno iniziato a rivestire un ruolo molto importante proprio grazie alla richiesta espressa dal mondo del lavoro che per venire incontro a questa domanda, hanno investito risorse ingenti, assumendo che le competenze richieste dai mercati del lavoro contemporanei siano create da una formazione accademica di alto livello come quella dei dottorati di ricerca (OECD, 2010). Questa riflessione è particolarmente interessante per le aree educativo-formativo che, tradizionalmente, hanno formato Dottori di ricerca per le istituzioni scolastiche e che hanno attratto studenti di dottorato proprio dalle professioni scolastiche. Il rinnovamento dei percorsi dei Dottorati pedagogici transita anche dall'ampliamento delle opportunità di ricerche che coniughino la necessità di indagini teoretiche con bisogni emergenti dal mondo del lavoro e, dunque, dal mondo delle professioni. Ci vorrebbe più tempo, ma potremmo pensare alla multiforme coloritura di percorsi dottorali che emergono dalle Borse PON⁵, dalle Borse PNRR⁶, dalle Borse in convenzione con la Pubblica Amministrazione⁷. Siamo interrogati dalla Formazione dottorale che non troverà spazio nell'Università italiana. Quali posizioni, in quali contesti, per quali professioni si stanno formando e si formeranno i Dottori di ricerca del futuro in ambito pedagogico?

3. La terza transizione: per una longevità positiva

La transizione universitaria ci interroga sul fronte della ricerca, di un tema di ricerca che è salito alla ribalta con il PNRR e che sta coinvolgendo un grande movimento di massa, non di studenti, ma di ricercatori coinvolti e sta cambiando la visione italiana del problema dell'invecchiamento. Per questo è, forse, importante richiamare questa ultima transizione demografica, ma fortemente legata ai nostri interessi pedagogici. Afferma Adriano Prosperi: “Per dirla ironicamente la vec-

- 5 Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) (2021). Decreto Ministeriale n. 1061 del 10-08-2021 in *Disciplina di attuazione PON “Ricerca e Innovazione” 2014-2020. Azioni IV. 4 “Dottorati e contratti di ricerca su tematiche dell'innovazione” e azione IV.5 “Dottorati su tematiche green”*. Programma Operativo Nazionale Ricerca e Innovazione 2014-2020. Retrieved June 21, 2025, from <https://www.ponricerca.gov.it/-media/396638/disciplinare-dottorati.pdf>
- 6 Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) (2023). Decreto Ministeriale n. 630 del 24-04-2024, *Disciplina di Introduzione di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di innovazione delle imprese e promuovono l'assunzione dei ricercatori dalle imprese*. Missione 4, Componente 2 PNRR. Retrieved June 21, 2025, from <https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2024-04/Decreto%20Ministeriale%20n.%20630%20del%2024-04-2024.pdf>
- 7 Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) (2023). Decreto Ministeriale n. 118 del 02-03-2023 in materia di *Estensione del numero di dottorati di ricerca e dottorati innovativi per la pubblica amministrazione e il patrimonio culturale*. Missione 4, Componente 1 PNRR. Retrieved June 21, 2025, from <https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2023-03/Decreto%20Ministeriale%20n.%20118%20del%2002-03-2023.pdf>

chiaia oggi arriva a nostra insaputa. Non si distingue dalle altre età. La camuffiamo. La allontaniamo. La rimuoviamo. Inseguiamo un'idea di immortalità. Dimenticando il numero dei nostri anni. Poi di colpo arriva la decadenza. Quella parola, che avevamo cancellato, come una raffica di vento, spazza via il presente” (Proserpi, 2016).

In chiusura delle mie brevi conclusioni, si desidera mettere in evidenza la transizione che potrà modellare il nostro modo di vivere, che già comporta una riflessione forte di sostenibilità ambientale, che individua traiettorie di *well-being*, che si lega al *gender* e alla nostra condizione etica del vivere. Daniele Vignoli, uno dei più rilevanti demografi europei, con Elisabetta Barbi e Anna Paterno, scrivono in un bel numero della Rivista il Mulino sull'*Ageing*:

L'Italia è in prima linea nel processo di invecchiamento globale. Decenni di aumento della longevità e tassi di fecondità tra i più bassi in Europa hanno prodotto una delle popolazioni più anziane al mondo, rendendo il nostro un Paese dalla demografia eccezionale. Nel 2024, un italiano su quattro ha 65 anni o più, e questa proporzione è destinata a crescere ulteriormente. Entro il 2040, ci aspettiamo una composizione demografica radicalmente diversa, che segnerà l'alba di una nuova società nella storia dell'umanità. Gli individui oltre i 50 anni, al di fuori della loro età riproduttiva, costituiranno circa la metà della popolazione. E gli individui oltre i 75 anni rappresenteranno il 20% – ossia un quinto – della popolazione totale. Una nazione in cui individui in età post-genitoriale e post-pensionamento costituiscono il segmento più consistente della società rappresenta un territorio inesplorato, privo di modelli precedenti da cui trarre insegnamento. I bisogni di questi individui in evoluzione e le loro traiettorie familiari sempre più complesse plasmeranno questa nuova era (Vignoli, Barbi, Paterno, 2024, p. 4).

Ecco, questa è una grande e sfidante transizione che si trascina dietro quella digitale, quella verde, quella migrante. Siamo davanti a domande a cui nessuno prima ha dato risposte nella storia dell'umanità. Non abbiamo mai vissuto, come uomini, tale condizione.

L'invecchiamento della popolazione comporta, tuttavia, svariate implicazioni positive. Più tempo da vivere in salute, maggiore sviluppo di intergenerazionalità nella vita sociale e nei luoghi di lavoro, maggiore possibilità di dedicare energie positive a socialità e comunità, maggiore potenzialità di ben essere per un tempo più lungo.

Associato con tale sviluppo della popolazione c'è però il riscontro che solo coloro che saranno consapevoli della propria condizione e solo coloro che avranno accumulato un ampio capitale sociale e culturale potranno essere capaci di un invecchiamento di qualità in una società sempre più vecchia.

I processi educativi, formativi, di cura pedagogica sono in primo piano per poter dare enfasi a un nuovo sviluppo per la longevità dell'Italia, dell'Europa e dei paesi occidentali in genere. La longevità deve essere un valore a cui guardare.

Questa ultima transizione ci richiama alla originaria matrice pedagogica del senso dei nostri studi ovvero quella della formazione umana dell'uomo. Aggiungo che questo senso della formazione e della trasformazione fa parte integrante delle transizioni analizzate nella nostra apertura di Convegno. Aggiungo, inoltre, che il Futuro si costruisce insieme e che sono i termini di comunità, relazione, cura, comunicazione a rappresentare i nostri paradigmi di riferimento. Chiudiamo allora con le parole che Luigi Ciotti ha affermato quando a Firenze, lo scorso 8 Novembre 2024 ha ricevuto l'attestazione di *Educatore dell'anno* entrando nella Adult Education Hall of Fame mondiale⁸. “*Dobbiamo avere speranza, ma la speranza o è condivisa oppure non è*

8 International Adult and Continuing Education *Hall of Fame*, Retrieved June 21, 2025, <https://halloffame.oureach.ou.edu/Inductions/Inductee-Details/don-luigi-ciotti>

speranza”. La speranza in una capacità di saper affrontare insieme le sfide di un tempo futuro impervio e incerto, la speranza di essere capaci, sempre, di dire le parole della speranza quali relazione, comunità, ascolto. La speranza di essere capaci di dire, ma soprattutto di agire la relazione, la comunità, l’ascolto, la cura educativa, formativa, pedagogica come paradigmi invariante dei nostri *futuri scientifici*.

Bibliografia

- Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario della Ricerca (ANVUR) (2023). *Linee Guida 2023 per la Relazione Annuale dei Nuclei di Valutazione. Allegato alla Delibera del Consiglio Direttivo n. 56 del 21 marzo 2023*. Retrieved June 21, 2025, from <https://www.anvur.it/sites/default/files/2025-02/LG-Nuclei-2023.pdf>
- Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario della Ricerca (ANVUR) (2025). *Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari. Linee guida per il Sistema di Assicurazione delle qualità negli Atenei*. Retrieved June 21, 2025, from https://www.anvur.it/sites/default/files/2025-01/AVA3_LG_Atenei_2024_08_08.pdf
- Ballarino G. (2021). Come cambia il dottorato di ricerca. Organizzazione e sbocchi professionali. In G. Ballarino, A.F. De Toni, M. Regini (Eds.), *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato* (pp. 10-42). Milano: Milano University Press.
- Boffo V. (2022). Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia. In Boffo V., Togni F. . *Esercizi di ricerca: Dottorato e politiche per la formazione* (pp. 17-36). Firenze: Firenze University Press.
- Borghi L. (1951). *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1949). *Logica. Teoria dell'indagine* (trad. di E. Codignola). Torino: Einaudi (Ed. orig. 1938).
- Dewey J. (1949). *Scuola e Società*, prefazione di E. Codignola (trad. di E. Codignola e L. Borghi). Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. 1915).
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione* (trad. di D. Coppolecchia). Milano: Raffaello Cortina. (Ed. orig. 1938).
- Fabbri L., Melacarne C., Malavasi P. (Eds.) (2025). *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative. Senior Conference*. Società Italiana di Pedagogia. Lecce: Pensa-MultiMedia.
- Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. (2023). Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 agosto 2023 in materia di *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado* (GU Serie Generale n. 224 del 25-09-2023). Retrieved June 21, 2025, from https://www.gazzettaufficiale.it/atto/stampa/serie_generale/originario
- International Adult and Continuing Education *Hall of Fame*, Retrieved June 21, 2025, <https://hallof-fame.outreach.ou.edu/Inductions/Inductee-Details/don-luigi-ciotti>
- Ministero dell’Università e della Ricerca (MUR). *Processo di Bologna*. Retrieved June 21, 2025, from <https://www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/afam/politiche-internazionali/processo-di-bologna-bologna-process>
- Ministero dell’Università e della Ricerca (MUR) (1998). *Sorbonne Joint Declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system* Retrieved June 21, 2025, from https://ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf
- Ministero dell’Università e della Ricerca (MUR) (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education*. Retrieved June 21, 2025, from https://ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
- Ministero dell’Università e della Ricerca (MUR) (2021). Decreto Ministeriale n. 1061 del 10-08-2021 in *Disciplina di attuazione PON “Ricerca e Innovazione” 2014-2020. Azioni IV. 4 “Dottorati e contratti di ricerca su tematiche dell’innovazione” e azione IV.5 “Dottorati su tematiche green”*. Programma Ope-

- rativo Nazionale Ricerca e Innovazione 2014-2020. Retrieved June 21, 2025, from <https://www.pon-ricerca.gov.it/media/396638/disciplinare-dottorati.pdf>
- Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) (2023). Decreto Ministeriale n. 630 del 24-04-2024, Disciplina di *Introduzione di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di innovazione delle imprese e promuovono l'assunzione dei ricercatori dalle imprese*. Missione 4, Componente 2 PNRR. Retrieved June 21, 2025, from <https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2024-04/Decreto%20Ministeriale%20n.%20630%20del%2024-04-2024.pdf>
- Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) (2023). Decreto Ministeriale n. 118 del 02-03-2023 in materia di *Estensione del numero di dottorati di ricerca e dottorati innovativi per la pubblica amministrazione e il patrimonio culturale*. Missione 4, Componente 1 PNRR. Retrieved June 21, 2025, from <https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2023-03/Decreto%20Ministeriale%20n.%20-%E2%80%8B118%20del%2002-03-2023.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *The OECD innovation strategy: Getting a head start on tomorrow*. Paris: OECD Publishing.
- Prosperi A. (2016). *Io ci provo, ma quello degli storici sta diventando un mestiere inutile*, la Repubblica, 9/5/2016
- Vignoli D., Barbi E., Paterno A. (2024). La demografia dell'invecchiamento: Una lettura positiva. *Il Mulino*, LXXIII 528, 12-30. <https://doi.org/10.1402/114951>

La collaborazione nella ricerca come strategia irrinunciabile al tempo delle transizioni

Giovanna Del Gobbo

Professore ordinario

Università degli Studi di Firenze – giovanna.delgobbo@unifi.it

Le sfide globali poste dalla transizione ecologica, digitale e interculturale richiedono sempre di più alle università, e al mondo della ricerca in generale, un contributo capace di integrare dimensioni scientifiche, educative, istituzionali, disciplinari, relazionali e politiche. C'è bisogno di ricerca per interpretare e trovare risposte a queste sfide, ma il livello delle sfide, tuttavia, è tale da richiedere anche un ripensamento del “fare ricerca”. Non è un caso che nel 2021 l'Unesco ha adottato le prime raccomandazioni a livello mondiale per l'Open Science, a partire dall'assunto che l'umanità sta affrontando sfide così complesse che nessun governo e nessuna comunità può affrontare da sola.

Rendere la ricerca più trasparente, accessibile, inclusiva, aperta diventa strategico e condividere dati di ricerca su vasta scala diventa un acceleratore della ricerca stessa, ma è anche una misura per promuovere quella collaborazione indispensabile per affrontare minacce imminenti, anzi in atto: la perdita della bio-diversità, l'inquinamento, i cambiamenti nella produzione e nel lavoro, la povertà e la fame, ma anche l'introduzione di “*disruptive technologies*” (Bower, Christensen, 1995), innovazioni *dirompenti* capaci di introdurre una profonda rottura con gli schemi precedenti, determinando grandi cambiamenti nella vita delle persone, basti pensare all'intelligenza artificiale.

Il tema della collaborazione nella ricerca non è certo nuovo. Proprio il documento dell'UNESCO richiama pratiche internazionali di eccellenza, in primis il CERN nel 1954.

Negli ultimi anni, tuttavia, il tema della collaborazione nella ricerca è diventato esso stesso un tema di ricerca e ha assunto dimensioni che hanno portato a considerare la questione in termini di “dominio emergente” negli studi innovativi (Chen, Zhang, Fu, 2019) soprattutto se declinata in prospettiva internazionale.

Sono vari i cluster di collaborazione nella ricerca identificati in letteratura: collaborazione tra individui, gruppi, dipartimenti, istituzioni, regioni, nazioni, discipline. È un fenomeno su cui la riflessione è iniziata da molti anni e ha attirato l'attenzione di vari studiosi (Bush, Hattery, 1956; Luukkonen, Persson, Sievertsen, 1992; Katz, Martin, 1997; Adams, Black, Clemmons, Stephan, 2005; Bozeman, Fay, Slade, 2013).

La produzione di letteratura sul tema è in costante crescita, tanto da aver portato alla realizzazione di alcune revisioni sistematiche proprio relativamente a questo dominio di ricerca (Bozeman, Boardman, 2014; Subramanyam, 1983).

Uno specifico e rilevante sottoinsieme sta riguardando la collaborazione nella ricerca internazionale (International Research Collaboration), divenuta uno degli argomenti più attenzionati negli ultimi anni (Wang et al., 2014; Dusdal, Powell, 2021).

La collaborazione nella ricerca internazionale è, del resto, un'attività ormai ampiamente promossa nelle università di tutto il mondo. Per le università, promuovere tali *partnership* interna-

zionali è condizione necessaria in un mondo accademico sempre più interconnesso. Sono collaborazioni che vanno oltre la condivisione di risorse e incoraggiano le università a scambiare idee, culture e visioni per affrontare complesse le sfide globali che le riguardano direttamente. Ne sono un esempio le *European Alliances* di cui molte delle Università italiane fanno parte, ma anche tutti i progetti di ricerca internazionale che a vario titolo vedono coinvolta la comunità scientifica. Anche la convegnistica sta cambiando poiché si stanno affermando modelli di “non-conferenza” finalizzati a creare condizioni che possano favorire lo scambio, la discussione, la costruzione di reti di collaborazione, l’individuazione di temi emergenti, la problematizzazione di costrutti e paradigmi interpretativi per una loro ridefinizione e revisione che consenta di orientare la ricerca su sfide inedite per teorie consolidate. Se questa prospettiva è attenzionata da tempo in quelle che potremo definire le “*hard sciences*”, lo è ancora sicuramente meno per le scienze sociali.

Concorrono a definire questa differenza alcune caratteristiche di ambito scientifico o pressioni condizionate da fattori esterni (si pensi all’ambito medico sanitario e alla ricerca nel periodo della pandemia), che determinano di conseguenza anche l’individuazione di criteri di valutazione dell’impatto della ricerca.

Alcuni studi sulla *International Research Collaboration* si focalizzano, per esempio, sui vantaggi della *co-authorship*, soprattutto per le discipline che seguono indicatori di tipo bibliometrico: alcuni studi hanno indagato come le scelte di collaborazione tra ricercatori di diversi Paesi vadano a incidere sulle opportunità di aumentare l’impatto dei prodotti di ricerca (Guerrero Bote, Olmeda-Gómez, Moya-Anegón, 2013; Fanelli, Larivière, 2016).

Non è un caso che la presenza di uno o più co-autori di differente nazionalità è diventato un indicatore di qualità, o comunque è attenzionato, anche nelle nostre banche dati. Ma anche qui è in corso una riflessione sul significato di questo tipo di approccio.

Infatti, l’impatto della produzione è solo uno degli indicatori evidenziati in letteratura tra i benefici considerati rilevanti e derivanti dalla collaborazione. Inoltre, tale vantaggio (l’impatto) non è prioritariamente considerato quale fattore motivante per la conduzione di ricerche congiunte, quanto invece lo sono, come alcune indagini hanno messo bene in evidenza, fattori come la condivisione di interessi comuni con altri ricercatori e ricercatrici, la possibilità di apprendere dal confronto con gli altri, creare opportunità per condividere ed esplorare idee diverse e prospettive multiple e poterle mettere in discussione (Jeong, Choi, Kim, 2014; Bond, Marín, Bedenlier, 2021; Frison, 2024).

È ormai consolidato, e si potrebbe dire che fa parte del senso comune, che la collaborazione tra confini organizzativi e culturali amplia le possibilità di innovazione e scoperta. I progetti di ricerca collaborativa internazionali spesso forniscono risultati che vanno oltre ciò che un *team* potrebbe ottenere da solo. Queste interazioni transnazionali e interculturali tra scienziati e partecipanti impegnati nel processo che hanno *background* diversi possono sicuramente generare un ambiente stimolante per risolvere problemi e ispirare idee che altrimenti non sarebbe possibile approfondire.

Solo *team* ampi, per esempio, possono produrre risultati che altrimenti richiederebbero tempi e costi non sostenibili. È l’ambizione anche dei progetti PNRR.

Motivati a mantenere le relazioni esistenti e ad ampliare la propria rete scientifica, i ricercatori collaborano sempre di più, nonostante i costi spesso non riconosciuti o sottovalutati, poiché tali progetti sono solitamente difficili da gestire e realizzare. Infatti, se sono ampiamente temattizzati i costi collaterali o indiretti della formazione continua (ore aggiuntive, trasporti, alimentazione, tempo sottratto a tempo libero e famiglia) (Lopes, Teixeira: 2013), altrettanto ancora non avviene per l’impegno nelle attività di ricerca.

Già nel 1956, Bush e Hattery, in un interessante articolo *Teamwork and Creativity in Research*, evidenziavano come l’aumento di rilevanza e complessità dei temi di ricerca pone grandi

difficoltà per la gestione della ricerca stessa, tanto da sollecitare la necessità di indagini specifiche in relazione a tre aree: l'organizzazione della ricerca, con attenzione anche all'individuo impegnato nella ricerca; la formazione delle persone impegnate nella ricerca, dal ricercatore al *project manager*, fino al personale che si occupa della gestione amministrativa e, infine, la comunicazione, tenendo conto sia delle barriere linguistiche disciplinari sia delle forme relazionali e organizzative più favorevole alla creatività della ricerca.

Nonostante i notevoli benefici dello sviluppo di *team* transnazionali e della creazione di *partnership* internazionali, sono, infatti, molteplici le sfide pratiche da considerare quando si avvia e si conduce una ricerca collaborativa internazionale, ma anche nazionale.

Oltre alle barriere linguistiche (che sono tali anche nel dialogo interdisciplinare) anche le differenze culturali possono creare sfide complesse da affrontare: sono differenze culturali a vari livelli, riguardano anche gruppi all'interno dello stesso ambiente, per differenti stili di *leadership*, modalità organizzative, consuetudini di ricerca. Prospettive, dimensioni valoriali e abitudini diverse derivanti da culture scientifiche e di ricerca diverse, possono incidere il successo della collaborazione.

Occorre infatti considerare che la collaborazione avviene su più livelli (Kosmützky, 2017) e può assumere forme diverse di cui alcune esplicite, come condividere infrastrutture e servizi o gestire la divisione del lavoro, concordare gli obiettivi della ricerca e distribuire equamente i compiti (Melin 2000; Ulnicane, 2015). Più implicito può risultare favorire la circolazione del know-how, anche attraverso l'inclusione di ricercatori e ricercatrici più giovani o figure in grado di apportare idee e competenze rilevanti, anche in termini di accesso a reti e risorse. Del resto la conoscenza, l'esperienza e la reputazione degli individui sono cruciali per produrre (ma anche per pubblicare) i risultati di una ricerca. Le relazioni positive, le interazioni ripetute e le sinergie intellettuali forniscono la base per reti di collaborazione durevoli (Ulnicane 2015) che si fondano sul riconoscimento corretto dei contributi, ma anche sulla negoziazione dei potenziali conflitti (Bozeman et al., 2016).

Si comprende come, in questo quadro, siano da considerare anche aspettative, aspirazioni, motivazioni dei singoli ricercatori e delle singole ricercatrici. Raramente, peraltro, risultano studiate in modo approfondito e longitudinale, le prospettive dei membri del *team* scientifico, mentre indagarle, potrebbe essere cruciale per comprendere meglio e rendere efficaci le dinamiche delle reti di collaborazione, in quanto processi intrinsecamente sociali e difficili da definire.

Siamo dunque in un ambito, la ricerca collaborativa, che benché risulti ormai ampiamente indagato rispetto a benefici, criticità, vantaggi, apre e richiede ancora riflessione e analisi.

Se andiamo a vedere la letteratura pedagogica, la ricerca collaborativa è ampiamente tematizzata da diverse prospettive, ma prevalentemente concentrata a indagare le forme di collaborazione "verso l'esterno": si conducono ricerche "in collaborazione" e "attraverso la partecipazione e il coinvolgimento" di coloro (spesso ricondotti alla categoria dei *practitioners*) che possono beneficiare della ricerca, ma che, nel contempo possono sostenere ricercatori e ricercatrici nel definire obiettivi, co-produrre i risultati per far avanzare la conoscenza e favorire cambiamenti positivi che incidano sulle pratiche.

Difficilmente la riflessione problematizza, come campo di ricerca, la collaborazione all'interno dei team: il riconoscimento e l'assunzione di questo meta-tema di ricerca diventa però urgente, perché può incidere sullo sviluppo stesso della ricerca educativa e sulla sua capacità di superare rischi e minacce che possono derivare dalla complessificazione dei temi (che necessariamente spostano lo sguardo dal micro al macro) che a loro volta richiedono sguardi inter e trans-disciplinari che si basano su differenze che hanno fondamenti epistemologici e culturali.

La complessità è, dunque, riconducibile a una necessaria duplice declinazione dei livelli di collaborazione:

- interna, tra ricercatori con *expertise* e posizioni differenti, differente *background* disciplinare e di ricerca, appartenenza a storie e culture epistemologiche;
- esterna, tra ricercatori e comunità locale nella molteplicità ed eterogeneità delle sue diverse espressioni (per appartenenza, ambito di intervento, *expertise*, ...).

Per comprendere il significato e il valore aggiunto della prospettiva della collaborazione è forse utile richiamarne anche brevemente alcune caratteristiche. La ricerca collaborativa ha una specifica identità e prevede i seguenti tre processi principali riconoscibili sia all'interno (collaborazione tra ricercatori) che verso l'esterno (collaborazione con la comunità) (Fabbri, Bianchi, 2018; Tarsia, 2023):

- co-situare la ricerca (convergenza su un problema comunemente ritenuto interessante e pertinente, perciò degno di essere indagato);
- co-operare (accordo sulla metodologia e sui dati da raccogliere, perfezionando gradualmente il modo di interpretare e agire sul problema, raccogliere informazioni utili per successive messe a punto della metodologia stessa);
- co-produrre il risultato (analisi dei dati e elaborazione della sintesi, stabilendo un dialogo tra categorie interpretative differenti);

Questi tre processi richiedono una loro tematizzazione con l'individuazione di opportuni dispositivi di ricerca e con necessarie implicazioni in termini di fasi, metodi, strumenti (Del Gobbo, De Maria, Biagi, 2025).

Indagare i fattori e le condizioni che possono facilitare o ostacolare la ricerca collaborativa richiede una postura critico riflessiva a vari livelli, impone di "uscire" e oggettivare alcuni processi per osservarli, di smontare alcune pratiche di ricerca consolidate, di superare steccati che tendono a mantenere e riprodurre un sistema, piuttosto che innovarlo.

Pensiamo alle implicazioni dell'interdisciplinarietà, ma anche ai cambiamenti che richiede una ricerca inclusiva che evidenzi il valore dell'apporto e non del ruolo accademico, della complementarità e non dell'autorialità dei prodotti. È questo un campo rilevante: nessun prodotto di ricerca è possibile senza il concorso di molti. Se questo è consolidato in alcuni ambiti delle *hard sciences*, questa percezione è ancora molto bassa nella ricerca educativa. Ma senza il riconoscimento della collaborazione nel "fare ricerca" non ci sono corresponsabilizzazione e impegno nelle tre fasi prima richiamate: ingredienti indispensabili nel lavoro in team.

Sui grandi temi della transizione (e temi correlati) abbiamo anche un altro rischio, quello di continuare a utilizzare costrutti, paradigmi e categorie interpretative non più adeguate per leggere i fenomeni così come si presentano oggi. Un rischio che ne determina un altro: continuare a fare riferimento a teorie e metodi che hanno in qualche modo contribuito a creare i problemi che oggi incontriamo. Questo potrebbe portare all'individuazioni di pseudo-soluzioni, magari tranquillizzanti rispetto a indicatori di produzione dei singoli o delle università, ma che di fatto creano le condizioni per perpetuare i problemi. Pensiamo ad alcune narrazioni della crisi ecologica che si basano sulla normalizzazione delle disuguaglianze.

Se la prospettiva di una ricerca collaborativa, anche e soprattutto internazionale, appare ormai ineludibile perché molte delle sfide mondiali, come il cambiamento climatico, le crisi di salute pubblica e lo sviluppo sostenibile, richiedono un approccio globale, viene da chiedersi, quali siano le priorità per sviluppare una ricerca che ci consenta di per comprendere come costruire comunità scientifiche capaci di collaborazione per avere un impatto di qualità. E non perché l'impatto è un indicatore di qualità.

La ricerca, in questa prospettiva, viene a rappresentare un'azione educativa capace di trasfor-

mare non solo in contesti che indaga, ma anche coloro che la realizzano e, come tale, può sicuramente diventare un “oggetto di ricerca” per la nostra comunità, ma non solo.

Bibliografia

- Adams J.D., Black G.C., J. Clemmons R., Stephan P.E. (2005). Scientific teams and institutional collaborations: Evidence from U.S. universities, 1981–1999. *Research Policy*, 34(3), 259-285.
- Bozeman B., Fay D., Slade C. P. (2013). Research Collaboration in Universities and Academic Entrepreneurship. *The Journal of Technology Transfer*, 38, 1-67.
- Bower J. L., C. M. Christensen (1995). Disruptive Technologies: Catching the Wave. *Harvard Business Review*, 73, 1 (January–February 1995), 43–53.
- Bozeman B., Boardman C. (2014). *Research Collaboration and Team Science*. Cham: Springer.
- Bush G. P., Hatterly L. H. (1956). Teamwork and Creativity in Research. *Administrative Science Quarterly*, 1(3), 361–372.
- Chen K., Zhang Y., Fu X. (2019). International research collaboration: An emerging domain of innovation studies? *Research Policy*, 48(1), 149-168.
- Del Gobbo G., De Maria F., Biagi G. (2025). Metodologia di ricerca collaborativa, interdisciplinare e multi-metodo. In Lauria A. (ed.), *Il paesaggio culturale come risorsa per la rigenerazione delle aree interne italiane* (pp. 101-113). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Dusdal J., Powell J.HJ.W. (2021). Benefits, Motivations, and Challenges of International Collaborative Research: A Sociology of Science Case Study. *Science and Public Policy*, 48(2), 235–245.
- Fabbri L., Bianchi F. (2018). *Fare ricerca collaborativa*. Roma: Carocci.
- Fanelli D., Larivière V. (2016). Researchers' Individual Publication Rate has not Increased in a Century. *Plos One*, 11/3: e0149504.
- Frison D. (2024). *Teacher Well-Being. Evidenze di ricerca per lo sviluppo professionale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Guerrero Bote V.P., Olmeda-Gómez C., Moya-Anegón F. (2013). Quantifying the benefits of international scientific collaboration. *J Am Soc Inf Sci Tec*, 64, 392-404.
- Jeong S., Choi J. Y., Kim J.-Y. (2014). On the Drivers of International Collaboration. *Science and Public Policy*, 41/4, 520-31.
- Katz J.S., Martin B.R. (1997). What is research collaboration? *Research Policy*, 26(1), 1-18.
- Lopes A., Teixeira P. (2013). Productivity, wages, and the returns to firm-provided training: Fair shared capitalism? *International Journal of Manpower*, 34, 10.1108/IJM-02-2012-0033.
- Luukkonen T., Persson O., Sievertsen G. (1992). Understanding Patterns of International Scientific Collaboration. *Science, Technology, & Human Values*, 17/1, 101–26.
- Tarsia T. (2023). *Praticare la ricerca collaborativa. La produzione di conoscenza nel lavoro sociale*. Roma: Carocci.
- Tetley C., Koch S. (2024). Narratives of research collaboration for sustainability at the global science-policy interface: A vehicle for inequality or transformation? *Environmental Science & Policy*, 155.

Sessione parallela – Panel 1
Educare e formare tra emergenze ambientali
e sfide di transizione ecologica

L'outdoor education tra servizi educativi 0-6 e famiglie: nuovi sguardi per educare alla sostenibilità

Alessandra Altamura

Ricercatrice

Università degli Studi di Foggia – alessandra.altamura@unifg.it

Le nostre azioni sconsiderate e distruttive
entrano a far parte dei vasti cicli della Terra
e con il tempo ci ritornano indietro,
creando pericoli per noi stessi.
Rachel Carson

1. Da *ego* a *eco*: un nuovo approccio

Il tema della sostenibilità ambientale ha assunto, nel corso degli ultimi anni, crescente rilevanza pubblica (culturale, educativa, politica, sociale) (Malavasi, 2018), divenendo un tema centrale e discusso in una pluralità di sedi e contesti – sia a livello locale che globale – animati da governi e istituzioni politiche, organizzazioni internazionali, Università, enti di formazione e centri di ricerca e, ancora, Organizzazioni non governative, imprese e sistema mediale.

È un dibattito – scrive Isabella Loiodice (2019) – “che coinvolge, da una parte, l’ambito scientifico, testimoniando, attraverso studi e ricerche, come non sia ormai più rinviabile una decisa presa di posizione [...] rispetto alla gestione e all’uso delle risorse del pianeta; dall’altra coinvolge anche ciascun abitante di qualsivoglia latitudine, costretto anche nella propria quotidianità a prendere consapevolezza delle conseguenze [pure] tragiche di un utilizzo distorto della Terra” (p. 115) e di quanto messo generosamente a disposizione. Una consapevolezza che dovrebbe, poi, sostanziarsi in un agire etico fondato sul rispetto per la vita e sul riconoscimento dell’essere interdipendenti, appartenenti, tutti e tutte, alla medesima comunità terrestre. Luigina Mortari (2020), a tal proposito, riprende e propone la *land ethics*, o “etica della terra”, di Aldo Leopold (ecologo statunitense vissuto tra il 1887 e il 1948), un’etica che promuove l’esigenza di *dilatare* il campo della responsabilità etica dal mondo umano all’intero mondo della vita: non esiste – sostiene Mortari (2020) – una comunità umana scissa dal resto della natura, “esiste invece una comunità terrestre in cui i terreni, le acque, le piante e gli animali sono uniti in un’unica rete della vita, poiché tutti attingono a un’unica sorgente vitale” (p. 21). L’essere umano, dunque, ben lontano dall’essere pensato come conquistatore/dominatore viene ad essere uno dei tanti membri della comunità biotica, la cui esistenza e permanenza sul pianeta sono determinate anche da un inedito rapporto con la natura, fondato sulla compassione.

In questo scenario, in linea con quanto previsto dall’Agenda 2030 (ONU, 2015) – secondo cui “nessuno è escluso, né deve essere lasciato indietro lungo il cammino necessario per portare il mondo sulla strada della sostenibilità” – è necessario fare leva sul protagonismo dei soggetti per coltivare una relazione diretta, intensa e pensosa con il mondo circostante. Diventa essenziale educare, sin dall’infanzia, “ad elaborare, vagliare e unificare aspirazioni, criteri, valori ed obiettivi di azione sul piano di un quotidiano rivolto al futuro. Non semplicemente in funzione dell’adattamento alla realtà presente; ma anche in funzione di un ‘possibile’ ipotizzabile dall’im-

maginazione” (Bertin, Contini, 2004, p. 32). Se ambiente umano e ambiente naturale – come sostiene efficacemente Papa Francesco (2015) – si degradano insieme, non è più possibile affrontare e gestire l'emergenza ambientale se non prestando sufficiente attenzione alle cause che hanno attinenza con il degrado umano e sociale. È necessario insistere e investire sul potere trasformativo dell'educazione e creare relazioni virtuose tra essere umano e ambiente, tra ecologia umana ed ecologia ambientale, e promuovere un approccio eco-centrico volto a recuperare l'unità ecologica della vita, di cui tutte e tutti sono parti interagenti e interdipendenti (Pinto Minerva, 2013).

Nel Rapporto *Re-immaginare i nostri futuri insieme*, pubblicato dall'UNESCO nel 2023, è stato messo in evidenza il ruolo chiave che i sistemi educativi e formativi devono assumere per educare alla sostenibilità. Siamo chiamate/i, come professionisti/e dell'educazione, a promuovere azioni e modelli virtuosi e, ancor di più, a “ripensare e re-immaginare i curricoli per instillare un modo fondamentalmente nuovo di guardare [...]. Non possiamo più [...] posizionare il mondo come ‘là fuori’, come un oggetto esterno da conoscere. Dobbiamo [...] riconoscere che viviamo e impariamo *con* il mondo naturale” (p. 68).

Ecco, dunque, che assumono valore le esperienze di *outdoor education* – soprattutto se pensate e progettate in continuità tra servizi educativi 0-6 e famiglie – per risvegliare in ciascuno/a quell'antico desiderio di comunione e di relazione autentica con il mondo circostante (Carson, 1956/2024).

Parlare di *outdoor education* vuol dire fare riferimento a un approccio didattico, educativo e pedagogico teso a considerare l'ambiente come *aula decentrata* e volto a promuovere un contatto reale con la natura – sorretto da intenzionalità educativa – per cui l'ambiente naturale viene a costituirsi come contesto educativo e di apprendimento privilegiato. Simile approccio aspira a una de-cristallizzazione del sapere precostituito, già elaborato da altri/e, e alla costruzione e sedimentazione di conoscenze inedite, esito di una contiguità non mediata con il mondo circostante, di una nuova sensibilità e di una relazione sintonica con le cose, propria, in modo particolare, dell'età infantile. In tal senso, già Ralph Waldo Emerson – autore di *Nature*, pubblicato per la prima volta nel 1836 – invitava a “stringere amicizia con la materia” del mondo della natura e a superare il senso di indifferenza con cui parte consistente del mondo occidentale lo aveva sino ad allora considerato, “trascurando che, invece, [...] il contatto con gli enti e i fenomeni della natura è il primo ed essenziale nutrimento della vita cognitiva” (Mortari, 2020, p. 43). Ma non solo. Il contatto diretto con il mondo naturale sarebbe la condizione necessaria – sebbene non sufficiente – per l'emergere di condotte e stili di vita maggiormente sensibili e rispettosi dell'ecosistema, plurale e molteplice, in cui lo stesso essere umano è immerso.

Queste alcune delle ragioni per cui occorre recuperare un rapporto originario con la natura, da coltivare, auspicabilmente, attraverso la frequentazione assidua dei luoghi naturali. Le passeggiate nei boschi, in riva al mare, possono assumere la forma di “odissee contemplative” (Mortari, 2020, p. 47), in cui si esercita la mente a tenere il pensiero presso le cose e attraverso cui è possibile sviluppare un nuovo modo di sentire e di percepire che riconnette ciascuno/a alla natura.

In un periodo storico in cui sembra rivelarsi una sorta di *alienazione dalla natura*¹ (Piromalli,

1 A tal proposito, nel 2005, Richard Louv, giornalista eclettico e sensibile ai temi che riguardano le relazioni che l'essere umano intrattiene con la natura, ha introdotto il concetto *Nature deficit disorder* (disturbo da deficit di natura), reso noto con il volume *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Louv asserisce che i bambini e le bambine della nostra epoca trascorrono sempre più tempo chiusi in casa o in classe e sempre meno momenti all'aria aperta. “Sta crescendo – denuncia l'autore (2005) – una generazione per la quale la natura non è più l'‘ambiente naturale’, ma qualcosa di esotico ed estraneo, spesso vissuto come pericoloso” (s.n.p.).

2022) – sperimentata, in modo particolare, dall’infanzia – occorre recuperare i principi essenziali del paradigma ecologico e insistere sul rapporto di reciproca dipendenza, ovvero di interdipendenza tra tutte le specie che abitano il pianeta; un rapporto capace di generare sapienza e relazioni autentiche e generative (piuttosto che di sopraffazione e annientamento) (Mortari, 2020).

In questa direzione, se l’educazione non si riduce soltanto all’istruzione, ma si attualizza nello sviluppo di un modo di pensare e di agire nel mondo, allora le esperienze a contatto con la natura possono costituire l’occasione fondamentale per promuovere un nuovo atteggiamento di cura nei confronti del mondo e una maggiore consapevolezza degli effetti del proprio agito. Ecco perché l’*outdoor education* – che non si traduca semplicemente come fare attività all’aperto – nell’invitare al contatto, all’esplorazione può favorire il recupero della dimensione del sentire, del percepire le cose con i propri sensi, con il proprio corpo innescando il passaggio da un paradigma antropocentrico, che svaluta la natura mettendola in secondo piano, a un paradigma che, invece, concepisce la realtà in modo relazionale attribuendo così valore a ogni essere vivente e riconoscendo il proprio corpo come parte integrante di esso, permettendo di andare oltre quel riduzionismo che porta, generalmente, a una logica di subalternità per recuperare il valore altamente formativo del paradigma ecologico.

2. Adulti in dialogo per promuovere l’*outdoor education*

Nelle esperienze di *outdoor education* gioca un ruolo di rilievo l’adulto educatore che ha il compito di stimolare nei bambini e nelle bambine la curiosità, l’osservazione attenta, l’emersione delle domande e/o dei dubbi latenti. In *Brevi lezioni di meraviglia* (1956/2024) la biologa statunitense Rachel Carson (1907-1964), recuperando i suoi ricordi d’infanzia, asseriva che il suo occhio “ricettivo alle bellezze della natura” si fosse affinato proprio in compagnia della madre, capace di condividere con lei la gioia dello stare in natura e di effettuare scoperte emozionanti – meravigliose appunto. E così scriveva: “Il mondo di un bambino è fresco, nuovo e bellissimo, pieno di meraviglia ed eccitazione. È davvero una sfortuna che per la maggior parte di noi questa visione limpida [...] si oscuri fino a perdersi ancor prima di raggiungere l’età adulta” (pp. 26-27). E continuava: “Se vogliamo che un bambino mantenga vivo questo senso innato di meraviglia [...] sarà necessaria la compagnia di almeno un adulto che possa dividerlo e riscoprire insieme a lui la gioia, l’eccitazione e il mistero del mondo in cui viviamo” (p. 27). Eppure, talvolta, sono proprio gli adulti a provare un senso di inadeguatezza, a sentirsi impreparati, di fronte “alla mente impaziente, sensibile, di un bambino da un lato, e dall’altro a un mondo della natura fisica tanto complessa, abitato da una vita così varia e strana che sembra impossibile sottemmetterla all’ordine e alla conoscenza” (pp. 28-29).

È da questo, allora, che occorre partire. È necessario preparare il genitore e formare – con interventi specifici e sistematici – le educatrici e le insegnanti del sistema 0-6 per creare una cultura condivisa della sostenibilità e per far sì che i bambini e le bambine, sin dalla primissima età, imparino a pensare e ad agire in modo sistemico, ad assumere una diversa postura nei confronti della natura e, dunque, dell’ambiente e delle altre specie.

Tre aspetti risultano essere di particolare interesse:

- l’ambiente deve essere ripensato e valorizzato come contesto ricco di occasioni formative e foriero di un nuovo modo di sentire;
- le esperienze di *outdoor education* devono essere sistematiche e sostenute da un’attenta attività di programmazione volta a sviluppare pratiche riflessive *indoor* e *outdoor*;
- la co-progettazione degli interventi deve prevedere il reale coinvolgimento dei soggetti educativi interessati, in primis delle famiglie.

Quest'ultimo aspetto è quello che, probabilmente più degli altri, merita attenzione perché si riferisce al ruolo prioritario svolto dagli adulti di riferimento. La mancata sinergia tra di essi, infatti, rappresenta uno dei principali limiti alla piena e adeguata attuazione dell'*outdoor education*. Come testimoniano alcune ricerche svolte sul territorio modenese (Belloi, Buzzega, 2022; Belloi, Pipero, 2023; Pipero, 2024), secondo le educatrici e le insegnanti del sistema 0-6 coinvolte, i genitori risultano essere diffidenti, non collaborativi, più proiettati verso i rischi potenziali (es. incidenti, infortuni, ecc.) che verso le reali possibilità e, soprattutto, poco informati. E sarebbe proprio l'assenza di informazioni e di formazione specifica per le famiglie la causa dell'emersione di comportamenti resistenti o ostativi nei confronti delle pratiche didattiche che prevedono e/o privilegiano il *fuori aula*.

In tal senso sarebbe auspicabile prevedere delle occasioni di formazione a cui far partecipare, in maniera congiunta, educatrici, insegnanti e genitori che afferiscono allo stesso servizio/alla stessa scuola per accogliere e sciogliere eventuali dubbi e perplessità e avviare processi di consapevolezza e di formazione genitoriale sull'*outdoor education*: "coinvolgere il genitore e informarlo sui benefici dell'OE permetterebbe di neutralizzare il timore dovuto alla scarsa informazione e di promuovere così uno spirito positivo nei confronti del personale educativo e del servizio" (Pipero, 2024, p. 14). In questo modo, le esperienze a contatto con la natura potrebbero acquisire un significato maggiormente positivo sia se realizzate con le educatrici e le insegnanti, sia se esperite in famiglia, perché intenzionalmente connotate dal punto di vista educativo e sostenute dal principio della continuità. Ma, ancor di più, da un nuovo sguardo. "Esplorare la natura con vostro figlio² significa principalmente diventare ricettivi verso ciò che vi circonda. Significa imparare di nuovo a usare gli occhi, le orecchie, le narici e i polpastrelli, riattivando i canali delle percezioni sensoriali ormai in disuso. Per la gran parte di noi, la conoscenza del mondo deriva innanzitutto dalla vista; eppure, ci guardiamo attorno con occhi così miopi da renderci parzialmente ciechi" (p. 30).

Ispirare adulti e bambini a sperimentare l'uso dei sensi e a emozionarsi nella natura, meravigliandosi di fronte ad essa e a quanto dischiude e rivela, è una delle azioni potenzialmente capaci di *dar forma* a uno sguardo ecologico sul mondo. Si tratta dello sguardo dell'ecopedagogia (Pinto Minerva, 2017), uno sguardo volto a recuperare "l'unità ecologica della vita, e che contempl[a] l'educazione delle giovani generazioni a vivere l'intero mondo come un grande essere vivente, un bene comune da proteggere e di cui avere cura" (p. 174). Uno sguardo animato dall'etica della co-determinazione e teso a depotenziare gli effetti nefasti del paradigma antropocentrico.

3. Riscoprirsi interrelati

Per coltivare e promuovere un autentico sguardo ecologico occorre investire (in misura maggiore) in nuovi paradigmi educativi, capaci – tra le altre cose – di *dare nuova linfa* a quel primordiale desiderio di comunione con il mondo vivente (Carson, 1956/2024), con la Terra.

Incentivare la pratica dell'*outdoor education* tra servizi educativi 0-6 e famiglie è una delle strade percorribili, ma per far sì che riesca ad esplicare pienamente le sue potenzialità attuative richiede un approccio olistico e integrato che coinvolga i diversi attori e che valorizzi realmente, e in maniera efficace, i benefici di un'educazione che si svolge *fuori dalla porta* (Lodi, 1970), all'aperto e che stimoli la percezione di *essere con* la natura.

2 Rachel Carson si riferiva, nello specifico, ai genitori.

Di seguito, senza alcuna pretesa di esaustività, si elencheranno alcune possibili strategie volte a supportare e a diffondere tali interventi:

- formare i/le professionisti/e dell’educazione: sarebbe opportuno prevedere, nei diversi momenti della formazione (iniziale, in servizio, continua), dei corsi specifici sull’*outdoor education* – volti a far chiarezza sui principi che la contraddistinguono e sulle reali possibilità applicative – e far seguire, a un momento maggiormente teorico, anche dei workshop, più operativi, per consentire alle operatrici coinvolte di sperimentarsi in situazione, sia per acquisire competenze pratiche sia per sviluppare idee progettuali da implementare nella propria prassi didattica;
- integrare (per i servizi educativi e le scuole) l’*outdoor education* nel proprio itinerario/progetto educativo al fine di renderla un’esperienza sistematica e non ridurla ad attività extra;
- promuovere iniziative che prevedano la partecipazione attiva delle famiglie: passeggiate didattiche, giornate di esplorazione della natura, laboratori – calendarizzati con largo anticipo – che consentano ai genitori di fare attività all’aperto insieme ai propri figli e alle proprie figlie, sentendosi incoraggiati e rassicurati dalla presenza dell’esperto/a (l’educatrice e/o l’insegnante), e di sensibilizzare tutti i componenti del nucleo familiare sull’importanza dell’*aver cura* del mondo attraverso la cura di sé e viceversa (Mortari, 2019);
- incentivare la creazione di piccoli spazi verdi a casa (quando possibile), nei servizi e nelle scuole per consentire al bambino e alla bambina di acquisire consapevolezza degli effetti dei suoi atteggiamenti di cura (o, al contrario, di incuria) sull’ambiente: “[in] sieme al vostro bambino potete riflettere sul mistero di un seme che cresce, si tratti anche di un solo seme piantato in un vaso di terra sul davanzale della finestra in cucina. [...]. Potete comunque fermarvi a contemplare quella bellezza, riflettendo e interrogandovi sul significato di ciò che osservate” (Carson, 1956/2024, pp. 30-33);
- promuovere l’educazione alla sostenibilità in maniera trasversale, anche avvalendosi di strumenti e prodotti culturali utili allo scopo e maggiormente fruibili – in forma condivisa e partecipata – dalle infanzie del nostro tempo³.

Si tratta di promuovere strategie, percorsi e processi educativi che consentano di riscoprirsi interrelati, profondamente interconnessi e, dunque, impegnati a elaborare inedite espressioni di solidarietà e di sostenibilità, consapevoli della complessità della *rete della vita*, della delicatezza degli equilibri ecosistemici, della bellezza delle armonie che legano ciascuno di noi a tutti quanti, a tutto il mondo, al cosmo. “Il contatto dell’infanzia con la natura permette ai bambini di comprendere le pluridipendenze che regolano la vita: le interazioni che legano il sole, l’acqua, la terra, il filo d’erba, l’insetto [...]. Con ciò rendendo evidente la rete di relazioni che connette la nostra specie all’alterità animale e vegetale da cui dipende la vita [...] e di cui, dunque, è necessario saper prendersi cura per evitare i rischi cui è esposta la fragilità degli equilibri così scoperti e sperimentati” (Frabboni, Pinto Minerva, 2008, p. 115; cfr. anche Frabboni, Pinto Minerva, 2014).

3 Si pensi, a titolo esemplificativo, agli albi illustrati: *L’onda* (2008) di Suzy Lee; *Il sogno delle stagioni* (2014), *Natura dentro* (2017), *Prima di tagliare un albero* (2023) di Arianna Papini; o al film d’animazione *Oceania*, definito un vero e proprio inno alla natura, all’educazione e al rispetto per l’ambiente.

Bibliografia

- Belloi P., Buzzega C. (2022). L'Outdoor education a Modena. *Infanzia*, 2, 48-53.
- Belloi P., Pipero C.F. (2023). I campi d'esperienza nell'outdoor education. Una ricerca-azione nei servizi educativi 0-6 a Modena. *Infanzia*, 2, 56-62.
- Bertin G.M., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Birbes C. (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Birbes C. (Ed.). (2018). *Outdoor Education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Carson R. (1956). The Sense of Wonder. *Woman's Home Companion* (trad. it. *Brevi lezioni di meraviglia. Elogio della natura per genitori e figli*, Aboca, Sansepolcro (AR), 2024).
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2014). *Una scuola per il Duemila. L'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*. Palermo: Sellerio.
- Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si' sulla cura della casa comune*. 24 maggio. AAS CVII, 6, 847-873.
- Larouche R., Kleinfeld M., Charles Rodriguez U., Hatten C., Hecker V., Scott D.R., et al. (2023). Determinants of outdoor time in children and youth: A systematic review of longitudinal and intervention studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2).
- Lodi M. (1970). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Loiodice I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, XVI (1), 105-114.
- Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il saperelagire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: Franco-Angeli.
- Louv R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder*. New York: Algonquin Books.
- Malavasi P. (2018). Terra, natura e disastri ambientali. Le proposte di un'educazione ecologica. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 93-102). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mann J., Gray T., Truong S., Brymer E., Passy R., Ho S., et al. (2022). Getting out of the classroom and into nature: A systematic review of nature-specific outdoor learning on school children's learning and development. *Frontiers in Public Health*, 10.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- ONU (2015). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Retrieved February 25, 2025, from <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.
- Pinto Minerva F. (2017). Prospettive di ecopedagogia. A scuola dalla natura. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 173-192). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Pipero C.F. (2024). La percezione delle educatrici e delle insegnanti sull'outdoor education a Modena. *Encyclopaideia*, 28 (70), 1-17.
- Piromalli E. (2022). Parte della natura o a parte dalla natura? Alienazione e responsabilità rispetto all'ambiente naturale. *Areté*, 7, 267-286.
- UNESCO (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Retrieved February 25, 2025, from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_ita

Emergenze ecologiche e sfide educative alla luce di transdisciplinarietà e Global competence¹

Emanuele Balduzzi

Professore Aggiunto

Istituto Universitario Salesiano di Venezia – e.balduzzi@iusve.it

Margherita Cestaro

Professore Aggiunto

Istituto Universitario Salesiano di Venezia – m.cestaro@iusve.it

1. La sfida dell'Ecologia integrale

Nella Lettera enciclica *Laudato si'*. *Sulla cura della casa comune* (2015), Papa Francesco ci ricorda che “non ci sono due crisi separate, una ambientale e un'altra sociale, bensì una sola e complessa crisi socio-ambientale” (paragrafo 139). Quest'ultima richiede di superare analisi semplicistiche e ricercare soluzioni integrali che abbiano il coraggio di approcci e visioni nuovi, capaci di integrare e ascoltare il “grido della terra e quello dei poveri” (paragrafo 49) e, al contempo, di essere in grado di sviluppare nuove sensibilità politiche nei confronti del bene comune, anche mettendo decisamente in discussione il nostro modo di vivere (Balduzzi, 2021, p. 15).

Per affrontare questa sfida educativa globale (Birbes, 2016), all'interno della quale “promuovere una cittadinanza planetaria imperniata sul valore proprio di ogni creatura” (Malavasi, 2019³, p. 35), può essere particolarmente significativo raccogliere la sfida dell'*ecologia integrale*. Quest'ultima – custodendo “i diversi livelli dell'equilibrio ecologico: quello interiore con sé stessi, quello solidale con gli altri, quello naturale con tutti gli esseri viventi, quello spirituale con Dio” (Francesco, 2015, paragrafo 210) – consente di poter sapientemente intrecciare “l'ecologia ambientale (analisi dell'ecosistema naturale) con l'ecologia economica (analisi del sistema produttivo/distributivo), con l'ecologia socio-culturale (analisi del sistema istituzionale che regola le relazioni umane sulla base dei principi di sussidiarietà e solidarietà), con l'ecologia umana (centralità della dignità umana)” (Tavolo sull'ecologia integrale, 2020, p. 9).

Quanto accennato per sommi capi, oltre a far cogliere l'intreccio complesso, perché multidimensionale e interdisciplinare, di sfide ormai inaggirabili (ad esempio, come quella che lega migrazioni ai cambiamenti climatici), non implica soltanto una semplice '*spolveratina green*' nei nostri comportamenti quotidiani, ma quello che nella *Laudato si'* viene definita come una vera e propria conversione profonda (*metanoia*) dell'essere umano: trasformazione antropologica che parte dall'interiorità e si va ad irradiare sempre di più anche nell'agire e nel pensare. Infatti, come viene sottolineato, “Non ci sarà una nuova relazione con la natura senza un essere umano nuovo. Non c'è ecologia senza un'adeguata antropologia” (Francesco, 2015, paragrafo 118).

1 Il contributo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori. Nello specifico, per le finalità della valutazione scientifica, è possibile attribuire la stesura dei paragrafi come segue: Emanuele Balduzzi: 1. La sfida dell'Ecologia integrale e 3. Il contributo della Global competence. Margherita Cestaro: 2. Migrazione come “questionone” ecologica, umana ed etica e 4. Educare nel tempo dell'emergenza ecologica.

L'ecologia integrale invita così ad una conversione profonda a) nelle relazioni interpersonali (fondate sulla solidarietà e non unicamente guidate dall'utilitarismo individuale); b) nell'atteggiamento verso l'ambiente naturale (che deve essere sostenuto da un desiderio di custodia e di amministrazione responsabile); c) ma anche verso noi stessi (promuovendo la cura di sé). Con lo scopo di aprire nuovi scenari d'azione per il mondo educativo e per tutti coloro che in esso sono impegnati. Sempre Papa Francesco, nella recente esortazione apostolica *Laudate deum* (2023, paragrafo 33), ci pone una domanda esistenziale pregnante: "Nella propria coscienza, e di fronte ai figli che pagheranno per i danni delle loro azioni, si pone la domanda di senso: qual è il senso della mia vita, qual è il senso del mio passaggio su questa terra, qual è in definitiva il senso del mio lavoro e del mio impegno?".

2. Migrazione come "questione" ecologica, umana ed etica

Tra le principali evidenze della crisi ecologica che sta attraversando la nostra Casa comune è il forte legame che unisce tra loro la drammaticità degli eventi naturali, indotti dai cambiamenti climatici, alle migrazioni di diverse specie di esseri viventi inclusa quella umana.

Stando all'ultimo Rapporto UNHCR (2023), il numero complessivo di migranti forzati è 117.3 milioni a fine 2023, cifra che, con una crescita costante per il dodicesimo anno consecutivo, tocca i 120 milioni ad aprile 2024, con un aumento dell'8% rispetto al 2022.

In base ai dati raccolti dall'*Internal Displacement Monitoring Centre* (IDMC, 2024), dei 75.9 milioni di sfollati interni nel 2023, 68.3 milioni sono a causa di conflitti e violenze (con un incremento del 9% rispetto al 2022) 7.7 milioni per catastrofi naturali (secondo l'Oxfam 7,9 milioni nel 2023, ossia il 120% in più rispetto a 10 anni fa). Si tratta di persone che, non potendo essere definite come rifugiati² sono indistintamente menzionate come "sfollati climatici", "migranti ambientali" o anche "eco-profughi". Solo nel corso del 2023, dei 46.9 milioni di nuovi spostamenti interni, 26.4 milioni (il 56%) hanno riguardato persone sfollate a causa di eventi climatici estremi e disastri naturali (prevalentemente alluvioni, tempeste e terremoti).

Si registrano inoltre, in 43 Paesi sui 45 presi in esame, sfollamenti dovuti a conflitti cui si associano spostamenti dovuti a catastrofi. Costatazione questa che induce due ordini di riflessioni tra loro intrecciate. Da un lato, consente di rilevare come "i Paesi di origine di rifugiati, richiedenti asilo e migranti sono non-sicuri non solo perché attraversati da laceranti conflitti, ma anche per gli impatti sempre più devastanti dei cambiamenti climatici antropogenici sulla vita quotidiana di milioni di persone". Evidenza questa che rilancia l'importanza di "considerare i fattori climatico-ambientali come centrali nella valutazione della vulnerabilità di chi cerca protezione" (IDIOS, 2024, p. 54).

Dall'altro, essa, nel rilevare lo stretto rapporto che intercorre tra le cause naturali e le cause umane, rilancia forte l'appello per un impegno congiunto e comune, sul piano locale e globale, di protezione e tutela del diritto soggettivo proprio di ogni persona umana di migrare, garantendo le condizioni (politiche, economiche, ambientali, quindi sociali, culturali, religiose) affinché la migrazione non debba essere una scelta forza bensì una scelta libera. Tuttavia, come ricorda Papa Francesco (2023): "Per fare della migrazione una scelta davvero libera, bisogna sforzarsi di garantire a tutti un'equa partecipazione al bene comune, il rispetto dei diritti fondamentali e l'accesso allo sviluppo umano integrale. Solo così si potrà offrire ad ognuno la possibilità di vivere dignitosamente e realizzarsi personalmente e come famiglia".

2 La *Convenzione di Ginevra* del 1951 e il successivo *Protocollo* del 1967 attribuiscono lo *status* di profugo solo a chi fugge da persecuzioni politiche, etniche e religiose.

I processi migratori si presentano dunque come *questione ecologica* che si rivela essere, a sua volta, una questione eminentemente umana ed etica che, nell'intercettare le diverse scienze umane, interpella direttamente la *pedagogia* chiamata a raccogliere la *sfida di educare*, tutti e ciascuno, ad un comune *transitare* ecologico. A favorire cioè, nel singolo e nelle comunità, l'attitudine, la volontà e la capacità di passare da un modo di vivere-nel-mondo caratterizzato dalla logica del possedere, del dominare, al lasciarsi guidare dalla logica dell'incontrare, del custodire, del compartecipare. Educare ad un transitare ecologico chiede allora in una tensione interdisciplinare e, in particolare, transdisciplinare, di avere cura dell'*educabilità umana*, intrinsecamente interculturale, al fine di promuovere in tutti e in ciascuno la formazione di una comune *cittadinanza ecologica*.

3. Il contributo della Global competence

Per riuscire a consolidare questo ambizioso progetto, può venire in soccorso il costruito di *Global competence*. Data la vastità dell'argomento, nel breve spazio a disposizione, verranno soltanto proposte alcune rapide indicazioni, foriere di decisivi guadagni educativi.

L'OCSE così la definisce (OECD, 2019, p. 166): "*Global competence is a multidimensional, life-long learning goal. Globally competent individuals can examine local, global and intercultural issues, understand and appreciate different perspectives and worldviews, interact successfully and respectfully with others, and take responsible action toward sustainability and collective well-being*".

A questo proposito vengono presentate quattro dimensioni fondamentali di sviluppo della Global competence che rappresentano anche le sfide maggiormente decisive, nel presente e nel futuro: "*The first dimension is the capacity to critically examine issues such as poverty, trade, migration, inequality, environmental justice, conflict, cultural differences, and stereotypes. The second is the capacity to understand and appreciate different perspectives and world views. The third dimension is the ability to interact positively with people of different national, social, ethnic, and religious backgrounds, as well as those of different genders. The fourth dimension builds on the first three and stresses being willing to act constructively to address issues of sustainability and well-being. Taken together, these are the four aspects of a singular concept, which is global competence*" (OECD/Asia Society, 2018, p. 12).

Come ricorda Andreas Schleicher (OECD, 2016, p. 1), la sfida è quella di riuscire a convivere ed interagire con persone di altre culture, fedi, credenze, grazie ad un atteggiamento aperto e flessibile che possa far riscoprire i valori di una comune umanità. Una sfida che può essere avvicinata proprio a partire dalla costruzione del *curriculum* scolastico e investendo sulla formazione degli insegnanti (Jones, Cassiano, 2022), anche attraverso metodologie di apprendimento attive e partecipative, fondate sulla risoluzione di problemi (Capperucci, 2022, p. 112). L'intento principale è infatti quello di favorire una presa di coscienza della cittadinanza planetaria in un mondo che cambia e che pone sfide epocali (Schulz et al., 2018).

Alla luce di quanto esposto, un rapido rilancio dal punto di vista educativo: diviene ormai sempre più cruciale fortificare una competenza critica che sappia comprendere in profondità le questioni affrontate, nel loro intreccio complesso, prendendo coscienza della parzialità di alcune convinzioni personali, sapendo cogliere in profondità anche le prospettive altrui, e cercando di promuovere il benessere collettivo e giustizia sociale.

Soltanto in questo modo le emergenze ambientali si potranno comprendere come emergenze ecologiche.

4. Educare nel tempo dell'emergenza ecologica

Scegliendo di considerare le emergenze ambientali come un'autentica emergenza ecologica e nel riconoscere l'interconnessione sinergica che, collocandosi sullo sfondo interculturale, lega tra loro i costrutti di crisi ecologica e di *Global competence*, l'interrogativo di fondo che si pone riguarda il *come* si renda possibile educare e formare, oggi, il singolo e le comunità a transitare il co-esistere verso un effettivo abitare con-gli-altri-il e nel-mondo in una direzione ecologica.

Nella consapevolezza che le possibili risposte siano da rintracciarsi nell'orizzonte del paradigma della complessità e della prospettiva della transdisciplinarietà, riteniamo che avere cura dell'educabilità, in questo tempo di crisi ma anche di possibilità inedite, solleciti la scienza pedagogica e la pratica educativa a farsi peculiare punto di snodo e riannodo tra il piano del conoscere ed il piano del "vivere bene" (Morin, 2015). A tale riguardo, individuiamo in particolare *quattro piste* di riflessione e di azione educativa che, per ragioni di spazio, verranno solo brevemente accennate.

La prima intende promuovere la formazione di un "nuovo umanesimo" (Ceruti, 2020), integralmente ed ecologicamente inteso, capace di "abitare la complessità" (Ceruti, Bellusci, 2020), che chiede di favorire *in primis* la conoscenza e il riconoscimento della "complessità umana" (Morin, 2015). Essa rivela come l'umano sia "trinitario: individuo-specie-società" e dunque "nello stesso tempo fisico, biologico, psichico, culturale, sociale, storico. Questa unità complessa della natura umana è completamente disintegrata nell'insegnamento disciplinare [tanto da rendere] impossibile apprendere ciò che significa essere umano" (Ivi, p. 92). Di qui l'urgenza di "restaurarla, in modo che ognuno, ovunque sia, prenda coscienza della sua identità singolare e nello stesso tempo della sua identità comune a tutti gli altri umani" (*Ibidem*).

La seconda sollecita a favorire il superamento di una modalità di conoscenza derivante da un pensiero teso a disgiungere, a separare e a parcellizzare, per promuovere invece uno stile cognitivo caratterizzato da un "pensiero complesso" (Morin, 2015), ad un tempo analitico e sintetico, capace di riconoscere le singolarità e le specificità sapendole tuttavia legare insieme, valorizzandole quali nodi sinergici dell'unità sistemica di cui fanno parte. Un pensiero dunque capace di *collegare*, "organizzatore: separatore e relante" (p. 79) che, nel disporre alla responsabilità e alla corresponsabilità, "ci restituisce la solidarietà" (p. 89), aprendo ad una ecologia ad un tempo "ambientale" e "umana" (Francesco, 2015; Malavasi, 2020).

La terza, nel promuovere la formazione di un "pensiero relante", sollecita a *educare a riconoscere le "convergenze"* (Cestaro, 2022) sia tra i diversi oggetti di conoscenza, sia tra i relativi saperi disciplinari sia, *in primis*, tra gli esseri umani. Educare ed educarci a scoprire le *convergenze umane*, quelle somiglianze, cioè, che ci accomunano agli altri, nonostante la legittimità delle reciproche e molteplici differenze, invita a consentire a tutti e a ciascuno di riconoscere – facendone esperienza – "l'universalità della condizione umana" (Santerini, 2003, p. 85).

Infine, *la quarta* e ultima pista di lavoro è quella di promuovere lo *sviluppo umano integrale* (Malavasi, 2020; Francesco, 2017), capace di legare insieme il singolo e le comunità, valorizzando sapere-apprendimento-servizio, al fine di orientare al gusto e al senso del conoscere quale modalità per avere cura di sé, degli altri, prendendosi cura – insieme – dell'ecosistema nel quale soltanto si rende possibile l'essere con gli altri nel mondo e con il mondo (Mortari, 2020).

Educare a un transitare ecologico sollecita allora – con urgenza – a educare a un pensiero e a un'etica transdisciplinare, volta a promuovere un'etica della *comprensione umana*. Nello specifico, *La carta della transdisciplinarietà*, all'articolo 13 (Nicolescu, Morin, De Freitas, 1994), nell'affermare che "L'etica transdisciplinare ricusa ogni atteggiamento contrario al dialogo e alla discussione [...]" sottolinea come "Il sapere condiviso dovrebbe condurre ad una comprensione comune, fondata sul rispetto assoluto degli altri, uniti dalla vita comune sulla unica e stessa Terra".

Bibliografia

- Balduzzi E. (2021). Intrecci e snodi tra la *Laudato si'* e l'educazione del carattere. In Id. (Ed.), *La sfida educativa della Laudato si' e l'educazione del carattere* (pp. 13-37). Roma: Studium.
- Birbes C. (2016). *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Capperucci D. (2022). Initial Teacher Education to develop Global Competencies. *Pedagogia Oggi*, 20(1), 111-117.
- Cestaro M. (2022). "Avere cura" dell'"inedito": educarci per educare ad una "identità ecologica". In M. Cestaro, C. Presotto, *Il Noi che trasforma. Educatori per un'ecologia integrale* (pp. 62-80). Roma: Studium.
- Ceruti M., Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità. Sfida di un destino comune*. Milano-Udine: Mimesis.
- Ceruti M. (2020). *Sulla stessa barca*. Magnano (Bi): Qiqajon.
- Francesco (2015). *Lettera enciclica Laudato si'. Sulla cura della casa comune*, https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html.
- Francesco (2017). *Discorso del Santo Padre Francesco ai partecipanti al forum internazionale "migrazioni e pace"* 21 febbraio. https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2017/february/documents/papa-francesco_20170221_forum-migrazioni-pace.html.
- Francesco (2023). *Esortazione apostolica Laudate Deum. A tutte le persone di buona volontà sulla crisi climatica*. https://www.vatican.va/content/francesco/it/apost_exhortations/documents/20231004-laudate-deum.html.
- Francesco (2023). *Liberi di scegliere se migrare o restare*. Messaggio del Santo Padre Francesco per la 109ª Giornata Mondiale del Migrante e del Rifugiato, 11 maggio 2023.
- IDMC (2024). *Global Report on Internal Displacement 2024* <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2024/> (Ultimo accesso: 22-02-2025).
- Jones, S.L., Cassiano, A.C. (Eds.) (2022). *Global Competence in Teacher Education: Resources for Teaching and Learning*. eBook, Online <https://www.globalcompetence4educators.org/research.html>.
- Malavasi P. (20193). *Ecologia integrale, educazione!* In Id., Giuliodori C. (Eds.), *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione* (pp. 31-42). Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*, Milano: Vita e Pensiero.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari-Roma: Laterza.
- OECD (2016). *Global competency for an inclusive world*. Paris: OECD Publishing.
- OECD/Asia Society (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/teaching-for-global-competence-in-a-rapidly-changing-world_9789264289024-en.html.
- OECD (2019). *PISA 2018 Global Competence Framework*, in *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing.
- OXAM (2024), *In fuga dal clima che cambia*, <https://www.oxfamitalia.org/in-fuga-dal-clima-che-cambia/>.
- Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G., Friedman T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World*. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. Cham: Springer.
- Tavolo interdicasteriale della Santa Sede sull'ecologia integrale (2020). *In cammino per la cura della casa comune. A cinque anni dalla Laudato si'*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- UNHRC (2023). *Global trends forced displacement in 2023* <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2023> (Ultimo accesso: 22-02-2025).

Educazione degli adulti e transizione ecologica: quale impatto nelle politiche e nelle pratiche formative italiane?

Chiara Biasin

Professoressa Ordinaria

Università di Padova – chiara.biasin@unipd.it

Introduzione

Il tema della transizione ecologica è al centro dell'attenzione globale per la sua evidente connessione con le questioni dello sviluppo sostenibile, del *climate change* e con gli obiettivi di Agenda 2030. L'Unione Europea ha risposto a tale sfida emanando una serie di documenti che intendono sviluppare una visione sistemica a riguardo, assegnando all'educazione e all'apprendimento degli adulti un ruolo chiave nel favorire questa transizione cruciale.

L'obiettivo di questo contributo è quello di indagare qual è il ruolo assegnato all'educazione e all'apprendimento degli adulti nelle politiche italiane dedicate alla transizione verde e sostenibile. Esso intende fornire un contributo al dibattito sul tema nel nostro paese, a partire dal punto di vista istituzionale dei due coordinatori nazionali indicati dall'Italia come referenti europei per l'Anno Europeo della Gioventù 2022 e per l'Anno Europeo delle Competenze 2023. Si tratta delle figure che assicurano il collegamento tra il livello europeo e quello nazionale, ovvero che implementano le indicazioni sul tema del *Green Deal* in base alle priorità del nostro paese. I dati sono stati raccolti a partire da interviste effettuate ai delegati dei due coordinatori nazionali in qualità di testimoni privilegiati per approfondire la domanda di ricerca: in che modo il nostro paese ha investito nell'educazione e nell'apprendimento degli adulti per facilitare e supportare la transizione ecologica?

1. Educazione e apprendimento degli adulti nei documenti europei sulla sostenibilità

Nel 2019, il cosiddetto *European Green Deal* si è imposto come la sintesi programmatica dell'impegno dell'Unione Europea nel combattere le sfide ambientali e climatiche con l'obiettivo di trasformare il macro-continente in una società equa e fiorente, dotata di un'economia competitiva capace di proteggere e conservare il capitale naturale, il benessere e la salute dei suoi cittadini.

Il documento, che rappresenta la *roadmap* delle misure volte, entro il 2050, all'eliminazione delle emissioni e al potenziamento delle energie rinnovabili, postula la capacità collettiva di trasformare economie e società, sistemi di mobilità e agricoltura, sviluppo industriale e finanza in direzione green. Nel 2021, il Consiglio dell'Unione Europea ha disegnato i tratti della *New European Agenda for Adult Learning* (NEAAL), considerando l'apprendimento adulto come una parte significativa del lifelong learning che può fattivamente contribuire a rendere le economie e le società europee più forti e resilienti per navigare in una realtà complessa e mutevole, così da creare un'Europa più sostenibile ed equa. La NEAAL assegna all'apprendimento adulto un ruolo speciale nelle priorità strategiche dell'Unione per affrontare i cambiamenti climatici e del mercato

del lavoro attraverso competenze digitali e verdi. Poiché un adulto su cinque, in Europa, non ha completato la scuola superiore, presenta un livello basso nelle competenze di base oppure non partecipa alle attività di formazione, l'apprendimento degli adulti può giocare un ruolo cruciale nelle strategie nazionali dei governi in cinque aree di priorità. Tra queste, la transizione verde è ritenuta un driver di innovazione che permette di sviluppare una nuova mentalità ambientale e nuovi comportamenti ecologici nei contesti lavorativi, sostenere nuovi stili di vita, aumentare la consapevolezza verso la natura presso questa fascia della popolazione (CEU, 2021, 17).

In linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030, anche la Raccomandazione del Consiglio relativa all'*apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile* (CEU 2022) sollecita gli stati membri alla promozione di programmi e politiche indirizzati "ai discenti di tutte le età" per facilitare l'acquisizione di competenze per vivere in maniera più sostenibile, includendo opportunità di apprendimento che avvengono non solo nei sistemi formali, ma pure in quelli non formali e informali per favorire un'economia ecocompatibile, circolare e a impatto climatico zero.

In questa direzione, il Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità, il cosiddetto *Green Comp* (Bianchi et al., 2022), tenta di tradurre la sostenibilità in conoscenze, abilità, attitudini affinché tutti, dai bambini agli adulti, possano vivere in sintonia con il pianeta. La competenza della sostenibilità viene considerata lifelong e life wide, applicabile in tutti gli ambiti e in tutte le età della vita, sia a livello individuale che collettivo.

Benché la legge costituzionale dell'11 febbraio 2022 abbia introdotto, agli articoli 9 e 41 della Costituzione, la tutela dell'ambiente, della biodiversità e degli ecosistemi, nonché l'idea della sostenibilità per generare bene comune anche nell'interesse delle future generazioni, tuttavia, l'impatto del Green Deal Europeo ha generato, nel nostro paese, tensioni e resistenze diffuse (Treu, 2024) dato che riguarda la revisione di modelli strutturali, forme organizzative, comportamenti delle persone, approcci al sapere, anche agganciati ad uno degli ambiti di attuazione/finanziamento del PNRR.

Da una parte, la forte spinta verso la sostenibilità richiede compatibilità e convergenza verso obiettivi di sviluppo sociale e culturale, oltre al riassetto delle politiche produttive e di governance economica per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza. Dall'altra, la relazione tra la transizione verde e l'educazione degli adulti presenta un enorme potenziale in termini di sviluppo di cittadinanza, promozione della giustizia, uguaglianza di genere, democrazia, salute e benessere delle persone e delle comunità, ma ciò necessita di importanti investimenti in termini di programmi, spazi, progetti per apprendere la sostenibilità da adulti.

A differenza del bambino e dell'adolescente, i documenti europei descrivono l'adulto come "naturalmente" capace di una piena e personale responsabilità rispetto all'ambiente, dotato della capacità di cogliere opportunità non formali e informali di sviluppo di competenze green e di saperle implementare nei vari contesti d'uso. L'enfasi è posta sull'apprendimento di contenuti, abilità, attitudini e non sulla dimensione educativa più piena; è riferita ad un adulto "perfettamente funzionante" ed immaginato come pedagogicamente pronto alla formazione verde. Benché nel *Green Comp* si suggeriscano percorsi individualizzati di apprendimento e pratiche incentrate sull'apprendimento attivo, tale insistenza su aspetti metodologico-didattici risulta pedagogicamente indifferenziata rispetto ai destinatari educativi e per lo più riferita ai percorsi di istruzione nei contesti scolastici. Inquadrata dal punto di vista del Lifelong Learning, l'educazione e l'apprendimento degli adulti, pur celebrata come strategica per la sostenibilità, appare, di fatto, un settore del tutto trascurabile all'interno del più ampio framework di riferimento dell'educazione (Orlovic Lovren, Popovic, 2017).

2. La ricerca

Per problematizzare il tema del rapporto tra transizione verde ed educazione degli adulti, si è voluto capire come il nostro paese si sia impegnato nell'attuare le indicazioni europee sulla sostenibilità con specifico riferimento agli adulti, così da favorire presso questa fascia della popolazione italiana, l'apprendimento delle competenze verdi.

Il contributo presenta solo una parte dei dati raccolti in una più ampia ricerca, di tipo comparato, relativa alla cooperazione multilivello in materia di green in due paesi membri dell'Unione Europea. Attraverso un approccio metodologico di tipo qualitativo, è stato utilizzato lo strumento dell'intervista a testimoni privilegiati che ha riguardato i coordinatori nazionali dell'Anno Europeo delle Competenze (2023-2024) e dell'Anno Europeo dei Giovani (2022). Si tratta delle figure di collegamento con l'Europa rispetto alle modalità dell'implementazione italiana di quanto espresso dai documenti europei in tema di green rispetto agli adulti o ai giovani adulti. Sono stati contattati il referente nazionale per l'Anno Europeo dei Giovani presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri, che ha delegato il capo del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione del Ministero dell'Istruzione e del Merito (Intervistato 1) e il coordinatore nazionale, nominato dal Ministero del Lavoro, per l'Anno Europeo delle Competenze, che ha delegato il responsabile e coordinatore dell'implementazione dell'EU Agenda for Adult Learning per il nostro paese (Intervistato 2). Le domande delle due interviste semi-strutturate sono state create a partire dai documenti europei sulla transizione verde. Le interviste si sono svolte tra i mesi di gennaio e marzo 2024 e hanno avuto una durata che è variata dai 50 ai 90 minuti. L'analisi del contenuto delle risposte è stata realizzata tramite un software per l'analisi qualitativa dei dati. Vengono qui riportate le risposte ad alcune domande dell'intervista da parte dei due intervistati, raggruppate in base ad alcuni dei temi emersi dall'analisi.

3. Risultati e discussione

a) Sfide e problemi della sostenibilità

Une delle principali criticità nazionali riguarda la costanza nelle azioni promosse sulla sostenibilità a vari livelli e rispetto ai vari pubblici target, tra cui gli adulti. Tale continuità, che dovrebbe facilitare una maggiore capillarità informativa e formativa andrebbe meglio coordinata con gli Obiettivi 4 e 11 dello Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030. Viene sottolineata la necessità di veicolare la tematica della sostenibilità come questione complessa, dotata di molte sfaccettature e implicazioni che riguardano la vita delle persone, delle comunità, la ricerca e il sapere: *“il problema è che a volte prevalgono delle spinte un po' centrifughe che portano a spezzettare in tanti sottotemi l'unitarietà degli obiettivi dell'Agenda 2030 o a semplificare la sostenibilità soprattutto come tematica ambientale. Sappiamo che questo tema è molto ampio e riguarda anche aspetti sociali, economici, educativi [...] credo che dobbiamo fare lo sforzo, nella nostra traduzione nazionale, di intendere la sostenibilità in modo più ampio e quindi non schiacciarla solo sugli obiettivi di tutela dell'ambiente o delle risorse naturali, ma avere sguardo più ampio”* (Int.1). Viene riconosciuto che il target principale delle iniziative è stato quasi esclusivamente quello degli studenti dei vari gradi scolastici. La sostenibilità è entrata nel curriculum scolastico sotto forma di educazione ambientale mentre altre iniziative sono state per lo più informative e generiche, dove l'apporto dei media e dei social nelle campagne di diffusione è stato decisamente scarso. I documenti europei indicano che tutte le figure educative in senso lato, quindi non solo gli insegnanti di alcune discipline, ma anche gli educatori o chi si occupa di formazione e istruzione, devono supportare i vari pubblici nella preparazione alla transizione verde. Nel nostro paese, sembra che

tales visione sia limitata alla sola figura dei docenti di alcune materie e al contesto dell'apprendimento formale scolastico della scuola secondaria superiore.

b) *Sostenibilità, educazione e apprendimento degli adulti*

I Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti potrebbero giocare un ruolo chiave anche nell'*environmental literacy*. Tuttavia, essi sono per lo più dedicati all'acquisizione delle competenze linguistiche di base di persone immigrate o di digital skills per chi non ha acquisito l'obbligo scolastico. Essi rappresentano il "collo di bottiglia" anche per il passaggio dal diploma di terza media al primo biennio delle superiori e mancano percorsi flessibili e adeguati ad adulti con queste esigenze formative. Tuttavia, *"non abbiamo ancora numeri importanti di sperimentazione, di offerte o di percorsi, chiamiamoli green, all'interno dei CPIA, nonostante essi siano parti del sistema scolastico e [...] in alcuni programmi sono considerati nodi fondamentali delle reti territoriali integrate dei servizi per l'istruzione e per il lavoro"* (Int.2). Il pubblico di adulti dei CPIA è *"effettivamente molto diversificato sia rispetto alla cultura di provenienza sia rispetto alle specifiche esigenze formative adulte: il cinquantenne che deve rientrare nel mercato del lavoro o il quindicenne che non ha ancora conseguito l'obbligo"* (Int.2). I docenti lavorano con gruppi con stili cognitivi e background differenti, devono sviluppare una didattica personalizzata, con assesment iniziale e patto formativo individuale, e faticano a inserire nuove competenze come quelle green *"che vengono viste con una distorsione [...] come sensibilità rispetto a temi di protezione ambientale e non come vere e proprie competenze o conoscenze o come una cultura più ampia che va al di là della dimensione ambientale perché include una serie di altre dimensioni molto importanti"* (Int.2).

Viene riconosciuta la grande potenzialità dei CPIA, ma pure la loro marginalità strutturale in termini di valore pedagogico: in questo senso, sono, forse *"il nostro buco nero"*. Per l'area dell'istruzione degli adulti e dell'apprendimento permanente *"onestamente siamo ancora molto indietro anche a livello di attenzione, [...] registriamo sinceramente un po' la situazione stagnante. Manca proprio l'infrastruttura amministrativa che sia in grado di occuparsi di queste tematiche perché, appunto, il CPIA riguarda una fetta di adulti soprattutto con problemi di alfabetizzazione linguistica [...] una fetta importante ma è una fetta che non riguarda l'apprendimento permanente inteso come azione che investe tutta la popolazione adulta"* (Int.1). Circa il sistema delle qualificazioni e delle certificazioni, i repertori dell'Atlante delle Professioni *"non sono adatti per individuare, validare e certificare le competenze verdi degli adulti nei contesti lavorativi [...] e neanche il Green Comp ci ha aiutato"* (Int.2). Anche le reti territoriali, così come stabilito dalla legge 92/2012, hanno faticato a svilupparsi e ad essere declinate, anche sotto forma di comunità educative o community care, in tale ambito. Forse si è fatto di più, anche nell'allocazione delle risorse, rispetto al *"digitale che alla sostenibilità e al verde perché ci dobbiamo ancora attrezzare e abbiamo pochi punti di riferimento su questo; nel momento in cui riuscissimo ad adeguare i nostri repertori, le nostre classificazioni, allora potremmo fare più"* (Int.2).

c) *Politiche e misure sulla sostenibilità*

Il mismatch nel campo delle competenze digitali e verdi è evidente soprattutto a livello di popolazione adulta poiché esiste un disallineamento tra le professionalità richieste (in termini quantitativi e qualitativi) dal mercato del lavoro e la capacità del mondo della formazione (ma pure dell'istruzione formale) di rispondere a queste esigenze. C'è bisogno di un potenziamento e di un'accelerazione sull'offerta formativa verde e digitale rivolta agli adulti altrimenti *"il bisogno di cambiare i processi produttivi per renderli più funzionali rispetto alla sostenibilità permette alle aziende di posizionarsi [superficialmente] sul mercato senza avere le effettive competenze necessarie per accompagnare questa transizione"* (Int.2). Gli interventi principali nel nostro paese si sono concentrati prevalentemente sul mondo della scuola e sui giovani/studenti. Sono stati realizzati i decreti attuativi della riforma degli ITS per formare dei tecnici specializzati di alto livello cre-

ando nuovi profili professionali (ad esempio, esperti del pensiero computazionale piuttosto che in cybersecurity) tenendo conto della transizione verde e digitale: *“abbiamo innalzato sia le competenze digitali richieste legate allo specifico profilo professionale e sia l’attenzione alla sostenibilità dell’attività del lavoro per tutti i profili del made in Italy, per esempio i tecnici specializzati nel campo della moda [...] gli esperti, i creatori dei tessuti, gli stilisti [devono avere] un’attenzione all’uso e al riuso di materiali, alla creazione di tessuti con materiali vegetali”* (Int.1). Parte dei fondi del PNRR è stata dedicata all’implementazione del miglioramento dell’offerta curricolare presso le varie scuole ma, la frammentazione locale delle singole iniziative non permette di censire in maniera sistematica ed affidabile quale posto sia stato assegnato all’educazione alla transizione verde. *“Sono state messe tante risorse del PNRR, del Fondo Sociale Europeo, del piano operativo nell’aggiornamento degli insegnanti, ma si tratta di un aggiornamento su tematiche che ad oggi non sembrano pertinenti”* (Int.2) con il green. Gran parte dei fondi PNRR, con la gestione dei comuni, è stata poi devoluta all’edilizia scolastica per la costruzione o il restauro di edifici scolastici, per la *“creazione di un ambiente scolastico sostenibile, energeticamente efficiente, salubre attraverso sistemi di ventilazione meccanica forzata”* (Int.1).

Conclusiones

I documenti europei sul Green Deal mostrano, in generale, un ampio riconoscimento del ruolo cruciale assegnato all’educazione e all’apprendimento degli adulti per sviluppare l’idea di sostenibilità e aumentare pratiche formative e progetti green presso la popolazione adulta (Grotlüschen et al. 2024). Tuttavia, nello specifico del nostro paese, emerge come nell’implementazione delle politiche dedicate alla transizione verde, il focus sull’educazione e l’apprendimento degli adulti sia per lo più trascurato e marginale. Il recente rapporto ASVIS mostra come esistano *“molte ombre e poche luci nel percorso dell’Italia verso lo sviluppo sostenibile [...] e che l’Italia non è quindi sulla strada giusta per raggiungere gli obiettivi al 2030 legati alla dimensione ambientale”* (2024, 2;12). Se è urgente che l’economia e la società rispettino i limiti planetari, è altrettanto evidente che le politiche e le pratiche in grado di accompagnare la transizione sostenibile devono necessariamente passare attraverso l’educazione e l’apprendimento degli adulti per poter realizzare un cambiamento green davvero efficace, equo e diffuso.

Bibliografia

- Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (2024). *Coltivare ora il nostro futuro. L’Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Rapporto ASviS 2024*. https://asvis.it/public/asvis2/files/Rapporto_ASviS/Rapporto_ASviS_2024/Rapporto_ASviS_2024_Pillole_Infografiche.pdf
- Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp. Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/bc83061d-74ec-11ec-9136-01aa75ed71a1>
- Council of European Union (2021). *Council Resolution on a new European Agenda for Adult Learning 2021-2030* (2021/C504/02).
- Council of European Union (2022). *Council Resolution of 16 June 2022 on learning for the green transition and sustainable development* (2022/C 243/01).
- European Commission (2019). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. The European Green Deal*. (COM (2019) 640 final).
- Grotlüschen A., Belzer A., Ertner M., Yasukawa K. (2024). The role of adult learning and education in

- the Sustainable Development Goals. *International Review of Education*, 70, 205–221. <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10066-w>.
- Orlovi Lovren V., Popovi K. (2018). Lifelong learning for sustainable development: Is adult education left behind? In W. Leal Filho, M. Mifsud, P. Pace (Eds.), *Handbook of Lifelong Learning for Sustainable Development* (pp. 1–17). Cham: Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63534-7_1
- Treu T. (2024). Politiche europee e nazionali per la transizione verde. *20 Maggio*, 1, 13-23. [Staticr.giuffre.it/ESG/Environmental/T.%20TREU_Politiche_europee_e_nazionali_per_la_transizione_verde%20whitepaper_.pdf](https://staticr.giuffre.it/ESG/Environmental/T.%20TREU_Politiche_europee_e_nazionali_per_la_transizione_verde%20whitepaper_.pdf).

Insegnanti in formazione. Fare scuola tra Outdoor Education e Service-Learning

Cristina Birbes

Professore Associato

Università Cattolica del Sacro Cuore – cristina.birbes@unicatt.it

Sara Bornatici

Ricercatrice

Università degli Studi di Brescia – sara.bornatici@unibs.it

Introduzione

Numerosi documenti nel panorama europeo e internazionale (Unesco, 2022; Eurydice, 2024) attestano il valore aggiunto nei processi di insegnamento e apprendimento di un'educazione fondata sulle istanze del benessere e della solidarietà e sulla promozione di percorsi e contesti di cura e cittadinanza attiva, per uno sviluppo sostenibile del pianeta, in linea con i principi dell'Agenda 2030 (UN, 2015) e il quadro europeo delle competenze per la sostenibilità (Green Comp, 2022).

Il contributo, senza pretesa di essere esaustivo, si propone di condividere le risultanze di un'indagine esplorativa, composta da 25 item, su tematiche connesse con la percezione dell'*Outdoor Education* e del *Service-Learning* da parte di un gruppo di 75 docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado coinvolti nel percorso formativo dei 30/60 CFU presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore e l'Università degli Studi di Brescia. Il campione è costituito da docenti di età compresa per lo più tra i 30 e i 50 anni; il 51% provenienti dalla scuola secondaria di primo grado e il restante 49% dalla secondaria di secondo grado (12 dagli istituti professionali, 22 dagli istituti tecnici e 20 dai licei).

Tre sono le aree tematiche in cui è stata articolata l'indagine, con l'intento di accompagnare gli insegnanti nell'analisi dei bisogni formativi e nell'attivazione di strategie e interventi adeguati per attivare processi di apprendimento, nel segno della transizione: uso degli spazi a scuola, solidarietà, benessere. I dati raccolti attraverso un questionario qualitativo restituiscono prospettive ed esperienze assai eterogenee, che oscillano tra l'immaginario di un insegnante 'in cattedra' e discipline 'non adatte' a determinate attività e il desiderio di promuovere nei propri studenti una comprensione e un impegno più profondo verso la partecipazione civica e la solidarietà. L'innovazione e la sperimentazione pedagogica possono fiorire all'aperto, non solo entrando nei banchi di scuola, ma espandendosi in una prospettiva di *Outdoor Education* al servizio della comunità, in inedite avventure di crescita e scoperta, che educino menti, mani e cuori. In una società orientata all'individualismo, la scuola rischia di sollecitare un paradigma di competizione relazionale, successo, efficienza, ottimizzazione a discapito dei valori dell'incontro, della reciprocità, del vivere solidale. La necessità del *lifelong learning*, di essere competenti in materia di sostenibilità, il bisogno di essere più vicini all'essere umano, alla sua natura e più in generale alla natura di cui egli fa parte, possono trovare nel dialogo tra educazione all'aperto e apprendimento servizio una valida risposta per creare le condizioni di un nuovo modo di concepire e costruire la scuola di oggi, orientando la riflessione pedagogica, verso la responsabilità sociale e la

partecipazione attiva nella comunità. Da queste riflessioni emerge l'esigenza di offrire un'adeguata formazione dei docenti, iniziale e in servizio, per ridefinire i processi di insegnamento – apprendimento e riqualificare le progettazioni didattico-educative in prospettiva *green*.

1. Insegnare oggi, tra *in e out*

Il dibattito sui futuri dei sistemi educativi (Unesco, 2021) ha rilanciato la relazione tra scuola e territorio come elemento strategico per sviluppare un approccio globale e partecipato che risponda adeguatamente alle nuove e complesse sfide, legate alle diversità e fragilità del vivere attuale.

Le emergenze degli ultimi anni, dalla pandemia alla questione ambientale, dagli scenari di guerra alla crisi economica, hanno rafforzato le motivazioni che sollecitano lo sviluppo di proposte didattiche e formative inclusive e innovative, finalizzate a rendere la scuola un ambiente di incontro tra saperi, conoscenze ed esperienze collegate ai bisogni sociali e culturali dei territori.

Le istituzioni scolastiche necessitano di una riconfigurazione in quanto spazi aperti e interconnessi con il contesto di riferimento (Orlandini, 2023). Tale trasformazione si realizza attraverso la disponibilità di luoghi e tempi destinati alla comunità, una progettazione educativa e didattica fondata sulla sinergia tra professionisti e un approccio inclusivo e personalizzato, capace di rispondere alle esigenze sia collettive che individuali. L'integrazione di servizi e la valorizzazione della scuola come nodo di intersezione tra conoscenze formali, non formali e informali favoriscono un'interazione strutturata con il territorio, orientata alla realizzazione di esperienze di apprendimento con rilevanza sociale. In questo quadro, la scuola assume una doppia funzione: da un lato, promuovere il raggiungimento delle competenze e degli obiettivi di apprendimento previsti dal curriculum, dall'altro, contribuire attivamente allo sviluppo e al benessere della comunità locale e dei suoi membri. Nella prima sezione del questionario, quella relativa all'uso degli spazi dentro e fuori la scuola, tra i dati emersi, suscettibili di interesse, si rileva che lo spazio prevalentemente utilizzato per l'attività didattica sia l'aula. Il 17% degli intervistati dichiara di non aver mai portato fuori dalla scuola i propri studenti per svolgere attività didattiche e il 72% di farlo raramente. In correlazione a quanto emerso, si pone il coinvolgimento parziale degli enti territoriali nelle proposte didattiche, sia perché, a detta di alcuni docenti troppo faticoso dal punto di vista burocratico, sia per mancanza di fondi o perché si fatica a cogliere la stretta correlazione tra la propria disciplina e le risorse del territorio, trascurando che i bisogni formativi implicati nella transizione ecologica sono di natura complessa; essi richiedono modelli di riferimento per generare interventi flessibili, capaci di coinvolgere risorse, professionalità, competenze differenti: è dalla cultura e dalla formazione che si rivela cogente ripartire.

C'è chi riconosce l'importanza di un apprendimento contestualizzato e della ricerca di attinenza tra i saperi teorici e i saperi della pratica: è segnalata la necessità di comprendere per i nuovi docenti come possano essere utilizzate fuori, nel concreto del vivere quotidiano, le nozioni apprese sui banchi di scuola, segnalando tuttavia che l'istruzione secondaria non sempre rende facile la proposta di lezioni con approccio laboratoriale, anche a causa della difficoltà di gestione della classe. Si avverte pertanto la necessità dei docenti di essere accompagnati attraverso un'adeguata formazione iniziale e in servizio nel rigenerare la propria progettualità quotidiana.

Rileva P. Malavasi (2022) che l'Italia, tra tutti i Paesi sviluppati, sembra quella che più ha confidato nella possibilità di crescere senza il pieno contributo delle giovani generazioni, dal momento che ha investito molto meno di altri Paesi in servizi educativi per la prima infanzia, scuola, università, formazione continua, ricerca e sviluppo. Questo porta a interrogarci su una visione della formazione che, pervasa da aspirazioni politico-economiche, richiami migliorativi e carenze strutturali, non riesce a beneficiare nemmeno di un dibattito aperto e problematizzante

circa le condizioni della sua attuazione. Il tema della qualità della formazione dovrebbe essere coinvolto in un discorso strutturale di investimento strategico del Sistema-Paese.

Nella prospettiva dell'*Outdoor Education* l'ambiente non va concepito come una modalità diversa del fare scuola, o come uno spazio all'aperto che facilita processi e connessioni, conduce a un nuovo modo di concepire la formazione in relazione allo sviluppo di *agency* che passa attraverso una rimodulazione metodologica dei processi, avvalorando il senso dello scoprire, vedere, cercare, comunicare, condividere, divertirsi, emozionarsi, incuriosirsi, non nell'eccezionalità di esperienze sporadiche ma nella quotidianità della vita scolastica e formativa (Birbes 2018). Se si pone attenzione all'ambiente, al luogo, mantenendo un giusto equilibrio fra *in* e *out*, fondendo teoria e pratica, prospettive personali e professionali, sarà possibile costruire un'idea di scuola inclusiva, sensibile per natura all'ambiente, a ciò che ci circonda materialmente e culturalmente (Birbes, Bornatici, 2023).

Un ulteriore dato emerso richiama, nel segno della corresponsabilità educativa, il ruolo cruciale dei genitori nell'influire sulla scelta dei docenti di intraprendere attività *outdoor* con le proprie classi.

Allo stesso tempo anche una buona sintonia d'intenti con i colleghi e una condivisione della *vision* con il dirigente possono consentire di progettare più facilmente percorsi educativi sostenibili.

2. Una scuola che si fa comunità

La ricerca si è proposta di indagare una seconda area tematica, quella connessa alla solidarietà, intesa quale legame che muove dalla responsabilità e dall'impegno ontologico ed etico "con e per l'altro in istituzioni giuste" (Ricoeur, 1990, p. 202) in una dinamica vitale tra identità e alterità, nella quale la sollecitudine è un elemento essenziale dell'esistenza umana. Il principio di solidarietà si fonda sulla consapevolezza che possiamo sperimentare pienamente la nostra umanità solo *in solido* ovvero in una fitta trama di connessioni che ci uniscono e ci rendono interdipendenti. L'essere umano si manifesta infatti come una soggettività relazionale, capace cioè di rispondere ai propri bisogni attraverso un'interazione con l'altro, nella libertà e responsabilità.

Il 74% dei docenti coinvolti nella ricerca dichiara che la scuola debba farsi carico di formare alla solidarietà; occorre tuttavia interrogarsi se, in una società in cui spesso prevalgono il *self-interest* e la competitività, la scuola disponga degli strumenti necessari per promuovere autentici percorsi nel segno del vivere solidale.

Nella recente *Raccomandazione sull'educazione per la pace, i diritti umani e lo sviluppo sostenibile l'Unesco* (2023) afferma che l'istruzione in tutte le sue forme e dimensioni, dentro e fuori la scuola, plasma il modo in cui vediamo il mondo e trattiamo gli altri, e può, e dovrebbe, essere un percorso per costruire una convivenza pacifica e duratura. Tra i rispondenti al questionario c'è chi sostiene che l'educazione alla solidarietà, di là dal configurarsi come una nuova disciplina, dovrebbe essere considerata come lo sfondo dell'intero processo formativo, tra saperi, linguaggi e metodologie. Le azioni da compiere per promuovere solidarietà a scuola riguardano tutti i momenti della giornata, muovendo dall'accoglienza degli studenti fino alla gestione delle relazioni quotidiane, alla promozione dell'inclusione e delle pari opportunità, alla cura della partecipazione alla vita scolastica.

Il concetto di comunità educante (Amadini, 2020) è strettamente correlato ai principi del *lifelong learning* e della società educante, configurandosi come un modello di corresponsabilità educativa tra enti pubblici e privati. In tale prospettiva, l'educazione si diffonde in una pluralità di contesti, generando un ecosistema formativo integrato e dinamico.

Altri docenti sostengono che nel panorama educativo contemporaneo, parlare di solidarietà

a scuola debba necessariamente prendere le mosse dalla costruzione di gruppi classe che facciano del sostegno reciproco, della disponibilità a comprendere l'altro, del lavoro condiviso e del mutuo aiuto, una cifra emblematica dell'abitare la scuola. Quella descritta potrebbe sembrare "un'educazione controcorrente, visionaria e desiderante" (Gramigna, 2025, p. 699) ma la solidarietà nella sua dimensione generativa, si configura come principio formativo, via per aumentare la consapevolezza che, preoccupandoci per l'altro, progettiamo la società futura e il futuro del vivere insieme. Emerge da queste risposte la consapevolezza del potenziale della solidarietà come strumento educativo, capace di stimolare riflessioni critiche e azioni concrete.

L'educazione al vivere solidale ha oggi da essere riconosciuta come un elemento chiave, emancipativo e progettuale (Bornatici, 2020), per promuovere uno sviluppo sostenibile e inclusivo, in cui il progresso non coincide in via esclusiva con gli aspetti economici, ma si estende alla dimensione relazionale e del benessere della persona, in un processo di costruzione identitaria consapevole, che si realizza solo attraverso l'interazione tra persone, esperienze e saperi.

I differenti contesti di emergenza formativa del territorio sono per molti docenti uno stimolo per iniziative di volontariato e per progetti legati al *Service Learning*; per entrambe le attività la maggioranza degli insegnanti segnala la necessità di una preparazione professionale adeguata. Affinché tali progettualità possano avere una ricaduta concreta sugli studenti, occorre dare vita ad azioni significative per diffondere la costruzione di processi di solidarietà anche tra i docenti (il 60% dichiara che questo nella propria scuola non avviene), a partire dalla condivisione di risorse e metodologie didattiche fino ad arrivare al tutoraggio e *mentoring* tra insegnanti esperti e neofiti così da rafforzare il senso di appartenenza alla comunità scolastica.

Educare alla solidarietà richiama un impegno etico ed una scommessa esistenziale assunti con responsabilità, promuove una concezione dell'educazione inattuale, che confligge con ogni logica di adattamento omologante e richiede processi sempre incarnati e mai neutrali (Alberici, 2014).

Quello tratteggiato è un primo passo, ma occorre anche il movimento inverso: la scuola agisce nella comunità, stimola e interpreta processi di ri-territorializzazione (di tipo non nostalgico e retrivo, ma declinati alla luce della realtà che cambia) ed è essa stessa, attraverso l'azione educativa, creatrice di comunità, senso di identità e appartenenza.

3. Praticare il fuori: un orizzonte di solidarietà e benessere scolastico

La terza sezione del questionario riguarda il benessere dei docenti e degli studenti a scuola.

Alcuni partecipanti all'indagine suggeriscono che il benessere scolastico potrebbe essere migliorato attraverso il coinvolgimento attivo nella progettazione e nella partecipazione di alunni e insegnanti alla vita scolastica. In particolare, è utile osservare come nel contesto organizzativo, la creazione di un tempo e di uno spazio dedicati all'attivazione di processi riflessivi configuri un'opportunità strategica, diventando una progettazione scolastica condivisa e negoziata, fondata sulla responsabilità e sul senso di appartenenza di tutti coloro che abitano la scuola. Si tratta di rifondare epistemologicamente un'idea di scuola ecologica, mettendo in luce le categorie pedagogiche di persona, cura, relazione, impegno, responsabilità. Affinché questo trovi concretezza i docenti partecipanti valutano opportuno incrementare, ai fini di un miglior benessere, l'investimento in ambienti più efficienti e accoglienti, le occasioni di incontro anche informali e di attività condivise extracurricolari.

L'attenzione al fuori, al benessere, alla solidarietà portano ad abbracciare la prospettiva ecologica, a riconoscere l'importanza di creare un ambiente di apprendimento-insegnamento stimolante e condiviso, in cui i diversi protagonisti della scuola si sentano supportati e apprezzati,

contribuendo a tracciare la strada per un sistema di istruzione e di educazione più inclusivo, equo e significativo, maggiormente rispondente al dinamismo delle transizioni.

Nell'attivare un processo esplorativo, partecipativo e di ricerca attraverso l'esperienza diretta nel proprio territorio, si può comprendere la vitalità, per l'apprendimento, della componente sociale e trasformativa della transizione ecologica. In tale orizzonte interpretativo, la lettura di questi dati consegna interessanti riflessioni sulla questione cruciale della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, sollecitando la riflessione pedagogica a considerare, anche nella scuola secondaria, l'*Outdoor Education* e il *Service Learning* quali snodi privilegiati per innovare l'insegnamento e l'intero sistema scolastico, favorendo l'interazione tra gli alunni, gli insegnanti, il territorio, nel segno di uno sviluppo sostenibile, *aperto* all'altro, al mondo, al futuro.

Bibliografia

- Alberici A. (2014). Rischio e cambiamento: sfide per una ragione proteiforme, riflessiva e divergente. In M. Contini, M. Fabbri (Eds.), *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa* (pp. 13-21). Pisa: Ets.
- Amadini M. (2020). *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*. Brescia: Scholé.
- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*, Punie, Y. and Bacigalupo, M. editor(s), EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Birbes C., Bornatici S. (2023). *La Terra che unisce. Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*. Milano: Mondadori.
- Birbes C. (2018). (Ed.). *Outdoor education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bornatici S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di Service-Learning*. Milano: Vita e Pensiero.
- Commissione europea / EACEA / Eurydice (2024). *Apprendimento per la sostenibilità in Europa: sviluppare competenze e sostenere insegnanti e scuole*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- European Union (2024). *Wellbeing and mental health at school. Guidelines for school leaders, teachers and educators*. Luxembourg.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- OECD (2024). *Education at a Glance 2024. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.
- Gramigna A. (2025). La costruzione educativa. In A. Gramigna, G. Gola, A. Marcelli (Eds.). *Progettare futuri possibili. Pluralismo dei paradigmi e trasformazione*. pp. 691-699, Lecce: Pensa Multimedia.
- Orlandini L. (2023). Coltivare relazioni, costruire comunità. Approcci educativi per la relazione tra scuola e territorio *Nurturing relationships, building community. Educational approaches to the school-territory relationship*. *Personae*, 2, (1), 75-83.
- Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Jucker R., von Au J. (2022). *High-Quality Outdoor Learning. Evidence-based Education Outside the Classroom for Children, Teachers and Society*. Springer.
- UNESCO (2023). *Draft revised 1974 Recommendation concerning education for international understanding, cooperation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924>
- UNESCO (2022). *UNESCO strategy on education for health and well-being*.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*.
- UNITED NATIONS (2015). *Transforming our world, the 2030 Agenda for Sustainable Development*.

Definire la risonanza in pedagogia per rileggere la relazione tra soggetto e mondo nel tempo delle transizioni

Paolo Bonafede

Ricercatore

Università degli Studi di Trento – paolo.bonafede@unitn.it

1. Sentire il mondo

Nel contesto delle trasformazioni legate alla transizione ecologica, digitale e interculturale, la riflessione filosofica in campo educativo risulta decisiva per ripensare le fondamenta della ricerca pedagogica, in termini critici e di orizzonti (Bonafede, 2020).

Questo significa prima di tutto mettere in discussione quanto è dato come consolidato e indissolubile (aspetto critico) e proporre nuovi modelli interpretativi con cui leggere i fenomeni che ci interessano (a partire dalla relazione educativa, perno imprescindibile della ricerca pedagogica).

Ora, in merito alla transizione ecologica, digitale e interculturale, sussiste una tendenza che accomuna l'orizzonte e la lente con cui leggere questi fenomeni, e che fa riferimento alla rottura di forme di antropocentrismo e di differenziazione frontale, tra un "noi" e un "altri", spesso e volentieri arbitrariamente posti.

A titolo esemplificativo, Bruno Latour (2020) invita a ripensare il nostro modo di "abitare" il pianeta. Non siamo esterni alla natura, ma profondamente radicati in essa. La transizione ecologica implica, quindi, un cambiamento nel modo in cui percepiamo il nostro ruolo, superando il dualismo cartesiano tradizionale tra soggetto e oggetto che ha caratterizzato il pensiero moderno. Lo stesso dicasi per l'impostazione di Floridi (2017), per il quale ogni ente condivide la sua caratteristica ontologica fondamentale, l'informazione, a prescindere dalla posizione che occupa nel sistema: siamo *infor*, e questo basta a livello di comprensione del sé per interfacciarsi con gli altri enti che popolano l'infosfera.

Ora, le recenti riflessioni degli esponenti della *Neue Phänomenologie*, come quelle avanzate da Gernot Böhme (2010) o Tonino Griffero (2020), che riprendono le ricerche sull'atmosfera di Otto Friedrich Bollnow (1956; 1970) hanno portato a livello teoretico a ripensare e riscoprire la declinazione percettologica del nostro rapporto con il mondo. Si tratta di un modo di leggere ed entrare in contatto con la realtà che assume la nostra esperienza, il rapporto con gli altri e con il mondo, prima di tutto secondo la prospettiva della percezione, che quindi non ha direttamente a che fare con i livelli di analisi razionali o le implicazioni emotive, che arrivano in seguito. L'obiettivo di questo approccio alla realtà è quello di ricercare i modi con cui "sentiamo" il mondo, per provare a far posto a quella ricettività con cui è possibile sintonizzarsi, entrare in contatto con gli altri e con il mondo. Van Manen, discutendo del tatto pedagogico, aveva per esempio parlato di *thoughtfulness* (1991), insistendo sul connubio tra pensiero e ricettività, che precede il momento analitico.

Se assumiamo questo quadro interpretativo, lo spazio intorno a noi e il modo in cui interagiamo con esso, è già di per sé una palestra pedagogica fondamentale, che funge allo stesso tempo da terreno di esplorazione per chi educa quotidianamente (educatori, genitori, insegnanti) e per chi fa dell'educazione un campo di ricerca.

Da questo punto di vista, concetti guida della fenomenologia come quello d'intenzionalità e approcci ermeneutici ritornano ad essere un terreno di confine e di esame rinnovato, specie considerando l'assunzione del limite invalicabile delle scienze dure, di quel "punto cieco" (Frank, Gleiser, Thompson 2024) che è il campo osservativo della soggettività. Un esempio potrebbe semplificare. L'ambiente intorno a me potrebbe restare oggettivamente identico a se stesso, ma io posso incontrarlo solo in un modo specifico: se mi trovo in casa e sto giocando a "nascondino", allora il mio sguardo porrà l'attenzione nel cercare angoli, sporgenze e luoghi dietro ai quali nascondermi; se invece sto studiando per un esame, allora focalizzerò la ricerca verso quegli elementi che forniscano le migliori condizioni per la lettura e la concentrazione, come una posizione silenziosa e luminosa, una sedia comoda una base d'appoggio o scrivania; se sto cercando le chiavi dell'auto per precipitarmi a un appuntamento per il quale sono già in ritardo, lo sguardo su quello stesso luogo avrà un altro tipo di focalizzazione ancora. Si tratta di un legame che è bidirezionale, perché luoghi e tonalità emotive si influenzano reciprocamente, come affermava il già citato Bollnow.

Se il tema, quindi, è già in parte noto, si possono però individuare nuove modalità con cui analizzare e comprendere la questione. Per declinare questa relazione percettologica in ambito pedagogico, il costrutto teorico di *resonanz* potrebbe fornire un principio interpretativo calzante ed efficace; si tratta di un concetto elaborato in ambito sociologico da Hartmut Rosa (2016), può rappresentare una chiave per rileggere la relazione tra soggetto e mondo in senso formativo nella contemporaneità.

2. La risonanza

Vediamo per quali ragioni il costrutto di risonanza può assumere rilevanza come concetto filosofico-educativo. Prima di tutto, perché mantiene quel doppio livello—critico e propositivo—proprio della riflessione filosofica in educazione. Con il primo livello vengono denunciate le pressioni dell'accelerazione sociale (Rosa, 2010) e della burocratizzazione che dominano i sistemi educativi attuali, guidati da approcci *evidence based* o focalizzati sulla spendibilità delle competenze, spesso legate a logiche di controllo, utilità e prestazione. Si tratta in questo senso di modalità che reiterano la distinzione soggetto/oggetto: in questo orizzonte i problemi inerenti all'educazione, la formazione e la diade insegnamento/apprendimento—concetti che abitano il cuore della pedagogia—si sono canonizzati all'interno di una diffusa cultura della performatività, derivante dall'applicazione del modello economicista e corporativista ai contesti educativi formali.

Ma come abbiamo capito ormai da diverso tempo, non sono modelli sostenibili. Rosa osserva come la cultura della performatività e della competizione non faccia altro che costringerci ad accelerare e comprimere i tempi, e l'esito di questa rincorsa continua è che nel rincorrere le situazioni perdiamo noi stessi e il contatto con la realtà: "quando qualcosa non funziona nel rapporto con il tempo, allora è altrettanto probabile che qualcosa non funzioni nel rapporto con il mondo" (Rosa, 2020, p. 56)

Con il secondo livello si propone il concetto di risonanza come alternativa orientata verso l'importanza dell'esperienza vissuta e la ricerca della "vita buona".

Riprendiamo la definizione proposta da Rosa:

Resonance is a kind of relationship to the world, formed through $a\leftarrow$ fect and $e\rightarrow$ motion, intrinsic interest, and perceived self-efficacy, in which subject and world are mutually affected and transformed. Resonance is not an echo, but a responsive relationship, requiring that both sides speak with their own voice (Rosa, 2019, p. 174).

Rosa enfatizza la reciprocità e la trasformazione mutua tra soggetto e mondo: una relazione di risonanza non si traduce in omologazione o dominazione dell'uno o dell'altro, ma genera un evento simbiotico di co-appartenenza dinamica.

Da questo punto di vista, come epifenomeno, la risonanza si manifesta nell'evento presente, all'interno del quale si sente quello che potrebbe essere inteso come un processo di reciproco aggiustamento oscillatorio: in questa direzione la risonanza non è mai un evento programmato, ma costituisce l'*hic et nunc*, la vibrazione qualitativamente insondabile, che connota i momenti di trasformazione nel nostro rapporto con il mondo e con noi stessi. Del resto, le tappe significative del nostro prendere forma sono state collegate a momenti e situazioni in cui qualcosa ci ha toccato, ci ha interpellato in modo differente: un segmento di mondo o una relazione ci hanno parlato in modo diverso. E da quel frangente, veniamo trasformati. Ora, nel linguaggio di Rosa, questa qualità differente degli eventi formativi prende il nome di risonanza: avviene una sorta di reazione chimica – potremmo dire prendendo a prestito dalle scienze naturali – che ridefinisce la composizione molecolare delle sostanze in contatto. Per questa ragione, Rosa ritiene che l'effetto scatenato dalla risonanza sia quella che chiama *Anverwandlung*, "appropriazione trasformativa":

Anverwandlung significa fare propria una cosa al punto che non solo mi appartiene, ma mi tocca sul piano esistenziale ed è persino in grado, in linea di principio, di trasformarmi. Non basta acquistare le cose, dominarle, gestirle. Solo se le faccio parlare posso farle mie, trasformandomi. [...] Qui si compie una relazione trasformativa con il mondo, vale a dire si è coinvolti in una relazione di risonanza. Il che significa, in concreto, essere aperti all'incontro con qualcosa di nuovo o di altro, da cui sono toccato, preso o mosso, e dunque permettere che ciò mi trasformi. Il che si accompagna sempre a una certa vulnerabilità (Rosa, 2020, pp. 60-62).

Questo legame sensoriale dipende dal connubio tra sollecitazioni esterne e interiorità, rendendo la risonanza una componente essenziale della nostra interazione con la realtà. Integrare questa consapevolezza nella formazione umana implica sviluppare una pedagogia che non si limiti alla mera trasmissione di pratiche, contenuti o competenze, ma che coltivi la sensibilità e la capacità di sintonizzarsi e rispondere alle diverse stimolazioni del mondo (Bonafede, 2025).

Per questa ragione la risonanza si può declinare come attitudine, disposizione, *Stimmung* che può essere educata; in questo senso rappresenta una sensibilità estetico-percettiva diffusa, con cui formare i soggetti alla concezione dell'esperienza, della conoscenza e della ricerca educativa come espressione di una soggettività ineludibile, anche a livello scientifico.

Ciò non significa identificare questa disposizione con forme distorte di spiritualismo mercanteggiante: le esperienze di risonanza non coincidono esclusivamente con eventi emotivamente gratificanti. La risonanza non è uno stato emotivo, ma un modo con cui abitare e interpretare i rapporti a partire da uno stato di vulnerabilità e fragilità resa accessibile (Bonafede, 2025).

3. Conclusioni

Concludendo, la teoria della risonanza suggerisce un cambio di paradigma culturale, con cui approcciare la realtà e vivere consapevolmente la rilevanza delle transizioni cui siamo chiamati a dare risposta. Non la quantità, ma la qualità del nostro rapporto con il mondo dovrebbe diventare il metro di misura per l'azione politica e individuale. A sua volta, non l'escalation, ma la capacità e la possibilità di stabilire e mantenere assi di risonanza dovrebbero servire come misura della qualità (Rosa, 2019, p. 436).

Per questa ragione la risonanza non è solo un concetto teorico, ma un principio regolatore

per ripensare l'educazione in un'epoca caratterizzata da dissonanze sempre più marcate e dalla necessità di nuove modalità di relazione con il mondo. Si tratta di un invito a spostare l'attenzione dalla logica dell'accumulo (di conoscenze e competenze), della moltiplicazione del lavoro (Mezzadra, Neilson, 2014; Faitini 2023) della competizione posta a criterio guida del vivere sociale (Dardot. Laval, 2013). In questa prospettiva, la scuola e gli altri contesti educativi assumono un ruolo fondamentale come spazi in cui stabilire e mantenere assi di risonanza, ridefinendo le coordinate spazio-temporali dell'apprendimento. Si tratta, in primo luogo, di un approccio che, a mio avviso, si allinea con una prospettiva ecologica che riconosce il valore della relazione dinamica tra il soggetto e il mondo.

Inoltre, l'idea di risonanza trova un'importante convergenza con la fenomenologia della percezione merleau-pontyana (2003), che enfatizza la dimensione incarnata della conoscenza e dell'apprendimento. La possibilità di esperire il mondo attraverso il corpo e la percezione è essenziale per costruire un'educazione che sia trasformativa. In tal senso, la risonanza diventa un criterio per valutare la qualità delle esperienze educative, superando forme e visioni di stampo meccanicistico o strumentale.

Questa prospettiva si inserisce in un dibattito più ampio sull'educazione contemporanea, trovando punti di contatto con la pedagogia post-critica (Hodgson, Vlieghe, Zamojski, 2017) e con l'educazione centrata sul mondo (Biesta, 2022). Ripensare l'educazione alla luce della risonanza significa mettere in discussione l'idea di un sapere critico inteso solo come strumento di decostruzione, riscoprendo la dimensione esperienziale e dialogica dell'apprendimento, proposta secondo una modalità fondata sulla relazione attiva e generativa con il mondo. Si tratta quindi di individuare forme di coinvolgimento e partecipazione che rispondano alle sfide del nostro tempo.

Bibliografia

- Biesta G. (2022). *World-centered education. A view for the present*. London: Routledge.
- Bollnow O.F. (1956). *Das Wesen der Stimmung* (trad. it. *Le tonalità emotive*, in D. Bruzzone, *Le tonalità emotive*, Vita e Pensiero, Milano, 2009).
- Bollnow O.F., *Die Pädagogische Atmosphäre*, 5th ed, Queue und Meyer Verlag, Heidelberg 1962/1970 (trad. ingl. "The pedagogical atmosphere", in *Phenomenology + Pedagogy*, 7 (1), 1989, pp. 5-63).
- Böhme G. (2010). *Atmosphäre, estasi, messe in scena. L'estetica come teoria generale della percezione*. Milano: Marinotti.
- Bonafede P. (2020). Kritik und Grund: indagine su alcune linee di filosofia dell'educazione italiana. *I problemi della pedagogia*, LXVI (1), 79-106.
- Bonafede, P. (2025). *Sentire l'educazione. Tatto e risonanza come prospettive di estetica pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dardot P., Laval C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: Derive Approdi.
- Faitini, T. (2023). *Shaping the Profession: Towards a Genealogy of Professional Ethics*. Leiden-Paderborn: Brill-Schöningh.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frank A., Gleiser M., Thompson E. (2024). *The Blind Spot. Why Science Cannot Ignore Human Experience*. Cambridge, MA, London, UK: The MIT Press.
- Griffero T. (2020). *Places, Affordances, Atmospheres A Pathic Aesthetics*. London: Routledge.
- Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P. (2017). *Manifesto for a post-critical pedagogy*, CA: Punctum books.
- Latour, B. (2020). *La sfida di Gaia*. Milano: Meltemi.
- Merleau-Ponty M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Mezzadra, S., Neilson, B. (2014). *Confini e frontiere. La moltiplicazione del lavoro nel mondo globale*. Il mulino, Bologna.

- Rosa H. (2010). *Alienation and Acceleration: Towards a Critical Theory of Late-Modern Temporality* (trad. it. *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*, Einaudi, Torino, 2015).
- Rosa H. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*, (trad. ingl. *Resonance. A sociology of our relationship to the world*, Polity, Cambridge Medford, 2019).
- Rosa H. (2016). *Resonanzpädagogik* (trad. it. *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Enders*, Scholé, Brescia, 2020).
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. NY: State University of New York Press.

Seminare le conoscenze tradizionali delle piante nei contesti educativi

Rosa Buonanno

Studentessa di dottorato

Università di Modena e Reggio Emilia (UniMoRe) – ros.buonanno@gmail.com

Introduzione

La vita umana dipende interamente dalle piante, le quali assumono un ruolo vitale per la sopravvivenza sulla Terra (Stagg Dillon, 2024). La comprensione della diversità vegetale è un prerequisito essenziale per la nostra esistenza (Sōukand et al., 2024). Tuttavia, queste conoscenze, che storicamente venivano trasmesse di generazione in generazione e adattate ai vari contesti, stanno progressivamente svanendo (Nighswander et al., 2021). Nonostante la scuola rivesta un ruolo cruciale nella raccolta e diffusione delle pratiche e delle conoscenze relative alle piante, spesso non è il promotore di tali iniziative (Strgar, 2007; Tunnicliffe, 2000), contribuendo così al fenomeno della *plant blindness* (Wandersee, Schussler, 2001). Inoltre, come chiarito da Benno Dünser, Navarro Pietro e Peter Pany (2024) il valore sociale delle piante è di grande rilievo, esse costituiscono il pilastro degli ecosistemi terrestri, fornendo cibo, ossigeno e habitat (Beerling, 2017), e sono strettamente legate a tutti gli obiettivi di sviluppo sostenibile (Amprazis, Papadopoulou, 2020). Tuttavia, gli sforzi per la loro conservazione risultano ancora insufficienti (Balding, Williams, 2016) e la nostra conoscenza su di esse rimane limitata (ad esempio, Pany et al., 2022).

Quali strategie pedagogiche e interventi mirati possono favorire un cambiamento negli atteggiamenti e nella consapevolezza di bambini/e nei confronti delle piante, promuovendo una relazione più profonda e rispettosa con il mondo vegetale?

1. L'etnobotanica

L'etnobotanica, disciplina che indaga le interazioni tra esseri umani e piante, esamina come i costumi e le tradizioni di diverse società, gruppi culturali ed etnie plasmino questi rapporti. In questo modo, essa arricchisce l'istruzione e la scienza pratica, offrendo una comprensione concreta e vissuta di concetti altrimenti astratti (Aurrecoechea, 2016). Il suo approccio integrato abbraccia dimensioni antropologiche, ecologiche e botaniche, costituendo uno strumento prezioso per educare bambini/e all'ambiente e alle tradizioni culturali fin dalla più tenera età (Briecño et al., 2017; Mosquera et al., 2015).

Nella pubblicazione *Etnobotanica* conservazione di un patrimonio culturale come risorsa per uno sviluppo sostenibile, curata dai professori Giulia Caneva, Andrea Pieroni e Paolo Maria Guarrera (2013), viene data un'ampia e dettagliata panoramica sull'utilizzo delle piante in diversi contesti. Le piante dichiarano gli autori, sono esseri viventi e presenze fondamentali, continuamente entrano a far parte del nostro quotidiano, dal nutrimento all'uso decorativo, fino ai ri-

tuali, degli usi che l'Etnobotanica da sempre riconosce e valorizza. Inoltre, il gruppo di ricerca scrive: "Le piante, primaria risorsa per l'uomo, raccontano molte storie interessanti a chi le sa ascoltare" (Caneva, 2013, p. 15, cit. in Buonanno, 2024, p. 109).

Parallelamente, gli studi di etnobotanica urbana si concentrano sulle conoscenze botaniche delle comunità multiculturali all'interno dei contesti cittadini. Questa conoscenza, dinamica, ibrida e complessa, integra elementi non tradizionali, conoscenze scientifiche, tradizioni familiari locali e pratiche di diversi gruppi di immigrati. La presenza delle piante e dei loro prodotti sia in contesti urbani che rurali contribuisce ad aumentare la diversità bioculturale locale, abbracciando sia la dimensione biologica che quella culturale (Hurrell et al., 2014). Inoltre, la conoscenza botanica urbana si caratterizza per una sua dinamica specifica, dovuta alla diffusione degli elementi vegetali e ai loro molteplici usi (Arenas et al., 2011; Hurrell et al., 2011). Il lavoro pionieristico di Michael J. Balick (2000) ha contribuito significativamente a definire e sviluppare questo campo di ricerca. Balick ha investigato le relazioni tra le piante e le popolazioni urbane, esplorando come le persone nelle città utilizzino le piante per fini medicinali, alimentari, spirituali e culturali. Il lavoro ha evidenziato l'importanza delle piante nel tessuto sociale e culturale delle comunità urbane, nonché il ruolo che svolgono nella promozione della biodiversità e della sostenibilità ambientale nelle città. In questo intricato intreccio di relazioni tra esseri umani e piante, alcune discipline scientifiche hanno avuto un ruolo essenziale nel preservare la memoria storica ad esse legata, contribuendo a ricostruire il valore culturale e relazionale del mondo vegetale. La raccolta di storie sulle piante da prospettive diverse è diventata sempre più rilevante, poiché permette di ampliare la comprensione del loro significato nelle società umane.

Di conseguenza, è necessario ridefinire in modo consapevole il ruolo delle piante, superando la loro percezione come semplici testimoni silenziosi dei cambiamenti ambientali o come oggetti mercificati di cui raramente si discute. Al contrario, le piante dovrebbero essere riconosciute come elementi chiave delle narrazioni storiche (Sanders, 2019).

2. Partecipanti

La ricerca si è svolta nell'ambito del dottorato di ricerca Reggio Childhood Studies con un gruppo di 21 bambini/e della scuola primaria. Nello specifico, il gruppo includeva undici maschi e dodici femmine, con un'età media di dieci anni. Inoltre, alla ricerca hanno dato il consenso e partecipato solamente 16 genitori.

La ricerca è stata condotta in un contesto urbano caratterizzato da una significativa diversità culturale, con una popolazione proveniente da diverse regioni d'Italia e da altri Paesi (ad esempio Gana, Moldavia, Brasile), mentre la maggior parte dei bambini è nata a Reggio Emilia. Un aspetto centrale dell'indagine è stato l'analisi dell'interazione tra le conoscenze trasmesse dai genitori, radicate nei Paesi o nelle regioni di origine (come il Ghana), e quelle acquisite dai figli sia nel contesto familiare sia nell'ambiente scolastico italiano. Durante i sei mesi di studio, grazie all'etnobotanica (Caneva, 2013), sono state raccolte le memorie verdi (Buonanno, Weyland, 2024) di tutti i partecipanti.

3. Metodologia

Durante la fase di pianificazione e realizzazione del progetto di ricerca, è stato adottato il framework metodologico etnografico (Bove, 2019). Chiara Maria Bove descrive l'etnografia come un approccio qualitativo di ricerca, radicato negli studi antropologici, volto a esplorare i modi di vivere e i sistemi di credenze di specifici gruppi di individui all'interno di un determinato

contesto socioculturale. Il termine etnografico implica un’indagine diretta sul campo, in cui il gruppo di ricerca partecipa attivamente alle attività del gruppo studiato. Un elemento chiave di questa metodologia è la raccolta di dati attraverso un’immersione prolungata nel contesto oggetto di analisi. L’etnografia applicata agli ambienti scolastici rappresenta un ambito di studio rilevante, poiché permette di comprendere le dinamiche socioculturali che caratterizzano le istituzioni educative. Tali ricerche assumono un ruolo cruciale nei momenti di trasformazione sociale, in quanto offrono strumenti per analizzare le diversità culturali e le specificità dei gruppi coinvolti (Gobo, 2001).

4. Analisi

Le conversazioni trascritte hanno fornito dati qualitativi, successivamente analizzati attraverso l’analisi del contenuto (Braun, Clarke, 2006; Maxwell, 2013).

L’analisi tematica ha rivelato che i bambini e le bambine arricchiscono le loro conoscenze sulle piante attraverso narrazioni e la condivisione di esperienze dei genitori o parenti, confermando che queste informazioni vengono ricevute raramente dalla scuola. Le piante, attraverso le storie, sono diventate portatrici di gesti e simboli carichi di ricordi affettivi e di esperienze significative. Il gruppo ha condiviso la gioia di scoprire le rose nel giardino della nonna, il gesto di regalare dei semi, l’emozione di identificarsi con un fiore e il ricordo di un campo di grano nel paese di origine. Le memorie verdi hanno messo in evidenza il profondo legame che ogni individuo ha con le piante e hanno permesso di riflettere, da un lato, sull’importanza delle piante nel creare un contesto interculturale e intraculturale concreto e, dall’altro, sulla capacità di aprire scenari sostenibili (Bianchi, 2022), promuovendo nuove modalità per osservare e comprendere l’importanza delle piante. Lo scopo principale è stato quello di riconoscere e di valorizzare le memorie verdi delle bambine e dei bambini cariche di conoscenze tradizionali.

5. Risultati

Nella tabella 1 sono riportate alcuni esempi di memorie verdi raccolti

Memorie di bambini/e	Memorie genitori
Il rosmarino perché ricorda mia nonna che aveva la gamba ferita.	Non ho piante ma ricordo mia madre con questo orto e questo ingresso pieno di piante.
Le ciliege sono buone e piacciono a mia nonna che ne mangia tantissime.	Ricordo quando andavo a raccogliere le nocchie con le vipere sotto le mani.
Dai nonni al mare mangio sempre l’anguria con i miei zii e i miei cugini.	Quando ero piccola mi arrampicavo sugli alberi di ciliegio con mia sorella e le mangiavamo, è un ricordo molto forte che mi è rimasto impresso.
Noi avevamo un orto grandissimo dove c’era il cibo, c’erano melanzane, le fragole l’anguria e le patate.	Con i fiori abbellisco la casa.
A me curavano con le foglie ma non ricordo il nome.	Ricordo il mucchio di acacia che in sauna lascia un profumo dolcissimo.

Tabella 1. Memorie verdi

L'analisi dei dati mostra come il ricordo delle esperienze legate alle piante assuma un valore profondo, evidenziando una connessione significativa tra le persone e il mondo vegetale. L'ampia varietà di utilizzi delle piante per diversi scopi mette in luce la nostra dipendenza intrinseca da esse, che non si limita alla sola sfera alimentare, ma si estende a ogni aspetto della vita umana: "ma è molto più profonda e implica una forte azione delle piante su qualunque aspetto della nostra vita" (Mancuso, 2023, p. 9).

Oltre alla dimensione utilitaristica, emergono anche elementi umanistici e simbolici, rivelando come le esperienze di genitori e bambini/e siano profondamente intrecciate con meccanismi culturali che affondano le radici nella memoria collettiva. Questi ricordi giocano un ruolo fondamentale nel mantenere vivo e rafforzare il nostro legame ancestrale con la natura.

Conclusioni

I risultati mostrano che le relazioni intime che genitori e bambini/e sviluppano con le piante non solo rafforzano il loro legame con esse, ma favoriscono anche la costruzione di una memoria affettiva condivisa, definite memorie verdi (Buonanno, Weyland, 2024). La presenza delle piante negli ambienti educativi e domestici offre numerosi benefici psicologici, tra cui la riduzione dello stress, il miglioramento dell'umore e l'aumento della capacità di concentrazione (Barbiero et al., 2021; Lee M. et al., 2015). La ricerca ha evidenziato che questi effetti si manifestano anche attraverso la narrazione e la condivisione di esperienze personali legate alla relazione con le piante, creando un ponte tra passato e presente. Attraverso il racconto delle proprie esperienze con le piante, genitori e bambini/e rafforzano le loro relazioni affettive, riscoprendo il valore del tempo condiviso e della cura reciproca. Le piante diventano così testimoni e custodi di ricordi significativi, evocando momenti vissuti, legami familiari e situazioni in cui esse assumono un ruolo centrale nella costruzione del senso di appartenenza e benessere (Demetrio, 2015). Inoltre, il processo di cura delle piante non solo favorisce la consapevolezza ecologica, ma stimola anche un senso di responsabilità verso l'ambiente, contribuendo a sviluppare una connessione più profonda con la natura e con gli altri.

Bibliografia

- Amprazis A., Papadopoulou P. (2020). Plant blindness: A faddish research interest or a substantive impediment to achieve sustainable development goals? *Environmental Education Research*, 26 (8), 1065–1087.
- Arenas PM, Cristina I., Puentes J., Buet Costantino F., Hurrell J. A., Pochettino M. L. (2011). Adaptógenos: plantas medicinales tradicionales comercializadas como suplementos dietéticos en la conurbación Buenos Aires-La Plata (Argentina). *Bondplandia* 20, 251–264.
- Aurrecoechea-Lacarta J. (2016). Uso de la etnobotánica como recurso educativo en secundaria. Propuesta didáctica para la asignatura de Biología y Geología de 3o de ESO. (Master's thesis). <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3593>
- Balding M., Williams K. J. H. (2016). Plant blindness and the implications for plant conservation. *Conservation Biology*, 30(6), 1192–1199.
- Balick M. J., Kronenberg F., Ososki A. L., Reiff M., Fugh-Berman A., O'Connor B., Roble M., Atha D. (2000). Medicinal plants used by Latino healers for women's health conditions in New York City. *Economic botany*. 54 (3), 344–357.
- Barbiero G., Maculan N., Venturella A., Berto R., Bolten B. (2021). Scuola Primaria di Gressoney-La-Trinité La prima scuola biofila in Italia, Università della Valle d'Aosta - Université de la Vallée d'Aoste. Retrieved 8 april, 2023, da <https://www.univda.it/progetti-di-ricerca/nuova-architettura-sensibile-al-pina-n-a-s-a/risultati-delle-ricerche-condotte-e-prodotti-ottenuti/>

- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022). *GreenComp, The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union.
- Bove C. (2019). Il metodo etnografico. In L. Mortari, L. Ghirrotto (2019), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 101-142). Roma: Carocci.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Briceño F., Mahecha Garzón L.M., Triana Gómez, G., Alejandro M. (2017). *Recuperación etnobotánica del uso tradicional no maderable del bosque secundario en el municipio de Nocaima, Cundinamarca*, 7(1): 48–66. <http://hdl.handle.net/20.500.12010/623>
- Buonanno R. (2024). “Giardino Etnobotanico”: gli ambienti e le memorie verdi negli spazi educativi. *Nuovi paesaggi educanti. Intrecci generativi tra natura e cultura*. Bergamo: Junior .
- Buonanno R., Weyland B. (2024). Forgetting Green Biographies: Memories and Relationship with Plants in a Primary School. *Official Conference Proceedings*, The Asian Conference on Education 2023 (pp.1709-1723). <https://doi.org/10.22492/issn.2186-5892.2024.144>
- Beerling D. (2017). *The emerald planet: how plants changed Earth's history*. Oxford: University Press.
- Briceño F., Mahecha Garzón L.M., Triana Gómez, G., Alejandro M. (2017). Recuperación etnobotánica del uso tradicional no maderable del bosque secundario en el municipio de Nocaima, Cundinamarca. *Revista Mutis*, 7(1), 48–66.
- Caneva G., Pieroni A., Guarrera P. (2013). *Etnobotanica: Conservazione di un patrimonio culturale come risorsa per uno sviluppo sostenibile*. Bari: Edipuglia.
- Demetrio D. (2015). *Green autobiography: La natura è un racconto interiore*. Arezzo: Booksalad.
- Dünser B., Pany P. (2024). The plant awareness inventory. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/382571122_The_Plant_Awareness_Inventory
- Gobo G. (2001). *Descrivere il mondo: Teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*. Roma: Carocci.
- Hurrell J. A., Pochettino M. L. (2014). Urban Ethnobotany: Theoretical and Methodological Contributions. *Methods and Techniques in Ethnobiology and Ethnoecology*, 1, 293-309.
- Hurrell J., Costantino FB, Puentes J (2011). Huertos familiares periurbanos de las costas de Ensenada. Berisso y de la Isla Martín García (Buenos Aires, Argentina). *Bonplandia*, 20, 213–230.
- Lee M., Lee J., Park B.-J., Miyazaki Y. (2015). Interaction with indoor plants may reduce psychological and physiological stress by suppressing autonomic nervous system activity in young adults: a randomized crossover study. *Journal of Physiological Anthropology*, 34(1), 21.
- Mancuso S. (2023). *Fitopolis, la città vivente*. Bari- Roma: Laterza.
- Maxwell J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed). California: SAGE Publications.
- Mosquera M., Santamaría P., López A. (2015). Sistemas de transmisión del conocimiento etnobotánico de plantas silvestres comestibles en Turbo, Antioquia, Colombia. *Revista de Investigación Agraria y Ambiental Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD*, 6(1), 133-143.
- Nighswander G. P., Sinclair J. S., Dale A. G., Qiu J., Iannone B. V. III (2021). Importance of plant diversity and structure for urban garden pest resistance. *Landscape and Urban Planning*, 215, 104211.
- Pany P., Meier F. D., Dünser B., Yanagida T., Kiehn M., Möller A. (2022). Measuring Students' Plant Awareness: A Prerequisite for Effective Botany Education. *Journal of Biological Education*, 1–14.
- Sanders D. L. (2019). Standing in the shadows of plants. *Plants, people, planet*, 1(3), 130-138.
- Sõukand R., Kalle R., Prakofjewa J., Sartori, M., Pieroni, A. (2024). The importance of the continuity of practice: ethnobotany of Kihnu island (Estonia) from 1937 to 2021. *Plants, People, Planet*. 6(1), 186-196.
- Stagg B. C., Hetherington L., Dillon J. (2024). Towards a model of plant awareness in education: A literature review and framework proposal. *International Journal of Science Education*: 1–21.
- Strgar J. (2007). Increasing the interest of students in plants. *Journal of Biological Education*, 42(1), 1-5.
- Tunncliffe S. D., Reiss M. J. (2000). Building a model of the environment.
- Wandersee J. H., Schussler E. E (2001). Towards a Theory of Plant Blindness. *Plant Science Bulletin*, 47, 2–9.

Transizione ecologica e Agenda 2030: contesti, educazione e il ruolo degli educatori

Gabriella Calvano

Ricercatrice

Università degli Studi di Bari Aldo Moro – gabriella.calvano@uniba.it

Introduzione

L'Agenda 2030 delle Nazioni Unite è stata approvata nel 2015 e persegue obiettivi di inclusione e sostenibilità. Il suo scopo principale è quello promuovere politiche e azioni capaci di fronteggiare, entro il 2030, le sfide sociali e ambientali più cogenti e urgenti (UN 2015; Sachs 2015): dalla lotta per la riduzione delle disuguaglianze sociali e climatiche al contenimento delle numerose forme di povertà. Come riassunto nel principio per il quale “nessuno deve essere lasciato indietro” (UN, 2015), l'Agenda fa riferimento al bisogno di operare tutti a vantaggio di tutti: non c'è, dunque, sviluppo sostenibile senza una partnership forte (Goal 17). Questo Documento, sottoscritto da 193 Paesi al mondo, riconosce che la povertà (SDG 1) insieme all'educazione di qualità (SDG 4), all'azione contro i cambiamenti climatici (SDG 13) e all'accesso all'acqua potabile (SDG 6) sono problemi globali interconnessi e hanno necessità di essere affrontati in modo integrato. La realizzazione degli Obiettivi dell'Agenda 2030 può essere favorita dal raggiungimento di una transizione ecologica efficace e duratura (Sachs, 2015; UN 2019).

1. Transizione ecologica: sfide e opportunità per un futuro sostenibile

La transizione ecologica è un cambiamento strutturale e sistemico verso modelli di sviluppo sostenibile che mirano a ridurre le emissioni inquinanti, a prevenire il dissesto idrogeologico e a minimizzare l'impatto ambientale delle attività produttive (Malavasi, 2022). Questo processo rientra nella più estesa “just transition”, la quale punta a integrare crescita economica, benessere sociale e tutela ambientale promuovendo un modello di sviluppo che tenga conto delle esigenze delle generazioni presenti e future. Economisti come Stiglitz, Sen e Fitoussi (2010) hanno negli anni sottolineato l'importanza di misurare il progresso di una nazione considerando il benessere generato per le persone piuttosto che ridursi nel valutarlo servendosi di indicatori economici tradizionali come il PIL. In questa prospettiva, il benessere deve includere anche le relazioni tra individui e tra comunità e ambiente (Mortari, 2021; 2020; Parricchi, 2018; 2015).

Se è vero che per poter essere attuata, la transizione ecologica richiede interventi politici e normativi efficaci (ne sono esempio quelli promossi dall'Accordo di Parigi, dal Green New Deal europeo e dalla Strategia Nazionale di Sviluppo Sostenibile), non può essere negato il fatto che essi non sono sufficienti: una transizione ecologica autentica ed efficace necessita del coinvolgimento attivo di tutti gli attori sociali: governi, istituzioni, scuole, università, imprese e cittadini sono chiamati a collaborazioni multilivello e multistakeholder (UNDP, 2017).

La realizzazione di tale transizione non può dirsi certo senza sfide: la resistenza al cambiamento da parte di alcuni attori economici e politici, spesso legati ancora a modelli di produzione

e consumo consolidati, così come i costi iniziali elevati legati all'adozione di tecnologie verdi e infrastrutture sostenibili sono tutti ostacoli che spesso si oppongono alla transizione ecologica, soprattutto nel caso dei Paesi a basso reddito (Business & Sustainable Development Commission, 2017). Superare queste barriere ricorrendo a meccanismi di finanziamento equi e a politiche di incentivazione che garantiscano una transizione inclusiva e giusta diventa dunque un obiettivo da perseguire con urgenza. Parallelamente, la transizione ecologica offre numerose opportunità: lo sviluppo di tecnologie innovative, come le energie rinnovabili e la mobilità sostenibile, può favorire la creazione di nuovi posti di lavoro e stimolare la competitività economica (Stiglitz et al., 2010); miglioramenti nella qualità dell'aria e dell'acqua possono contribuire a ridurre i problemi di salute pubblica legati all'inquinamento, migliorando il benessere complessivo della popolazione (Hargreaves et al., 2013). Un altro aspetto che caratterizza una transizione ecologica efficace risiede nel potenziale cambiamento culturale che può derivarne, in quanto può favorire una maggiore consapevolezza ambientale e incentivare comportamenti sostenibili sia a livello individuale che collettivo. Tale cambiamento, a sua volta, risulta essere fondamentale nel garantire un'adozione diffusa dei principi di sostenibilità e una maggiore partecipazione ai processi decisionali (Id.).

2. La localizzazione dell'Agenda 2030 e l'educazione per lo sviluppo sostenibile: chiavi per una giusta transizione

Quando l'Agenda 2030 fu approvata, tutti i Paesi sottoscrittori concordarono che la sua efficacia si sarebbe potuta e dovuta esprimere soprattutto a livello di singoli territori. Di qui la richiesta delle Nazioni Unite di attivare processi di localizzazione dei 17 *Sustainable Development Goals* (SDGs) allo scopo di trasformare i principi globali in azioni mirate, adattate alle caratteristiche uniche di ciascun territorio. Questo approccio ha l'obiettivo principale di consentire l'individuazione e l'implementazione di risposte specifiche alle sfide geopolitiche, sociali, ambientali e geografiche attivando partnership multilivello e multistakeholder al fine di creare e mantenere un legame forte tra strategie globali e bisogni locali (UNECE, 2018). La localizzazione degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile è dunque fondamentale per garantire che le comunità territoriali, inclusa la cittadinanza e la società civile, possano partecipare attivamente alla pianificazione e all'implementazione di politiche di sostenibilità (UNDP, 2017) al fine di sviluppare soluzioni creative (OECD, 2017).

L'Unione Europea ha sviluppato una strategia per integrare gli SDGs nella politica di coesione, valorizzando l'importanza della collaborazione locale per il raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (Commissione Europea, 2019). Tale politica sta impattando anche nel modo in cui in Italia si persegue il principio della localizzazione: la Strategia Nazionale di Sviluppo Sostenibile (SNSvS) è stata adottata per guidare proprio il processo di localizzazione, promuovendo la coerenza delle politiche e una cultura della sostenibilità diffusa. La Strategia Nazionale, aggiornata nel 2022 e approvata nel 2023, enfatizza il ruolo della cultura della sostenibilità e della partecipazione attiva delle comunità nel creare un circolo virtuoso tra gli SDGs e le realtà locali (OECD, 2022). Attraverso strumenti come il Sistema IN.F.E.A.S., le istituzioni locali hanno l'opportunità di sviluppare politiche integrate e promuovere la sensibilizzazione ambientale nei contesti educativi e sociali (Ministero della Transizione Ecologica, 2021).

L'educazione per lo sviluppo sostenibile (ESS) gioca chiaramente un ruolo centrale in questo processo, fornendo conoscenze, competenze e strumenti per comprendere le complessità delle sfide globali e per sviluppare soluzioni pratiche a partire da decisioni informate (UNESCO, 2017). Attraverso un approccio inter e transdisciplinare e il coinvolgimento diretto delle comunità, l'ESS si prefigge di promuovere comportamenti sostenibili, sviluppare soluzioni innovative,

rafforzare il senso di responsabilità collettiva e di costruire un mondo a misura di futuro. L'ESS incoraggia la partecipazione a progetti comunitari, creando opportunità di apprendimento esperienziale e favorendo un cambiamento culturale verso modelli di vita più sostenibili (Wals & Corcoran, 2012). Attraverso la partecipazione alle sue esperienze educative, l'ESS consente di sviluppare competenze critiche e riflessive, promuovendo la comprensione delle interconnessioni tra le azioni umane e l'ambiente e incoraggiando comportamenti sostenibili (UNESCO, 2017) e fornisce gli strumenti per affrontare le complessità delle sfide ambientali e sociali, rendendo i cittadini consapevoli del loro ruolo nelle trasformazioni globali (Sterling, 2010; Wals & Corcoran, 2012) e consentendo loro di contribuire alla costruzione di società più giuste e resilienti (Tilbury & Wortman, 2004).

In un mondo sempre più interconnesso, l'ESS può stimolare anche l'empowerment delle comunità locali attraverso progetti partecipativi. Tali iniziative favoriscono l'adozione di politiche e azioni coerenti con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile creando un circolo virtuoso tra educazione, sostenibilità e innovazione sociale (Jickling & Wals, 2008). Un esempio emblematico di questo approccio è il Sistema I.N.F.E.A.S., che in Italia ha permesso di integrare l'educazione per lo sviluppo sostenibile nelle politiche locali, promuovendo una maggiore consapevolezza e partecipazione in un pubblico ampio, data la "portata permanente" dell'ESS (Ministero della Transizione Ecologica, 2021).

La localizzazione dell'Agenda 2030, resa possibile grazie all'ESS, rappresenta, dunque, un elemento chiave per garantire una transizione ecologica equa. Attraverso una sinergia tra educazione formale, informale e non formale, l'ESS permette di valorizzare le risorse locali e di trasformare le comunità in protagoniste del cambiamento. Ciò è particolarmente evidente nei progetti educativi che coinvolgono le scuole, le università e le organizzazioni della società civile, che incoraggiano l'adozione di buone pratiche e l'innovazione tecnologica per uno sviluppo sostenibile (UNESCO, 2017), che supportano la formazione di una cittadinanza globale, capace cioè di affrontare le sfide del futuro con una visione etica e inclusiva.

3. Un necessario ri-inizio: verso un nuovo Sistema I.N.F.E.A.S., tra bisogni educativi e figure professionali

In Italia, il rilancio del Sistema I.N.F.E.A.S. rappresenta un tassello fondamentale per favorire la trasformazione culturale necessaria a supportare la transizione ecologica e la localizzazione dell'Agenda 2030. Nato negli anni Novanta, il Sistema si proponeva di creare una rete nazionale per l'informazione, la formazione e l'educazione ambientale, promuovendo una sinergia tra istituzioni territoriali e comunità locali per sostenere politiche di sostenibilità e generare la partecipazione della cittadinanza (Ministero della Transizione Ecologica, 2021). La mancanza di fondi dedicati e un'attenzione frammentata alle questioni della sostenibilità e dell'ESS hanno portato, però, negli anni a un progressivo rallentamento delle sue attività, salvo alcune eccezioni come la Regione Sardegna.

Con la Conferenza Nazionale di Cagliari del 2018, il Sistema I.N.F.E.A.S. ha vissuto un nuovo slancio, riaffermando il bisogno di costruire una rete di sinergie per promuovere la cultura della sostenibilità a livello nazionale, sottolineando l'importanza di un approccio integrato all'ESS, in grado di superare i confini dell'educazione ambientale tradizionale, spesso ridotta ad educazione naturalistica, di includere dimensioni sociali, economiche e di governance e, soprattutto, di promuovere processi educativi per tutta la vita (Dozza, 2018). Un aspetto chiave del rilancio coincide con il bisogno di ripensare la formazione dei professionisti dell'educazione per lo sviluppo sostenibile, ancora oggi riconducibili, nella maggior parte dei casi, agli educatori ambientali. Si tratta di figure essenziali per promuovere il cambiamento culturale verso la soste-

nibilità e per coordinare processi partecipativi capaci di coinvolgere le comunità locali nelle azioni e nelle politiche di localizzazione dell'Agenda 2030. L'analisi sulla letteratura piuttosto limitata rispetto a questa figura (Calvano, 2015; 2018) ci consente di descriverla come quella di professionisti formati nell'ambito di percorsi di studio di tipo scientifico-naturalistico, quasi sempre a scapito delle competenze pedagogiche, sociali e trasversali necessarie per affrontare le complesse sfide della sostenibilità.

Il bisogno di un approccio sistemico e innovativo nella formazione degli educatori è stato ribadito nella seconda Conferenza Nazionale sull'Educazione Ambientale, tenutasi, sempre a Cagliari, nel 2022. Nel corso di essa è ribadita la necessità di rafforzare ulteriormente l'impegno per il rilancio del Sistema IN.F.E.A.S. Regioni, province ed enti locali sono stati sollecitati a potenziare i sistemi territoriali, promuovendo la ricerca educativa per sviluppare competenze green e nuovi percorsi di *reskilling* e *upskilling* per gli educatori già operanti sui territori. Questi sforzi si inseriscono in un contesto in cui la figura dell'educatore ambientale deve essere riconosciuta come quella di un professionista interdisciplinare, capace di integrare conoscenze scientifiche e pedagogiche, di promuovere stili di vita sostenibili e di anticipare le sfide del futuro. Questo richiede un ri-orientamento dei percorsi formativi, per dotare gli educatori delle competenze necessarie a guidare il cambiamento culturale e sociale, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030 (Id., 2018). Il rilancio del Sistema IN.F.E.A.S. non è solo un'operazione tecnica, ma un'opportunità per ripensare il ruolo dell'educazione come leva per una transizione ecologica giusta ed equa. Investire nella formazione degli educatori ambientali significa, per cui, porre le basi per costruire comunità più resilienti e consapevoli, capaci di affrontare le sfide globali attraverso azioni locali concrete, coerenti, sistematiche e sistemiche.

4. Conclusioni

Il legame tra transizione ecologica, localizzazione dell'Agenda 2030 ed educazione emerge come un circolo virtuoso in cui ciascun elemento rafforza gli altri. La Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile offre la base progettuale per connettere istituzioni, società civile e territori in processi di trasformazione sostenibile. Il rilancio del Sistema IN.F.E.A.S. evidenzia il crescente interesse verso l'educazione come leva di cambiamento culturale e sociale.

Tuttavia, la figura dell'educatore ambientale, solitamente deputata a implementare tali percorsi, necessita di maggiore attenzione. Spesso legata a un retroterra formativo scientifico-naturalistico, questa professione richiede un riconoscimento formale e un potenziamento delle competenze pedagogiche per guidare i processi partecipativi e favorire il cambiamento. La ricerca pedagogica e la formazione dovrebbero concentrarsi su tali professionisti per garantire che siano adeguatamente preparati ad affrontare realmente le sfide della sostenibilità.

Per una transizione ecologica giusta ed equa, è fondamentale che il sistema educativo italiano si impegni, nel prossimo futuro, a definire percorsi formativi mirati, riconoscendo il ruolo strategico dell'educazione per i processi di localizzazione dello sviluppo sostenibile. Solo attraverso un approccio condiviso e responsabile sarà possibile costruire una comunità resiliente e consapevole, capace di affrontare le sfide globali con soluzioni locali, partecipative e partecipate.

Bibliografia

- Business & Sustainable Development Commission (2017). *Better Business, Better World*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/2399BetterBusinessBetterWorld.pdf>.
- Calvano G. (2018). L'educatore ambientale: un professionista educativo per il futuro. In Olivieri S.,

- Binanti L., Colazzo S., Piccinno M. (Eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 733-738). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Calvano G. (2015). *Educazione ambientale e formazione degli operatori. Il caso Puglia*. Milano: Guerini.
- Commissione Europea (2019). *Documento di riflessione verso un'Europa sostenibile entro il 2030* (COM (2019) 22 final). In https://commission.europa.eu/system/files/2019-02/rp_sustainable_europe_it_v2_web.pdf.
- Dozza L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia oggi*, XVI, 1, 193-212.
- Hargreaves T., Nye M., Burgess J. (2013). Keeping energy visible? Exploring how householders interact with feedback from smart energy monitors in the longer term. *Energy Policy*, 52, 126-134.
- Jickling B., Wals A. E. J. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40:1, 1-21.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita & Pensiero.
- Ministero della Transizione Ecologica (2021). *I sistemi territoriali per lo sviluppo sostenibile e la centralità dell'educazione*. Rapporto luglio 2021. In https://www.mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/sviluppo_sostenibile/rapporto_vettore_educazione_luglio_2021.pdf.
- Mortari L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- OECD (2022). *Italy's National Action Plan for Policy Coherence for Sustainable Development*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017). *Multi-level Governance Reforms: Overview of OECD Country Experiences, OECD Multi-level Governance Studies*. Paris: OECD Publishing.
- Parricchi M. (2018). (A cura di). *Educazione al benessere: cibo, corporeità, relazioni*. Bergamo: ZeroseiUp.
- Parricchi M. (2015). *Educazione al consumo. Per una pedagogia del benessere*. Milano: Franco Angeli.
- Sachs J. D. (2015). *The Age of Sustainable Development*. New York: Columbia University Press.
- United Nations (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. In <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- Stiglitz J. E., Sen A., Fitoussi J. P. (2010). *Mismeasuring Our Lives: Why GDP Doesn't Add Up*. New York: The New Press.
- Tilbury D., Wortman D. (2004). *Engaging people in sustainability*. Gland, Switzerland and Cambridge, UK: IUCN Commission on Education and Communication.
- United Nations (2019). *Global Sustainable Development Report 2019*. In: <https://sustainabledevelopment.un.org/globalsdreport/2019>.
- United Nations (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. In <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- UNDP (2017). *Mainstreaming the 2030 Agenda for Sustainable Development Reference Guide to UN Country Teams*. In <https://unsdg.un.org/sites/default/files/UNDG-Mainstreaming-the-2030-Agenda-Reference-Guide-2017.pdf>.
- UNECE (2018). *Guidelines for the Development of Voluntary Local Reviews in the ECE Region*. In <https://unece.org/sites/default/files/2023-03/UNECE%20VLR%20guidelines%20ENG.pdf>.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: Unesco Publishing. In <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>.
- Wals A. E. J., Corcoran P. B. (Eds.) (2012). *Learning for sustainability in times of accelerating change*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.
- World Inequality Lab (2021). *Inequality in a Rapidly Changing World*. In <https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/01/WSR2020-Executive-Summary.pdf>.

Ecologia del Sé relazionale. Il contributo del paradigma *Embodied Education*

Rita Casadei

Ricercatore

Università degli Studi di Bologna – rita.casadei@unibo.it

1. Riflessioni introduttive

Un quadro concettuale che integri le molteplici dimensioni in una cornice di unità – connessione e interdipendenza (di conseguenza trasformazione) – pone la questione di abbandonare ogni obsoleto paradigma deterministico e una logica emeneutica di stampo dualistico. Il mio contributo vuole dedicare attenzione alla rilevanza del paradigma dell'*Embodiment* nell'educazione, in particolare nell'area delle competenze trasversali e delle *life's skills*, superando le insidie di un confinamento esclusivo alle questioni strettamente legate alle “materie” e ai tecnicismi. L'approccio olistico-ecologico, valorizzato dal paradigma *embodied*, sostiene il soggetto nel suo pervenire all'esperienza diretta dell'unità mente-corpo e della propria integrità come caratteristica costitutiva. Ciò permette di riconsiderare il soggetto della conoscenza non come esecutore, ma come “essere” ecologico, in trasformazione e interazione, legittimando la domanda “chi è colui che sa”? Domanda chiave – da Occidente a Oriente – che implica una considerazione dei processi educativi come reti di contenuti e esperienze portatrici di senso.

L'attenzione verso le cosiddette *life skills* (OMS,1993) evidenzia la necessità di promuovere una rinnovata cultura della cura, interiorizzando anche un concetto di salute e ben-essere esteso, capace di considerare l'importanza dell'equilibrio psico-fisico e dunque di valorizzare percorsi educativi e formativi in cui trovino pari legittimazione le dimensioni cognitivo-emotivo-corporeo e relazionale, riconosciute nella rispettiva interconnessione. Porre al centro dei bisogni educativi la dovuta considerazione al tema del ben-essere, declinato come suggerisce anche Morin in un essere bene, fattore di bene, significa investire nella promozione di postura, sguardo e ascolto consapevoli, dunque aperti all'incontro e alla costituzione di relazioni significative e adeguate alla qualità della vita. La corporeità come spazio risorsa ed energia di questo incontro, diventa destinataria di una educazione che permette di ospitare l'esperienza della generatività di ciò che non è stato ancora pensato, immaginato di sé e del mondo lasciando emergere il potenziale dialettale dell'alterità. Viceversa, uno sguardo chiuso e confinato nella sola abitudine mentale che si crogiola nel conosciuto (nella convenzione di confidare nella sola via intellettuale) l'alterità può scadere nella estraneità in cui a prevalere è l'indifferenza e l'ostilità per ciò che non può essere assimilato e reso familiare. La corporeità nel suo essere esperienza della relazionalità multidimensionale della persona e della persona nella sua interazione con l'*Altro* ha una intelligenza in grado di trasformare il perturbante in intelligibile, perciò merita di essere scoperta e coltivata. Operativamente, questo significa promuovere interventi educativi atti a favorire condotte proattive verso progetti di trasformazione della persona (nella visione di sé e del mondo) in cui percepirsi co-protagonisti di atteggiamenti e comportamenti consapevoli, appropriati alla promozione del rispetto per la dignità propria e altrui. In conclusione, dunque tengo a ribadire che tra gli obiettivi formativi trasversali dovrebbero trovare maggiore accreditamento quelli col-

legati al tema del ben-essere nell'accezione di un *essere bene*, fattore consapevole di bene, del ruolo attivo e partecipativo alla qualità della vita, sia a livello individuale sia a livello collettivo. Osservare la realtà dal riconoscimento del principio matrice della interconnessione: il nuovo senso di alterità che ne consegue, in termini di reciprocità e trasformazione, favorisce nell'individuo un senso più radicale di appartenenza, alla comunità umana e alla più vasta comunità degli esseri viventi e delle diverse forme viventi (Casadei, 2022). Questo può positivamente tradursi in un rinnovato slancio dell'individuo a vivere la partecipazione come bisogno verso un orizzonte di salute e sostenibilità, raggiungibili in quanto desiderati e compresi nel loro valore essenziale e sacro. Una via responsabile ed efficace è quella di formarsi a essere protagonisti creativi tanto nell'immaginare, quanto nel realizzare modelli di comunità a cui sta a cuore la cura: cura per sé, per gli altri, per l'ambiente: relazioni e luoghi. Un rapporto sano con il proprio corpo è alla base di uno sguardo e di un gesto che fanno dell'attenzione, dell'ascolto e della cura un orizzonte educativo cui ispirarsi e verso cui aspirare. La salute riguarda anche la qualità delle relazioni, intra e intersoggettive, ma anche la capacità di tessere relazioni responsabili. L'esperienza formativa potrebbe considerare il potenziale racchiuso in un lavoro che coinvolge l'unità mente-corpo finalizzato a un percorso di sensibilizzazione alla necessità di un "so-stare" attivo: prendere consapevolezza della propria postura – sentirla, regolarla, assumerla consapevolmente – del proprio respiro – osservarlo, percepirlo, regolarlo – del movimento della propria attenzione – osservarla, dirigerla, rinnovarla.

2. Inter-essere: la condizione inter-relazionale della nostra natura

“La grande legge che regola la vita nel Cosmo è quella della collaborazione tra tutti gli esseri. Approfondire lo studio di questa legge significa lavorare per il trionfo della unione fra i vari popoli, e quindi, per il trionfo della civiltà umana” (Maria Montessori, 1949). È urgente la costituzione di una società sostenibile il cui lo stile di vita non ostacoli – interferendo – ma coltivi – contribuendo – l'orientamento intrinseco della natura a sostenere la vita. Questo rappresenta una ineludibile sfida pedagogica chiamata a riconfigurare, in chiave interdisciplinare, il contributo degli specifici campi del sapere in direzione di una rinnovata idea-azione di scienza, conoscenza, sensibilità e coscienza. Pur conservando le specificità dei diversi campi di ricerca, si comprende ora la necessità di convergere in direzione di una ricomposizione integrale e integrata dell'esserci, dell'esistere e del vivere. Questo nuovo orientamento e impegno della scienza è generativo di una trasformazione nella visione del mondo, con implicazioni a livello filosofico, politico, spirituale, quindi, educativo. Decisivo, a questo proposito, è stato il contributo di Kuhn (2009) alla revisione del paradigma scientifico, che comprende non solo concetti e tecniche, ma anche valori, che lungi dall'essere confinati in posizioni periferiche vanno a costituire il fondamento e la forza guida della scienza stessa, caratterizzata da un progresso non necessariamente lineare, ma soggetto a rivoluzionarie trasformazioni paradigmatiche.

“Nella contemporaneità, un'esperienza del Sé, ciò che talvolta viene chiamato «senso del Sé», circoscritta soltanto al singolo corpo come centro di identità e appartenenza, può condurre a un vissuto tristemente comune di disconnessione, disillusione e disperazione” (Siegel, 2023, p.3)

Nell'individuare l'educazione di qualità, come obiettivo, ma anche come risorsa e via di trasformazione e realizzazione degli obiettivi verso uno sviluppo sostenibile, viene chiaramente interpellata la Pedagogia. Nello specifico, l'urgenza si configura come necessità di prendere atto dei cambiamenti paradigmatici della scienza nel suo investigare il mondo e, dunque, di assumere nuove visioni dell'essere umano nella sua percezione-interpretazione della realtà interna ed esterna. Questo risulta essere fondamentale per orientare in senso “sano” la comprensione della

natura relazionale dell'essere e dell'esserci cui far corrispondere l'impegno verso stili e condotte sane di interazione a sostegno della qualità della vita propria, altrui e dell'intero eco-sistema. In particolare, gli sviluppi della fisica e delle scienze della vita portano al superamento dei più consolidati paradigmi meccanicistici verso una visione sistemica, olistica, in cui il primato della linearità e della causalità cede il passo alla complessità e alla non linearità, il riduzionismo del primato della realtà materiale è superato da una struttura parallela e pluridimensionale della realtà, percorsa da energia e informazione (Capra, Luisi, 2014). Ciò conduce verso una visione del mondo integrata, strutturata su complessità, unità-unicità e non dualità, suggerendo rinnovata e prioritaria considerazione su una serie di elementi tra cui l'interdipendenza, la processualità, la relazione. Da un punto di vista educativo questo fa emergere una visione di sviluppo integrato che non si limita alla sola dimensione cognitiva, ma coinvolge integralmente tutti gli aspetti della crescita umana in una condizione di stretta interconnessione cosmica. La nuova prospettiva scientifica invita a considerare la vita nel suo essere oltre ciò che si può misurare, chiedendo dunque all'educazione di avventurarsi al di là della trasmissione dei contenuti che non possono esaurire tutto ciò che c'è da sapere riguardo all'esistenza.

3. Life's skills: come porsi nei confronti della vita e delle proprie risorse?

Dalla prospettiva dell'*embodied inquiry* la ricerca si sviluppa secondo un metodo che è in sé stesso un'attività di embodiment: studio basato sulla pratica e attraverso la pratica, in grado di generare – nella condivisione delle attività – un importante clima di empatia e collaborazione. Secondo tale approccio la corporeità riconquista un ruolo di maggiore considerazione: dalla marginalità recupera una centralità che permette di rileggerla come “effettività dell'esser-ci” e al contempo complessità intelleggibile secondo una lettura non solo interdisciplinare ma anche interculturale, onorando aspetti salienti quali confronto, dialogo e trasformazione. Riguardando la formazione della persona nella sua integralità la questione delle competenze per la vita pone diversi quesiti e potenziali risposte (Siegel, 2011).

Di quali risorse personali l'essere umano dispone e può-deve attivare per il proprio benessere e quello della collettività?

a) Risorse fisiche; b) Risorse cognitive; c) Risorse emozionali; d) Risorse comunicativo-relazionali; e) Risorse spirituali.

Quali sono fattori potenzianti che consentono l'accesso a queste risorse?

a) Positività verso la vita; b) Motivazione; c) Disegno chiaro dei propri obiettivi; d) Consapevolezza; e) Armonia (seguire e rispettare la propria natura); f) Dinamiche relazionali e comportamenti adeguati; g) Efficacia comunicativa; h) Presenza di persone e esperienze significative; Flessibilità e apertura al cambiamento.

Quali sono i fattori depotenzianti che compromettono l'accesso?

a) False credenze o credenze errate; b) Valori non congruenti con il proprio progetto di vita; c) Mancanza di progettualità; d) Errata definizione degli obiettivi; e) Stile di vita errato; f) Poca consapevolezza; g) Afflizione; h) Sovraesposizione a persone/eventi/ emozioni scatenanti perdita di energia.

4. La corporeità: risorsa di conoscenza, esplorazione e trasformazione

“Il nostro corpo è sempre l'unico punto possibile di giudizio e l'unico metro di esperienza nella nostra connessione con l'altro”. (Gallese, Morelli, 2023, p. 90).

“Se il pensiero è movimento, limitare il movimento limita il pensiero” (p. 158).

Apprendere attraverso l'esperienza corporea consente di: a) sentire un senso di integrità e connessione; b) dilatare la propria visione di sé e del mondo; c) avere accesso consapevole alle proprie risorse interne: self-empowerment, self-efficacy, resilienza; d) consolidare introspezione e riflessività; e) mettere in atto stili relazionali efficaci; f) promuovere e creare *condizioni e contesti* di ben-essere (UNESCO 2017; Wayne, 2013).

Un senso rinnovato di aderenza alla complessità del reale implica l'adozione di una visione dell'educazione come veicolo privilegiato per far sì che gli esseri umani imparino a conoscere sé stessi e il loro posto nel mondo. In quest'ottica, non è solo concesso ma più propriamente richiesto di pensare l'umano in termini di integralità, rispetto a cui riconoscere la complessità e l'interconnessione delle dimensioni costitutive della persona, a partire dall'unità di corpo-mente-spirito¹. Questo comporta una riconsiderazione della corporeità, dell'universo sensoriale e della dimensione estetica come importanti risorse di apprendimento, cui destinare adeguati modelli, prassi, spazi e tempi dell'educazione (Casadei, 2023). Una conoscenza che matura anche nel coinvolgimento della sensorialità consente di strutturare un senso di unitarietà e integrità nella persona e nelle sue possibilità di conoscenza e sperimentazione di sé, così come di interazione e comprensione del mondo; è in grado di far emergere una sensibilità che gli permetta di vivere tale rapporto non in senso oppositivo e dualistico, ma secondo un principio di interconnessione e complementarietà.

La corporeità dà concretezza all'esperienza dell'alterità nel quotidiano incontro con i corpi degli *altri*. Altri individui, esseri, forze e forme viventi costituiscono una fonte continua e inesauribile di varietà, principio fondante della natura stessa su cui anche le culture costruiscono le loro costruzioni linguistiche, semiotiche e valoriali. La propria corporeità è fonte di un'esperienza quotidiana dell'alterità: nello scorrere del tempo essa si traduce come variazione-trasformazione nella continuità. L'alterità è una condizione, costitutiva, la cui poca considerazione può talvolta creare quel senso di spaesamento quando si è trasportati dal dominio del familiare verso un non-conosciuto che può rivelarsi per alcuni inquietante. A fronte di queste sfide assume una nuova centralità la dimensione corporea (Casadei, 2021). L'interesse per il corpo, nel mondo accademico, è progressivamente aumentato e maturato a partire dal contributo di Michael Foucault (Cappa, 2009) che ha dapprima declinato lo sguardo sul corpo sociale, sulle dinamiche tra esso e le istituzioni sociali, le norme culturali. Questo approccio ha sollevato riflessioni sulla natura di tali dinamiche talvolta orientate ad una interpretazione del corpo eccessivamente come oggetto passivo del potere sociale e culturale. In risposta, altri orientamenti si sono sviluppati in considerazione del corpo come soggetto, aprendo il campo alla legittimazione del vissuto corporeo come esperienza degna di attenzione (Francesconi, Tarozzi 2013). Quest'ultimo approccio al corpo vissuto, influenzato principalmente da Merleau-Ponty (2003), ha affrontato seriamente la questione del dualismo cartesiano e ha cercato di superare le dicotomie tra corpo e mente e tra soggetto e oggetto. Il discorso sulla corporeità incastonato nella nuova visione cosmica ecologica assume un ruolo prevalente all'interno di una ridefinizione di pedagogia che senta l'ur-

1 “Una spiritualità che non sia radicata nella realtà dei bisogni materiali della vita raramente può rappresentare un risultato significativo [...] Un albero innalza i suoi rami fronzuti verso il cielo e accoglie la benedizione della pioggia. Se non avessimo una conoscenza più approfondita, penseremmo che la pioggia entri direttamente nelle foglie facendole fruttificare. La crescita sembrerebbe avvenire dall'alto verso il basso, ma le cose non stanno così. La pioggia deve prima penetrare nel suolo e solo allora le sostanze nutritive possono risalire l'albero e nutrire le foglie e i frutti. In questo mondo la realtà ha radici materiali. Tutto scorre dal basso verso l'alto. Per cogliere la bellezza di questo mondo anche noi dobbiamo procedere nella stessa direzione. Ciò che è di natura spirituale deve prima penetrare nel mondo materiale perché la vita possa poi prosperare” (Schroeder, 2002, pp. 35-37).

genza di affermare il valore della persona in sé senza alcun tipo di riserva o restrizione dettata da fuorvianti ideologie, convenzioni, pregiudizi².

5. L'esempio delle pratiche corporeo-meditative come vie di conoscenza-sperimentazione-trasformazione

Per necessità proverò a sintetizzare i punti di forza che caratterizzano la percorribilità di un percorso embodied in prospettiva trasformativa: a) un gesto pulito, curato, corretto può risultare un metodo efficace per liberarsi da rigidità; b) l'esercizio pacato e vigile dell'attenzione può essere di aiuto nel sospendere uno stato di confusione e frastuono mentale; c) la propria postura regolata armoniosamente può costituire un primo modo per disporsi e sentirsi a proprio agio, assaporando l'esperienza di ben-essere e essere bene.

Dalle attività di ricerca e di didattica intraprese si evince che l'esperienza è in grado di centrare i seguenti obiettivi: a) intercetta i bisogni profondi; b) promuovere consapevolezza personale e inter-personale; c) promuove una sperimentazione in grado di consentire il riconoscimento delle energie interne alla persona e un consapevole accesso ad esse; d) interpreta e "realizza" le *life's skills* attraverso una comprensione attrezzata sia da una prospettiva di indagine teorica sia dalla prospettiva dell'istanza esperienziale; e) agisce per una interiorizzazione del senso di responsabilità; f) fornisce strumenti – di riflessione e di azione – adeguati per realizzare corrispondenza tra la sfera dell'idea-aspirazione e quella delle attitudini-condotte di vita appropriate.

Un quadro metodologico che può comprendere l'impatto e l'efficacia di tale proposta è l'Embodied Inquiry, secondo la quale il metodo è in sé stesso un'attività intenzionale, capace di generare un clima di empatia, favorire relazioni più profonde con gli altri e con la propria esperienza interiore. Proprio in virtù di questa condizione promuove lo sviluppo dell'Integrazione di processi interni e interpersonali che sono alla base del benessere, della resilienza ed esprimono un senso profondo di intelligenza, ovvero capacità di comprendere, sentire e incarnare, in senso significativo, la trama delle relazioni.

Bibliografia

Aguirre A. (2020). *Zen e multiversi. Un viaggio nella fisica tra monaci e imperatori*. Milano: Raffaello Cortina.

Cappa F. (2009). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi educativi*. Milano: FrancoAngeli.

Casadei R. (2021). Esercitare l'unità mente-corpo. *Pedagogia più Didattica*, 7, 2, 86-98.

- 2 L'idea di una divisione fondamentale tra mente e materia (come due tipi diversi di "cose", *res cogitans* e *res extensa*) ha gettato le basi per secoli di dibattiti su quello che è diventato noto come dualismo cartesiano. La cultura occidentale ha assorbito questo dualismo mente-corpo e tende inconsapevolmente a riprodurlo. A questo riguardo diversa è la logica del pensiero orientale, dove la contraddizione non si pone negli stessi termini. Secondo questa visione non esistono l'opposizione e l'esclusione in senso assoluto, ma esiste la complementarità rappresentata dalla polarità dell'Energia che tutto (cielo, terra, esseri umani e tutte le forme, forze ed elementi animati e inanimati) attraversa e pervade come flusso dinamico e mutevole: *Qi*, in cinese, *Ki* in giapponese. La natura di questa energia è caratterizzata da una dinamicità polare: *Yin* e *Yang*. E' una prospettiva olistica che mentre contempla unità, integralità e co-appartenenza di ogni cosa, non scade nel semplicismo della genericità e riconoscendo unicità e irripetibilità di ogni aspetto non degenera nella frammentazione e nell'alienazione della parte rispetto all'intero. Da questa prospettiva, il tutto è nella parte, la parte è elemento costitutivo e integrante del tutto (Aguirre, 2020).

- Casadei R. (2022). Dare corpo a un nuovo senso di sé come alterità. *MeTis*, 12, 2, 265-278.
- Casadei R. (2023). *Education: questions and dialogues (at) work*. Pisa: ETS.
- Francesconi D., Tarozzi M. (2013). For a phenomenologically grounded embodied education. *Encyclopaideia*, XVII, 37, 11-17.
- Gallese V., Morelli U. (2023). *Cosa significa essere umani? Corpo cervello e relazione per vivere il presente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kuhn T. (2009). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Milano: Einaudi.
- Montessori M. (2004). *Educazione e pace*. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Schroeder G. (2002). *L'universo sapiente. Dall'atomo a Dio*. Milano: Il Saggiatore.
- Siegel D. (2001). *Mindsight. La nuova scienza della trasformazione personale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Siegel D. (2023). *Tra me e noi. Come integrare identità e appartenenza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wayne P. (2013). *The Harvard Medical School Guide to Tai Chi: 12 Weeks to a Healthy Body, Strong Heart, and Sharp Mind*. Boulder: Shambala Publications.
- World Health Organization - WHO (1996). *Life Skills Education In Schools, Programme On Mental Health*. Geneva: WHO.
- Unesco (2017). *Moving forward the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Parigi: UNESCO.
- Maria Montessori, *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1949, in *Opera Nazionale Montessori*, Roma 2004.
- Montessori M. (2004). *Educazione e pace*. Roma: Opera Nazionale Montessori.

Il cambiamento climatico nella prospettiva intergenerazionale

Matteo Cornacchia

Professore associato

Università degli Studi di Trieste – mcornacchia@units.it

1. Alle origini della questione intergenerazionale nelle prospettive di giustizia ed equità

Gli studi che hanno per oggetto l'approccio intergenerazionale convergono nel considerare la conferenza del *National Council on Aging* (NCoA) del 1981, a Washington, il momento in cui quel tema ha cominciato a delinearsi come un preciso ambito di indagine, oltre che come priorità politica (Newman e Hatton-Yeo, 2008). Per comprendere l'importanza di quella svolta è opportuno aggiungere qualche particolare per contestualizzare meglio le circostanze e le ragioni per cui quel passaggio avvenne. Il NCoA è un'organizzazione sorta negli Stati Uniti nel 1950 su iniziativa dell'allora presidente Truman con il preciso obiettivo di occuparsi dell'invecchiamento della popolazione americana da molteplici punti di vista: dal miglioramento dei servizi socio-sanitari e assistenziali, alla definizione di specifici standard per le strutture residenziali, alle questioni pensionistiche, alla diffusione di una cultura dell'invecchiamento capace di contrastare stereotipi e pregiudizi sugli anziani. Proprio rispetto a quest'ultimo punto, fra gli anni Settanta e gli anni Ottanta all'interno della società americana si stava registrando una frattura generazionale sempre più marcata, anche in conseguenza delle rivendicazioni giovanili già emerse nel corso del Sessantotto. Alla base di quello che appariva come un vero e proprio antagonismo c'erano soprattutto i costi legati all'assistenza socio-sanitaria e alla previdenza sociale dei più anziani: i giovani lamentavano il peso di quel fardello, principalmente a loro carico, e lo vedevano come una pesante limitazione alla realizzazione dei loro progetti e del loro avvenire. Per queste ragioni l'annuale conferenza del NCoA del 1981 dedicò per la prima volta una sessione di lavoro alla cooperazione e allo scambio intergenerazionale con l'obiettivo di reimpostare il dialogo fra le generazioni e di condurlo nell'alveo di relazioni solidali e collaborative anziché oppositive.

Una dinamica molto simile si sta ripetendo ai nostri giorni, questa volta sui temi della tutela ambientale e del cambiamento climatico. Pur consapevoli dei rischi di un'eccessiva semplificazione, non possiamo fare a meno di constatare come, almeno dal punto di vista mediatico, i riflettori sulla questione si siano accesi grazie soprattutto alla sensibilità dei più giovani e a loro concrete iniziative. Nel 2015, in occasione della COP21 tenutasi a Parigi, i movimenti studenteschi di tutto il mondo iniziarono ad organizzare i primi "scioperi scolastici" per segnalare l'inconsistenza delle soluzioni stabilite dalla conferenza. Qualche anno dopo, nel 2018, le prime solitarie proteste di Greta Thunberg diedero vita al movimento *Fridays for future*, rapidamente diffusosi in tutto il mondo grazie a una vasta partecipazione soprattutto di studenti e studentesse; destarono grande impressione, poi, le parole della stessa Thunberg in occasione del Climate Action Summit delle Nazioni Unite, a New York, quando nel suo accorato intervento si rivolse direttamente ai governanti, rappresentanti della generazione adulta, per richiamarli alle loro responsabilità nei confronti dell'ambiente e del destino dei suoi coetanei ("vi stiamo guardando", "io non dovrei essere qui", e "mi avete privato dei sogni" sono forse i passaggi più diretti e iconici

di quel celebre discorso). Fra le numerose chiavi di lettura con cui la questione climatica e ambientale può essere affrontata, insomma, vi è anche quella intergenerazionale e si riassume principalmente nell'accusa mossa dai più giovani verso chi li ha preceduti di aver tenuto condotte miopi e irresponsabili, finalizzate a massimizzare i vantaggi nel presente, senza preoccuparsi troppo per le conseguenze future.

Posta in questi termini, la dialettica richiama i già noti principi di giustizia ed equità intergenerazionale, il cui sviluppo può essere ripercorso richiamandosi tanto a fonti antiche quanto contemporanee. Le prime riconducono chiaramente ai classici della filosofia greca, alle idee politiche sulla città ideale, sul bene comune e sulla giustizia distributiva espresse da Platone e Aristotele anche in prospettiva di lunga durata, dunque di mantenimento dell'ordine sociale. Le fonti contemporanee, invece, vanno rintracciate in alcune delle pagine più recenti della filosofia politica e della filosofia morale, quando il tema della giustizia intergenerazionale si è manifestato come conseguenza del più ampio discorso sullo sviluppo tecnologico ed economico. Seguendo il ragionamento di Pirni e Corvino (2019), fintanto che la crescita economica – fenomeno moderno legato alla Rivoluzione Industriale – ha garantito costanti miglioramenti nelle condizioni di vita da una generazione all'altra, non è emersa alcuna preoccupazione. Quando però, soprattutto a partire dalla seconda metà del Novecento, si sono manifestati i primi segnali di un'inversione di tendenza, gli interrogativi sull'avvenire delle generazioni future hanno aperto il dibattito. Quei segnali provenivano principalmente dall'insostenibilità economica dei sistemi di previdenza sociale (complici i cambiamenti della struttura demografica) e, appunto, dal sovrasfruttamento delle risorse ambientali, come denunciato, ad esempio, dal celebre articolo di Hardin sulla "tragedia dei beni comuni". Quanto stava avvenendo ha indotto il sociologo francese Louis Chauvel (2007) a decretare la definitiva rottura del patto generazionale che fino a quel momento, con la sola eccezione dei periodi bellici, aveva sempre permesso agli adulti di garantire alle generazioni successive condizioni di vita migliori. Come si diceva, le questioni dell'equità e della giustizia intergenerazionale sono diventate sempre più centrali nello spazio riflessivo della filosofia politica del secondo Novecento e soprattutto due opere, scritte a breve distanza l'una dall'altra, ne testimoniano la coerenza. La prima è *Una teoria della giustizia* di John Rawls (1971) dove il tentativo di fondare una teoria della giustizia a partire dal celebre assunto ipotetico del "velo di ignoranza" si scontra, nella costruzione argomentativa del filosofo americano, proprio con la questione intergenerazionale: come osserva Menga (2014), infatti, quando Rawls affronta il problema del giusto risparmio in favore delle generazioni future riconosce un limite nell'impostazione contrattualista per il venire meno di uno dei suoi principi fondativi, ovvero la contemporaneità fra le parti: ciò mette le generazioni contemporanee in una posizione di dominanza e costringe il filosofo americano a riconsiderare alcune delle sue premesse motivazionali, estendendo l'interesse dei singoli anche ai loro figli e immediati discendenti. La seconda opera è *Il principio responsabilità* di Hans Jonas (1979), all'interno della quale il filosofo tedesco, nel rivedere l'etica kantiana e il famoso imperativo categorico, considera le responsabilità dell'individuo in maniera più estesa rispetto al dovere morale richiamando anche la dimensione ecologica e, appunto, intergenerazionale: la sua visione dell'etica della responsabilità, insomma, vincola l'individuo a non trascurare gli effetti delle sue azioni sul lungo periodo, sulle generazioni future e sull'ambiente.

2. I giovani e l'ansia da cambiamento climatico

Su altro fronte è stato il cosiddetto Rapporto Brundtland del 1987 a recepire le argomentazioni etico-filosofiche e a tradurle in un preciso impegno politico: l'istanza ecologica veniva definitivamente integrata a quella generazionale e trovava la sua sintesi nel concetto di *sviluppo sostenibile*

formulato in questi termini: “è uno sviluppo che soddisfi i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri”. Si certificava, insomma, la necessità di agire sul piano della tutela ambientale con un’etica diversa rispetto al passato, capace di assumere fra i propri assunti di base la categoria del futuro. Se a distanza di quasi cinquant’anni i movimenti come *Friday’s for future*, *Ultima generazione* o *Extinction Rebellion* – tutti espressione della fascia under 30 – continuano a mettere in atto azioni di protesta (a volte anche eclatanti e provocatorie), significa che quanto enunciato dal Rapporto Brundtland in termini di sostenibilità sia rimasto sul piano ideale, senza prove fattuali di un cambio di rotta. Come ha osservato ancora Menga (2021), le difficoltà a riconoscere obblighi intergenerazionali derivano dal cambio di prospettiva che un’etica del futuro pone rispetto al pensiero etico tradizionale, per cui i numerosi appelli alla responsabilità per le generazioni future non trovano poi riscontro in quella che egli definisce la *semantica presentistica*: esiste insomma una contraddizione fra ciò che la comunicazione istituzionale esprime in termini di preoccupazioni per il futuro e il predominio degli interessi contemporanei.

Oltre al versante etico-filosofico, il nesso fra la questione ambientale e generazionale presenta anche un risvolto psicologico che, come si avrà modo di vedere, prelude all’ultimo passaggio concettuale, quello che ci condurrà ad una chiave pedagogica del discorso. Da qualche anno a questa parte, infatti, la letteratura scientifica ha iniziato ad approfondire gli effetti che il cambiamento climatico sta avendo sulla tenuta psichica dei più giovani: si tratta di un campo di indagine ancora in via di definizione e, per questo, associato a varie espressioni come *climate anxiety* (probabilmente la più diffusa) *climate grief* o *eco anxiety* (quella che pare aver trovato maggior riscontro in Italia attraverso la traduzione *eco-ansia*). In termini generali la *climate anxiety* può essere inquadrata come lo stato di agitazione e ansia provocato nell’individuo dalle minacce globali e personali indotte dal cambiamento climatico e ai disastri ambientali in genere (Pietropaoli, 2024). Il *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) non l’ha ancora inquadrata come una patologia vera e propria, mentre l’*American Psychological Association* vi ha dedicato un primo dossier nel 2017 intitolato *Mental Health and Our Changing Climate: Impacts, Implications and Guidance*. Come ha rilevato Clayton (2020), uno degli aspetti più rilevanti del fenomeno riguarda gli effetti indiretti dei cambiamenti climatici e geofisici sulla salute mentale, nel senso che i tratti della *climate anxiety* si ritrovano anche (se non soprattutto) in individui che non hanno vissuto personalmente situazioni o esperienze riconducibili ad alterazioni o disastri ambientali. Il modo e la frequenza con cui simili episodi vengono diffusi a livello mediatico aumentano esponenzialmente le potenziali vittime di ansia climatica, ma chiaramente mettono a rischio soprattutto coloro i quali si trovano già in una situazione di vulnerabilità e la fascia giovanile costituisce in tal senso un target tipico. Le ragioni – oltre ai dati quantitativi e qualitativi – sono spesso l’oggetto degli studi di settore e contemplan vari fattori, dall’assenza dei sufficienti strumenti di analisi critica, alla condizione di dipendenza, alla delusione (se non al risentimento) nei confronti delle generazioni precedenti che avrebbero dovuto garantire maggiore tutela; in molti casi, inoltre, si osserva come la pandemia da Covid-19 abbia amplificato questi fattori di rischio e abbia già profondamente segnato sul piano psichico chi l’ha vissuta in periodo evolutivo (Pietropaoli, 2024). Esiste poi un ultimo aspetto su cui la letteratura specializzata ha aperto il confronto ed è quello relativo alla sintomatologia, non particolarmente diversa da altre forme di ansia e panico: si registrano situazioni di PTSD (*Post Traumatic Stress Disorder*), disturbi del sonno, depressione, tendenza all’isolamento, difficoltà di socializzazione, disturbi della personalità, forte dipendenza dalle figure familiari adulte (Doherty e Clayton, 2011; Clayton, 2020).

3. Il patto generazionale dal punto di vista pedagogico

Il punto sul quale è opportuno convergere, però, sposta il focus dalla prospettiva psicologica a quella sociale e, appunto, pedagogica. Come osserva opportunamente Pihkala (2020), il tema della *climate anxiety* ha risvolti che implicano le scienze sociali e politiche per l'inevitabile nesso con i più generali cambiamenti dell'ordine sociale. L'eco ansia, insomma, va fatta rientrare nel complesso di trasformazioni determinate dalla modernità e dalla post-modernità e dai conseguenti riflessi sulle strutture e sulle interazioni sociali, al punto da aver determinato una sorta di *società dell'ansia* o *età dell'ansia*. A ben guardare si tratta di temi che rievocano i lavori di alcune delle figure più rappresentative della sociologia contemporanea, come Lyotard, Giddens, Bauman e soprattutto Beck, la cui descrizione della "società del rischio", già negli anni Ottanta, poneva chiaramente la questione della responsabilità (e dell'irresponsabilità) anche in termini di dialogo intergenerazionale. Tornando allora alle motivazioni che indussero il NCoA a sollecitare una svolta nel modo di affrontare la relazione fra giovani e anziani, è chiaro che tematiche come quelle della previdenza socio-sanitaria e della tutela ambientale continuino a mettere seriamente in discussione il patto generazionale e, anzi, ad acuire quello che appare come un vero e proprio antagonismo fra chi viene prima e chi arriva dopo. Con l'ulteriore comparsa, però, di una nuova fenomenologia: se fino ad oggi tale antagonismo aveva indotto i giovani a mobilitarsi, rivendicare i propri diritti, a protestare e a chiedere al mondo adulto di rendere conto delle proprie azioni, ora, con la diffusione della *climate anxiety*, ci troviamo di fronte a un arretramento, al subentrare di un profilo patologico che dice molto dell'attuale condizione giovanile. Consapevoli anche in questo caso del rischio di una lettura eccessivamente semplificata e generalizzata, non possiamo fare a meno di evidenziare una tendenza sullo sfondo: la relazione educativa, considerata nei suoi tratti idealtipici e generali, si è sempre fondata su una "distanza" fra educatore ed educando; una distanza dai molteplici risvolti (nell'età, nelle funzioni, nelle istanze), ma sempre funzionale a motivare la relazione, a sostanziarla e nutrirla. Entro questa disamina trovano giustificazione anche dinamiche oppositive, se non conflittuali, dovute al fatto che uno dei due termini si trova in quella relazione perché impegnato in un processo di costruzione della propria identità, di ricerca del proprio spazio nel mondo, di definizione della propria unicità: ha, dunque, la necessità di differenziarsi, di conquistarsi la posizione, di affermarsi rispetto agli altri, compreso chi lo sta accompagnando e sostenendo in questo percorso. Ciò che fino a poco tempo fa avremmo ascrivito nel suo insieme al "principio di asimmetria" è in realtà qualcosa di estremamente complesso e articolato, che invita a rivedere le categorie della cura, dell'accompagnamento e del dialogo (Mariani, 2021), ma non intacca la disposizione emancipativa (e vitale) di chi è educato, tutt'altro. La sintomatologia associata alla *climate anxiety*, però, va a minare proprio questa fondamentale tensione alla mobilitazione e all'intraprendenza, fin qui aspetti costitutivi del processo educativo, ed è esattamente da questo punto di vista che la diffusione della patologia è allarmante. A lungo andare le incurie di una generazione adulta totalmente ripiegata su sé stessa hanno finito con il compromettere la stessa tenuta psichica ed emotiva dei più giovani: a risultare intaccate sono alcune delle condizioni tipiche del processo evolutivo, come la progettualità, l'entusiasmo, la speranza. Anche se il fenomeno è ancora quantitativamente marginale rispetto alle tante iniziative espressione di un mondo giovanile attivo, critico e dinamico, sarebbe un grave errore ignorarlo perché si tratta comunque di un trend in aumento da leggere assieme a molti altri indizi ugualmente significativi come ad esempio l'aumento degli sportelli di supporto e consulenza psicologica nelle università e dei relativi studi in merito (Franzoi et al., 2021).

Il ricorso al paradigma intergenerazionale è pertanto di duplice utilità. Da una parte, come abbiamo cercato di dimostrare, si offre come chiave di lettura rispetto alla dinamica oppositiva che, come abbiamo visto, da tempo condiziona la trattativa fra le parti nella complicata determinazione del cosiddetto "patto generazionale" e, dunque, delle rispettive istanze. Dall'altra,

però, si presta anche a fornire preziose indicazioni educative: tornando ai principi teorici dell'*intergenerational learning* (espressione – è bene precisarlo – che non si rivolge esclusivamente agli apprendimenti in senso stretto ma abbraccia una più ampia dimensione socio-educativa), i suoi effetti pedagogici si realizzano quando si riconoscono elementi di reciprocità, mutualità e solidarietà (Newman e Hatton-Yeo, 2008), quando cioè entrambi i termini – non solo chi è riconosciuto tradizionalmente come educatore ed educando – traggono beneficio della relazione educativa. Può apparire scontato dirlo, ma la vicenda del cambiamento climatico e della tutela ambientale ha testimoniato – e continua a farlo – una spiccata sensibilità da parte del mondo giovanile che si è tradotta molto spesso in determinante azione regolativa per la generazione adulta. Per contro, l'anamnesi condotta a partire dalla *climate anxiety* rivela una fragilità di fondo dei più giovani per la quale sarà determinante la capacità della generazione adulta di farsi interprete di questa condizione e rivedere complessivamente le categorie su cui costruire la relazione educativa.

Bibliografia

- Chauvel L. (2007). Generazioni sociali, prospettive di vita e sostenibilità del welfare. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 4, 3, 43-71.
- Clayton S. (2020). Climate anxiety: Psychological responses to climate change. *Journal of Anxiety Disorders*, 74, 102263.
- Doherty T. J., Clayton S. (2011). The Psychological Impacts of Global Climate Change. *American Psychologist*, 66, 4, 265-276.
- Franzoi I.G., D'Ovidio F., Costa G., d'Errico A., Granieri A. (2021). Self-Rated Health and Psychological Distress among Emerging Adults in Italy: A Comparison between Data on University Students, Young Workers and Working Students Collected through the 2005 and 2013 National Health Surveys. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (12), 6403, 1-12.
- Mariani A. (Ed.) (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Menga F. (2014). Per una giustizia iperbolica e intempestiva. Riflessioni sulla responsabilità intergenerazionale in una prospettiva fenomenologica. *Diritto e Questioni pubbliche*, 14, 711-793.
- Menga F. (2021). *L'emergenza del futuro. I destini del pianeta e le responsabilità del presente*. Roma: Donzelli.
- Newman S., Hatton-Yeo A. (2008). Intergenerational Learning and the Contributions of Older People. *Ageing Horizon*, 8, 31-39.
- Pietropaoli M. (2024). "Eco-Ansia" e soglia d'allerta. Una lettura socioculturale del fenomeno. *Etica & Politica*, XXVI, 2, 465-482.
- Pihkala P. (2020). Anxiety and the Ecological Crisis: An Analysis of Eco-Anxiety and Climate Anxiety. *Sustainability*, 12 (19), 7836, 1-20.
- Pirni A., Corvino F. (2019). Lo spazio teorico della giustizia intergenerazionale: linee per un percorso di ricerca. *Lessico di etica pubblica*, X, 2, 1-15.
- How do children see plants? *Journal of Biological Education*, 34(4), 172-177.

In armonia con la Terra

Ascoltare il paesaggio sonoro, vivere con lentezza

Maria Francesca D'Amante

Ruolo Assegnista di Ricerca

LUMSA – Libera Università Maria Ss. Assunta – m.damante@lumsa.it

Introduzione

La Terra è un enorme corpo in risonanza abitato da esseri “musicali”, infatti, “nulla che non abbia subito o superato la prova del suono potrebbe esistere” (Tomatis, 2005, p. 14). Il suono è istigatore di vita e l’universo è composto di materia sonora, da essa germina la vita e attraverso essa si dispiega, si propaga e si plasma nelle forme di cui facciamo esperienza, partecipando all’immensa sinfonia del mondo (D’Amante, 2024). Oggi però, quella che vorremmo percepire come sinfonia (*symphōnía*, accordo di suoni, der. di *phōnē*, suono, col pref. *syn-* con, insieme) si manifesta piuttosto con tutte le qualità e i parametri fisici, musicali ed estetici, della cacofonia. Il fenomeno che sottostà alla produzione del rumore ambientale è rintracciabile proprio a partire dal venir meno, dalla sottrazione di quel *syn* che connota l’insieme e conferisce ad una moltitudine di suoni il carattere dell’accordo, differendo ampiamente da quello dell’aggregato casuale. Questa manifestazione si configura come riflesso e conseguenza di una crisi climatica, di una degenerazione delle abitudini umane, di uno stravolgimento degli obiettivi di vita degli uomini alla cui base vi è la profonda trasformazione di stili, virtù e valori. Esso, infatti, rappresenta l’effetto collaterale del capitalismo sfrenato, dell’esaltazione di principi economici e socio-politici legati all’efficientismo, alla produttività e allo sviluppo incontrollato, al deterioramento di fondamenti etici che dovrebbero guidare le scelte individuali e comunitarie. Detto ciò, innanzi a una catastrofe ambientale di entità planetaria, sembra urgente e improcrastinabile attuare una rivoluzione ecologica che possa realizzare – facendo ricorso alle risorse semplici e prossime dell’umanità, arginando dunque i buoni propositi inattuabili e stratosferici – un cambio di paradigma etico e pedagogico, ponendo un *limite* necessario (Latouche, 2012) alla intemperanza umana e risvegliando una coscienza armonizzante per abitare saggiamente la Terra.

1. All’ascolto del paesaggio

Se concepiamo il paesaggio sonoro come “un’immensa sinfonia incompiuta e senza forma, nella quale siamo costantemente immersi” (Schafer, 1985), ogni individuo è chiamato a farsi *compositore* della stessa, per contribuire responsabilmente alla morfologia sonora dei luoghi che abita. Ma questo richiede un rovesciamento di prospettiva, nonché l’assunzione di principi etici, epistemologici e socio-politici basati su un pensiero sistemico, devoto di quei legami fecondi che costituiscono le reti della vita (Capra, 2024).

Una rivoluzione ecologica si rende possibile solo instaurando una sinergia con l’ambiente in cui viviamo, partendo dalla capacità umana di sintonizzarsi con la totalità di cui facciamo parte. La sinergia è, per l’appunto, un incontro e una collaborazione fruttuosa di energie che confluiscono verso un medesimo obiettivo e perseguono la realizzazione di un bene comune. Ma af-

finché l'uomo possa attuare un processo sinergico con la natura e sottoscrivere un patto comune con la città e con tutto ciò che ci circonda, è indispensabile partire dalla volontà di ascoltare. Qui ci chiediamo se sia possibile attraverso l'ascolto tessere una relazione dialogica con il paesaggio e se possiamo partire dal paesaggio sonoro per promuovere una saggezza ecologica, fondata su un pensiero ascoltante, relazionale e dialettico, volto a raggiungere l'armonia delle parti.

Perché l'ascolto? Perché la dimensione sonora del nostro vivere, sebbene sia da sempre trascurata o, perlomeno, sottovalutata, è assolutamente fondamentale per la vita umana e per la conservazione degli equilibri individuali e sociali. Essa è rivelatrice delle buone abitudini, così come di quelle cattive, del singolo e di una società; suoni e rumori raccontano, a chi li sa ascoltare, molto più di quanto si possa immaginare.

Le catastrofi della potenza umana, ingenerate dalla *hybris* (tracotanza) che sopravanza il *kàta métron* (giusta misura), si traducono in conseguenze devastanti: surriscaldamento globale, diminuzione delle aree verdi, perdita della biodiversità, stravolgimento e scomparsa degli ecosistemi, nascita di nuovi ecosistemi, invasioni di specie aliene, aumento dei disastri naturali, riduzione delle risorse idriche. Gli effetti distruttivi ingenerati dall'abuso dell'autovettura, dalla necessità di incrementare i ritmi produttivi nelle industrie e nelle fabbriche, dai vari sistemi di trasporto e dall'uso inestetico della musica nei locali e in vari luoghi pubblici, hanno un impatto dannoso sulla sonosfera, producendo rumore nocivo per le nostre vite. Si tratta di effetti che rientrano in quel fenomeno chiamato inquinamento acustico, sensibilmente riscontrabili e per questo inaggraviabili per i nostri orecchi. A tutto ciò occorre aggiungere – come correlato e concausa allo stesso tempo – l'incapacità di ascoltare l'altro, la necessità di alzare il volume per sovrastare la parola altrui, l'indisponibilità al dialogo.

L'orecchio è la via di accesso diretta al *fuori* che l'uomo possiede per attivare una *sensibile* sintonia con il mondo; ma non basta udire per porsi in una relazione virtuosa con l'altro e con l'universo, occorre imparare ad ascoltare. Una coscienza ecologica non può prescindere da un'educazione alla sostenibilità del nostro vivere che parta dall'ascolto, volta a sviluppare un *habitus morale* per "abitare il mondo" con saggezza terrena. L'orecchio ci connette al *fuori* e all'*altro*, perché noi siamo immediatamente legati al *tutto*.

Tomatis (2005) ci dice che "l'essere umano è un'antenna all'ascolto dell'universo", e se il suono è materia costitutiva dell'essere, J.-L. Nancy (2004) ci fa comprendere che l'ascolto è alla base dell'esserci, e che proprio a partire dall'ascolto noi ci esponiamo al mondo, ascoltando partecipiamo alla trama relazionale dell'esistenza, all'infinito riverbero di rinvii che corrisponde ad una modalità fondamentale del con-essere: "Dell'essere insieme, intrecciati in infinite onde relazionali di tutte le cose di tutti gli esseri. Quel con-essere per il quale l'orecchio di un uomo è innestato, al pari di una civetta e della silente Sfinge, in una rete profondamente comune" (Ivi, XXII).

Ascoltando, secondo Enrica Lisciani Petrini (2011), veniamo coinvolti, ossia afferrati interamente, e sconvolti, da quell'urto che sgretola gli apparati di senso nei quali siamo comodamente installati per rimaneggiarli. Così, ascolto e suono ci rivelano quanto siamo "innestati alla trama concreta del mondo" (p. 152).

L'udito accoglie il mondo che sopraggiunge a noi in tutte le direzioni, e si tratta del mondo che noi stessi contribuiamo a comporre. Se il cristallino entra in relazione con la realtà che sta di fronte, il timpano raccoglie suoni e rumori da tutte le possibili direzioni, anche se noi non siamo rivolti verso di essi, provocando un processo di decentramento dell'io e di apertura al fuori-da-sé (Plessner, 2008).

La complessità della sonosfera è indistricabilmente congiunta alle nostre azioni e alle nostre scelte, non è qualcosa che vive di una sua autonomia rispetto a noi, rispetto al resto. La sinfonia della natura diviene un tutt'uno con il frastuono dell'urbe; la trama delle relazioni che compongono l'arcipelago sonoro delle nostre esistenze è una rete di simpatie e di scontri, di nodi e di

repulsioni (D'Amante, 2023). Ed ecco che soltanto svegliando la coscienza umana sulla costitutiva reticolarità dell'esistenza e del mondo, possiamo sperare di coinvolgere il senso etico di ciascuno sulle interdipendenze che definiscono la vita degli esseri viventi (Capra, 2024).

2. Educazione al paesaggio sonoro e ricerca della lentezza

Perché far riferimento al paesaggio per tentare di innescare un atteggiamento ascoltante profondamente virtuoso nei confronti del mondo? Nel momento in cui parliamo dell'importanza di risvegliare le coscienze – a partire da quelle dei bambini – sulla costitutiva complessità della natura e degli esseri viventi, della vita e delle specie, fatta di connessioni e legami dialettici, possiamo pensare al paesaggio quale prodotto icastico di tale meccanismo, risultante da questa logica di connessioni e reti. Come ho già voluto dimostrare altrove (D'Amante, 2024), il paesaggio è un sistema, si tratta di qualcosa che vede sorgere la sua identità nella relazione, nella partecipazione, nella dialettica compositiva tra elementi diversi, costretti dalla legge del rapporto a negoziare. Il paesaggio sorge come morfologia composita di carattere non solo geografico, bensì estetico, ingegneristico, architettonico, poetico, acustico. Sebbene il paesaggio sia da sempre collegato alla vista, relegato sin dall'antichità alla luce, alla rivelazione oculare, la sua natura composita e sfaccettata interpella tutti i sensi. Eppure, noi siamo abituati da sempre, da tempo immemore, a guardarlo, a contemplarlo, ad immergerci in esso con gli occhi. D'altra parte non c'è da meravigliarsi se la vista costituisce il senso culturalmente prediletto dall'uomo.

Già Platone nel suo *Timeo* (45 b2) ci racconta che “prima di ogni altro organo gli dei fabbricarono gli occhi, che portano luce”. Nella *Repubblica* la vista, con il mito della caverna emerge come il solo organo in grado di partecipare al processo di conoscenza e risalimento della strada verso la verità. Così, la lunga ombra di Platone si estende su tutta la storia e permea la cultura occidentale dandole un'impronta oculocentrica e oculodiretta, facendo dell'ascolto, invece, un processo conoscitivo accessorio, secondario, un aggregato sensoriale.

In relazione a tale concezione, lo stesso paesaggio diviene un concetto legato al senso della vista, sfondo in lontananza da ammirare e contemplare. Immagine statica e inamovibile da poter afferrare, compatta e integra, costretta in un perimetro e condannata ad una forma data, alla fermezza del tempo sospeso. Un paesaggio esente dal movimento dunque, dalle vibrazioni del divenire, dagli effetti corrosivi e corroborativi dello scorrere, dalla fluidità dinamica della vita. Paesaggio inanimato, paesaggio finto.

Ebbene sì, questa idea di paesaggio non si accorda con una concezione organica e relazionale dell'esistenza, della natura e del tempo, generando diverse conseguenze sul piano etico, epistemologico e pedagogico che non possiamo ignorare. Un'idea di paesaggio da contemplare deresponsabilizza il soggetto, lo isola da ciò che lo circonda, così lo aliena, lasciandolo sullo sfondo come individuo, senza porlo in relazione con tutto il resto in cui è immerso.

Come dice Paolo D'Angelo (2021, p. 80) “il paesaggio non è solo visivo” e non è neppure sinonimo di silenzio, nella sua presunta immobilità. Sono probabilmente i nostri frenetici ritmi quotidiani a farci percepire un paesaggio come dimensione meditativa isolata in una cornice.

Occorre comprendere dunque che il paesaggio, lungi dall'essere qualcosa da guardare da lontano, è un ordito di intrecci e risonanze da attraversare con tutti i sensi, soprattutto con quelli della prossimità, e innanzitutto con il senso dell'arealità, quello che consente all'uomo di immergersi in esso e di comprendere che è con-testo. L'ascolto.

Citando Zagari (Colafreschi, 2012, p. 17), dirò che “il paesaggio è spazio d'incontro, giustapposizione, sovrapposizione, interpretazione di diverse sintassi, luogo di conflitti e compromessi”. E questo ci lascia comprendere che si tratta di una realtà polisemica, frutto di ibridazioni

e molteplici linguaggi, privo di limiti e per questo sempre circoscritto da confini sfumati, da bordi incerti e approssimativi, mutevoli.

Se assumiamo come verità che “il paesaggio è una realtà etica in continua trasformazione, ambito complessivo della vita e progetto del mondo umano, cantiere dell’abitare e del costruire” (Venturi Ferriolo, 2009, p. 85), abbiamo bisogno di un senso che possa seguire la sua temporalità dinamica e inarrestabile, quella dell’esistenza. Ed ecco che l’ascolto ci appare la facoltà umana più fedele alla fuggevolezza del nostro esserci, ai dinamismi irregolari e fluttuanti del con-essere. L’ascolto ci pone fuori, sul crinale dell’in-comune, dell’esperienza; sul *limen* dell’io-tu, sul confine singolare-plurale, sulla cerniera congiunzione/disgiunzione del noi, della comunità inoperosa, dove siamo obbligati all’incontro dell’altro, dove siamo ex-posti all’alterità, al mondo, dove appunto il mondo si dischiude (D’Amante, 2024).

Il paesaggio è sempre paesaggio sonoro, ciò che attraverso l’ascolto si colloca sulla soglia dentro/fuori dell’esistenza umana, binomio ontologico che caratterizza l’essere e il suo benessere, il suo divenire e la sua trasformazione. Il paesaggio sonoro spalanca la nostra coscienza sul mondo in un’es-posizione perenne che è costituzione dell’intreccio natura-uomo, intersecarsi continuo delle relazioni tra uomo e natura.

L’educazione al paesaggio sonoro è imprescindibile per eliminare quello scarto che separa l’educazione all’ambiente dall’educazione alla complessità, per costruire una cultura ecologica rinnovata, aperta alle istanze della partecipazione e alla costitutiva relazionalità dell’esistere, attenta ad un’etica della *lentezza* e del *silenzo* (Le Breton, 2018), quali dimensioni precipue di una manifestazione gentile dello stare al mondo “in armonia con la Terra”.

Il *soundscape* funge da cartina di tornasole della salute degli ecosistemi, gli organismi viventi si rivelano attraverso circuiti di segnali acustici e ci informano della qualità della vita del posto in cui ci troviamo. Il concerto della società parla del carattere degli uomini, delle abitudini di vita, delle trasformazioni culturali, tecnologiche, antropologiche.

Proprio per questo occorre considerare che il paesaggio sonoro è costruito spontaneo della coesistenza di suoni diversi, afferenti alla sfera naturale e a quella antropica, dalle quali discendono quattro componenti (la biofonia, la geofonia, l’antropofonia, la tecnofonia).

L’educazione al paesaggio può offrire una speranza per stabilire con la terra una forma di armonica alleanza?

La tensione perenne dell’uomo contemporaneo verso ciò che supera l’umano stesso recide i legami tra esso e la *physis*, il mondo generativo, mondo della vita da cui egli stesso proviene e di cui egli stesso è parte. Abitare lo spazio d’ascolto significa saper valutare con orecchio le risorse, i rischi e i bisogni di ciò che ci circonda, assumendo come etica di fondo “la disciplina della terra”, il *logos* del nascere-crescere-morire che guida la vita, il suo scopo, la sua poesia.

Ci vuole orecchio per costruire un’etica dell’abitare quale *ethos* e *habitus* morale per stare al mondo responsabilmente. Per sentire il mondo come spazio da custodire, da sorvegliare, da amare e nutrire, abbiamo bisogno di promuovere un’ecosofia: atteggiamento di ascolto nei confronti della natura. Perché, dice Pannikar (2015, p. 14), “la terra non è una mera fornitrice di materie prime per l’umanità; è ben più del palcoscenico o dell’habitat dell’uomo, è il corpo esterno dell’uomo stesso, il suo spazio vitale, la sua casa”, e uomo, *homo*, viene da *humus*, terra.

Occorre educare l’uomo a ricongiungersi alla natura per fare di questa terra “un mondo libero dall’ossessione dello sviluppo, che sia sostenibile o no, un cosmo liberato dalla bellezza, [...] per essere abitato poeticamente con l’antica azione rispettosa” (Venturi Ferriolo, 2019, pp. 5-6). Abbiamo bisogno di individuare un nuovo paradigma ecologico per abitare con saggezza la terra, una saggezza armonizzante che trae ispirazione dalla ragione concertante, relazionale e dialettica della natura.

La natura bisbiglia etiche ed estetiche della concordia, ci suggerisce atteggiamenti virtuosi legati alla lentezza del divenire, alla trasformazione paziente, estranea alla frenesia del progresso

e alla produttività del capitalismo. Ci allontana dal rumore e ci induce gentilmente a rallentare, ad apprendere la poetica della Terra.

Se impariamo ad ascoltare ci accorgiamo che questo rumore di fondo, costante e assordante, è strettamente legato alla nostra frenesia, alla nostra necessità di correre senza mai fermarsi, al culto della velocità come presunto valore dei vincenti, dei più forti, dei migliori; alla supremazia della performance, alla produttività, alla competitività, al “sorpasso”.

Non sarà difficile comprendere che ai motori rombanti delle automobili che inquinano e rendono le città invivibili potremmo preferire le ruote leggere e silenziose di una bicicletta (Illich, 2006). Le automobili riducono l'esperienza fisica, distolgono l'attenzione dal paesaggio, inficiano la nostra attività sensoriale, colonizzano le strade e divorano il silenzio.

La velocità e il rumore non si confanno in nessun modo alla ricerca di una vita *bella e buona*, non si accordano a quel lento, graduale e impreveduto cammino della crescita, del divenire e dell'esperienza, che invece necessita di un ritmo disteso e gentile, paziente e accomodante, della lentezza che lascia maturare i frutti e non mette fretta. La vita chiede una pedagogia del paesaggio, quindi una pedagogia del camminare e dell'ascoltare.

Bibliografia

- Capra F. (1988). *Verso una nuova saggezza*. Milano: Feltrinelli.
- Capra F. (2024). *I principi sistemici della vita. Idee sulla natura e sull'ecologia umana*. Arezzo: Aboca.
- D'Amante M. F. (2023). Citysound. Etiche ed estetiche della città educante. *Personae*, 2/1, 10-17.
- D'Amante M. F. (2024). *Pedagogia della bicicletta. Outdoor, soundscape, ascolto e mobilità sostenibile*. Parma: Junior.
- D'Angelo P. (2021). *Il paesaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Illich I. (2006). *Elogio della bicicletta*. Roma: Bollati Boringhieri.
- Lautouche F. (2012). *Limite*. Roma: Bollati Boringhieri.
- Le Breton D. (2018). *Sul silenzio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lisciani Petrini E. (2011). In ascolto. *B@belonline*, 10/11, 151-157.
- Nancy J.-L. (2004). *All'ascolto*, Milano: Raffaello Cortina.
- Pannikar R. (2015). *Ecosofia*. Milano: Jaca Book.
- Platone (2002). *Timeo*. Milano: Rizzoli.
- Plessner H. (2008). *Antropologia dei sensi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schafer M. (1985). *Il paesaggio sonoro*, Milano: Ricordi.
- Tomatis A. (2005). *Ascoltare l'universo*. Milano: Xenia.
- Venturi Ferriolo M. (2009). *Percepire paesaggi*. Roma: Bollati Boringhieri.
- Venturi Ferriolo M. (2019). *Oltre il giardino*. Torino: Einaudi.
- Zagari F. (ed.). (2012). *Questo è paesaggio. 48 definizioni*. Roma: Carlo Mancosu.

Per una (ri)lettura pedagogica del messaggio politico di Alexander Langer

Tommaso Farina

Ricercatore T.D.

Università degli Studi di Macerata – t.farina@unimc.it

1. Riscoprire oggi Alexander Langer, il “costruttore di ponti”

Le riflessioni sui temi delle emergenze ambientali e della transizione ecologica che si tenterà di offrire in questo articolo nascono da una possibile rilettura in chiave pedagogica del messaggio ambientalista e pacifista di Alexander Langer. Nato nel 1946 a Vipiteno, tra il 1975 e il 1995, Langer partecipò attivamente sia alla vita politica altoatesina, sia a quella nazionale ed europea. Prima, come militante in Lotta Continua, dichiarando, a tal proposito:

C'è probabilmente anche qualcosa di regressivo in questa ricerca di “affiliazione”, e sicuramente anche una buona porzione di ideologia; ma soprattutto la voglia di partecipare direttamente ed attivamente ad un processo storico che riteniamo promettente, liberatorio, “rivoluzionario”, e che – ci rendiamo conto – avrà i suoi epicentri altrove, non nel Sudtirolo, e in certa misura relativizza i problemi ai quali finora ci eravamo prevalentemente dedicati (Langer, 1986, pp. 207-208).

Quindi, a partire dal 1978, come fondatore della lista indipendente altoatesina Neue Linke - Nuova Sinistra, considerata dallo stesso Langer una compagine “interetnica, con gente politicizzata e non, con persone provenienti da esperienze piuttosto diverse, disposte a rinunciare a logiche di bandiera e di partito” (p. 209). E ancora, nella seconda metà degli anni '80 del Novecento, come co-fondatore, assieme a Marco e Sandro Boato, dei Verdi italiani. Nel 1986, a proposito del suo ruolo nel neonato soggetto politico, Langer scriveva:

Sulla terza pagina di un quotidiano romano mi trovo apostrofato come “profeta verde”. Io mi trovo a girare l'Italia per contribuire a questa semina verde. Cerco di farlo con argomenti ed intenti poco elettorali e molto riflessivi. Anche in questo caso non sono stato io a “candidarmi”. Anzi, più che mai mi sono sentito ostaggio di una accelerazione nata dalla combinazione di molte circostanze (p. 211).

Infine, negli ultimi anni della sua vita – Langer scomparve in circostanze tragiche, suicida, a Firenze, nel luglio del 1995 –, come europarlamentare per il Movimento Verde Europeo, la cui formazione venne definita dallo stesso:

[...] una opzione che rimescoli le ragioni ideali di tante persone tra loro magari vicine, ma poi distanti per motivi organizzativi o residue incrostazioni ideologiche, ed elabori una “proposta verde Europa” capace di far interagire e rafforzare persone e gruppi che ormai sono presenti trasversalmente in tutti i settori culturali e politici della società italiana (Langer, 1991, p. 7).

La forte propensione al dialogo e alla mediazione che caratterizzavano la sua postura, così come il suo approccio cooperativo alle tematiche ambientali, derivavano, per sua stessa ammissione, dal radicamento nella cultura e nelle tradizioni del suo territorio di origine. Le prospettive ecologista e pacifista, invece, nascevano dalla familiarità con il concetto di confine (geografico, linguistico) e dall'esperienza costante del limite e dell'attraversamento. Langer aveva capito che l'identità di confine e i limiti geografici rappresentano sempre delle opportunità: fra tutte, quella di costruire ponti, di cooperare, di unire; e non di erigere muri, fisici o simbolici, per separare e isolare le comunità e le società (Panikkar, 2002). Queste caratteristiche lo hanno reso a lungo un interlocutore privilegiato, non solo della sinistra e dell'area radicale italiane, "ma anche [del mondo] cristiano e religioso, delle nuove spiritualità, di aree non conformiste e originali e di movimenti non compresi nell'arco canonico della politica" (Valpiana, 2016, p. 105). Altresì, il profondo convincimento che la scelta nonviolenta fosse la strada maestra per un dialogo interetnico costruttivo (Panikkar, 2002), un agire politico scevro da ideologismi e uno stile relazionale caratterizzato da un abile "ecumenismo laico", ne hanno fatto un (raro) esempio di parlamentare europeo di alto profilo: un alfiere della pace, della convivenza tra i popoli e dei diritti dell'uomo.

2. La cura della "casa comune" e la convivenza tra i popoli

Nel 1992, subito dopo la prima conferenza mondiale sull'ambiente, il "Summit della Terra" di Rio de Janeiro, Langer scrive un trafiletto sul mensile "Senza Confine" intitolato "La semplicità sostenibile", in cui affronta il tema della transizione ecologica a partire da una riflessione sugli stili di vita delle società occidentali, affermando sarcasticamente che: "La semplicità di vita è il vero obiettivo proclamato dal vertice della terra, ma è così rivoluzionario da non poter essere iscritto in un trattato" (Langer, 2015). Il Summit di Rio, infatti, aveva rivelato l'inadeguatezza delle risoluzioni adottate fino a quel momento per la difesa dell'ambiente da parte della diplomazia internazionale e dei governi. Langer, d'altra parte, era convinto che per promuovere la salvaguardia dell'ambiente non fosse più praticabile la strada della competizione economico-sociale tra Stati e governi, ma che si dovesse restituire protagonismo alle popolazioni colpite dalle emergenze ambientali e climatiche attivando un processo di cambiamento "dal basso", radicato, innanzitutto, in una nuova cultura ambientalista e in una vera e propria educazione alla cura della "casa comune". Sottolinea, a tal proposito, Mario Salomone (2011):

Il maggiore coinvolgimento di soggetti del territorio, in ogni modo, permette di focalizzare meglio i progetti educativi sulle criticità locali. L'educazione ambientale e alla sostenibilità è una educazione prettamente trasformativa, che punta all'empowerment dei cittadini in tutte le età della vita per costruire una forma di intelligenza ecologica collettiva capace, attraverso comportamenti individuali e una condivisa cultura della sostenibilità, di condurre a modelli di produzione eco- e socio-sostenibili (p. 143).

Due anni dopo il Summit di Rio, nel 1994, in uno dei suoi ultimi incontri pubblici con gli studenti universitari, nell'ambito del Convegno organizzato dai giovani della "Pro Civitate Christiana"¹ tenutosi ad Assisi, Alexander Langer rilanciava il tema della transizione ecologica e, citando Kant, sull'importanza di comportarsi in modo tale che i criteri ispiratori dell'azione individuale siano gli stessi che ispirano qualunque altro essere umano, invitava la platea a fare

1 Per approfondimenti su questo tema, si veda anche: <https://www.youtube.com/watch?v=RwxxIbpntrI>.

proprio il motto: “Sporcate e consumate quanto tutti possono permettersi di fare” (Langer, 2015). Ancora, nel 1994, in un intervento ai Colloqui di Dobbiaco sul tema del “benessere ecologico”, nel riflettere su come suscitare motivazioni e impulsi che rendessero possibile la svolta verso una correzione di rotta del consumismo occidentale, Langer, citando De Coubertin, proponeva la sua concezione alternativa al senso originario del primo motto olimpico – che, nel frattempo, era (ed è) diventato la cifra di una post-modernità in cui l’uomo è costantemente proteso verso l’efficienza, in un esasperato slancio performativo (Farina, 2022) – quale chiave di lettura per uno stile di vita compatibile con la giustizia, la biosfera, il creato e, soprattutto, un futuro amico:

Sinora si è agito all’insegna del motto olimpico “citius, altius, fortius” (più veloce, più alto, più forte), che meglio di ogni altra sintesi rappresenta la quintessenza dello spirito della nostra civiltà, dove l’agonismo e la competizione non sono la nobilitazione sportiva di occasioni di festa, bensì la norma quotidiana ed onnipervadente. Se non si radica una concezione alternativa, che potremmo forse sintetizzare, al contrario, in “lentius, profundius, suavius” (più lento, più profondo, più dolce), e se non si cerca in quella prospettiva il nuovo benessere, nessun singolo provvedimento, per quanto razionale, sarà al riparo dall’essere ostinatamente osteggiato, eluso o semplicemente disatteso. Ecco perché una politica ecologica potrà aversi solo sulla base di nuove (forse antiche) convinzioni culturali e civili, elaborate – come è ovvio – in larga misura al di fuori della politica, fondate piuttosto su basi religiose, etiche, sociali, estetiche, tradizionali, forse persino etniche (radicate, cioè, nella storia e nell’identità dei popoli) (Langer, 1986, p. 210).

3. L’angolatura pedagogica e anticipatrice degli scritti di Langer

Negli ultimi anni e in questo nostro tempo, segnato non solo da emergenze ambientali e climatiche ma anche da questioni geopolitiche e da guerre, non così lontane dai nostri confini ma, sicuramente, andate ben oltre i limiti imposti dai trattati internazionali, si è ricominciato – per fortuna – a parlare anche di Alexander Langer, ovvero del messaggio di un uomo che aveva fondato il suo attivismo, le sue battaglie e il suo pensiero politico proprio sui temi della pace e dell’ambiente. In questo senso, i tanti eventi pubblici, i seminari e i convegni, organizzati anche in ambito accademico², dedicati al politico e intellettuale altoatesino, corroborano gli sforzi profusi dall’Associazione Onlus³ che, a Bolzano, porta il suo nome e che, già dal 1999, si impegna attivamente a diffondere il suo pensiero: ecologico, pacifista e nonviolento. Ma quale è la prospettiva pedagogica entro la quale è possibile ri-leggere oggi il pensiero di Langer? Innanzitutto, si ritiene utile rilevare che, in buona parte dei suoi scritti, l’Autore rivolge un appello al mondo degli adulti, chiedendo loro di incarnare l’esempio, ovvero di essere i primi, veri testimoni di un possibile cambiamento (Corsi, 2003): ridimensionando lo stile di vita consumistico, tipico

- 2 Anche la comunità pedagogica italiana ha dato e continua a dare il suo contributo al rilancio della figura e del messaggio educativo di Langer. A questo proposito, si vedano: Riccardi V., Stillo L. (2022). Il Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica di Alexander Langer: 10 raccomandazioni per l’educazione alla pace. *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche*, I (1), 114-123 e Bianchi L. (Ed.) (2023). *Langer. La pedagogica implicita*. Brescia: Scholé. Chi scrive, inoltre, ha avuto il piacere di dialogare sui contenuti del volume pubblicato nel 2019, intitolato *Il piano Langer*, con il suo curatore, Giuseppe Civati, ex parlamentare, oggi editore, nell’ambito del *Macerata Humanities Festival*, organizzato attorno al tema “Scoprire la pace. Percorsi di giustizia per la guarigione del mondo”, il 18 ottobre del 2024. A questo proposito, si veda anche: <https://www.youtube.com/watch?v=NxkbWzblNGw>.
- 3 Per approfondimenti su questo tema, si veda anche: <https://www.alexanderlanger.org/>.

delle società occidentali; partecipando attivamente alla vita della propria comunità, del proprio territorio, del proprio Paese; alimentando il dibattito pubblico affinché la politica si occupi di progetti, di proposte, di legami, di relazioni e non di formule organizzative o di disintermediazione. Allo stesso tempo, però, Langer lancia anche un messaggio forte e chiaro al mondo dei giovani, insistendo sull'etica delle relazioni interpersonali e sottolineando il bisogno di nuove forme di resistenza culturale. È significativo, da questo punto di vista, che, dopo aver conosciuto don Milani e la scuola di Barbiana, nel 1970 Langer si sia preoccupato di tradurre in tedesco *Lettera a una professoressa*, rilanciandone il messaggio in una prospettiva di dialogo interetnico su tematiche educative quali, ad esempio, la necessità di cambiare la “fisionomia sociale e politica” delle aule scolastiche per renderle spazi in cui l'uguaglianza non sia solo discussa ma anche praticata quotidianamente: dando la parola e offrendo momenti di espressione a chi ne ha più bisogno (Sani e Simeone, 2011) e insegnando ai giovani – per citare Levinas (1997) – ad investire la propria libertà e i propri diritti nella libertà e nei diritti degli altri. Langer adotta uno sguardo prospettico, che anticipa, chiarificandole, le trasformazioni degli anni a venire, proprio come ogni buona pedagogia dovrebbe fare, abbracciando costantemente una dimensione critica e problematizzante della realtà. In molti passaggi dei suoi testi l'approccio adottato richiama quello coscientizzante della pedagogia critica di Paulo Freire (1973) o di Henry Giroux (1983), in altri ancora quello di denuncia, di resistenza e di attivismo di filosofi politici come Michel Foucault (2008), Jurgen Habermas (1998) o Judith Butler (2004). Langer promuove incessantemente l'idea di alleanza e di corresponsabilità: due concetti che se declinati pedagogicamente risultano fattori determinanti per la formulazione di risposte efficaci al deficit di civismo (Dusi e Pati, 2011) e a quel “salto intergenerazionale della memoria”, così magistralmente descritto da Zygmunt Bauman (2017) o da Ulrich Beck (2000). Altresì, alcune delle riflessioni di Langer sull'individualismo, la contraddittorietà e l'incertezza contemporanee, richiamano le prospettive di Edgar Morin (2011) sulla sopraggiunta assenza di progettualità, sul bisogno di orizzonti ampi, sulla “perdita del futuro”.

4. Conclusioni

Nonostante il messaggio politico di Alexander Langer abbia più di trent'anni, il suo risultare così attuale rivela anche, in una certa misura, che gli impegni presi dall'umanità nei confronti dell'ambiente e della sostenibilità, sono ancora molto lontani dall'essere rispettati. Il lavoro da fare è ancora tanto, anche in termini di sensibilizzazione, formazione e educazione delle nuove generazioni. A questo proposito, in un'intervista rilasciata nel 2020 da Edgar Morin alla giornalista del quotidiano *Avvenire*, Alice Scialoja, il filosofo francese rispondeva così alla domanda “Alexander Langer diceva che la rivoluzione ecologica potrà affermarsi nella misura in cui sarà desiderabile. Lei è d'accordo?”:

Ci sono gli ecologisti ma la scienza ecologica non è insegnata da nessuna parte. È una scienza polidisciplinare e in quanto tale non accolta nelle nostre università. La seconda lacuna è che, nonostante si sappia da Darwin in poi che siamo frutto di un'evoluzione biologica, tutta la nostra cultura continua a separare il biologico dall'umano. Abbiamo creato una frattura epistemologica. Le catastrofi, come Chernobyl, scuotono, poi vengono dimenticate, e così i nuovi uragani. Altre culture hanno un senso dell'inglobamento dell'umano nella natura (p. 23).

In questo senso è importante che il dibattito pedagogico – accademico e non – sui temi delle emergenze ambientali e della transizione ecologica continui ad essere alimentato, ogni giorno, in modo convincente, giacché informato e competente, e guidato da un'etica della convivenza

che metta al primo posto le dimensioni della cura della casa comune e della pace. Altresì, e per concludere, nell'era della politica globale, si ritiene necessario – e doveroso – ispirarsi (e far sì che i giovani si ispirino) a figure che, come Alexander Langer, sapevano incarnare il ruolo, educativo e politico, del mediatore, di colui che traduce e ha cura della parola che unisce. Di colui che cerca un significato e un bene comune perché conosce il valore trasformativo delle parole e delle azioni, e si batte affinché esse non siano strumentalizzate ai fini del consenso, nella “[...] consapevolezza che la riparazione del mondo avviene con azioni semplici e ripetibili, con quello che siamo, attenti a non alimentare l’invidia e la superbia, lottando contro il cinismo e la politica come scambio di potere” (Valpiana, p. 111).

Bibliografia

- Bauman Z. (2017). *Retrotopia*. Cambridge: Polity Press.
- Beck U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Bianchi L. (Ed.) (2023). *Langer. La pedagogia implicita*. Brescia: Scholè.
- Butler J. (2004). *Precarious Life. The Powers of Mourning and Violence*. London: Verso.
- Civati G. (Ed.) (2019). *Il piano Langer*. Busto Arsizio: People.
- Corsi M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Dusi P., Pati L. (Eds.) (2011). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- Farina T. (2022). *Educare nella scuola primaria. La dimensione artistico-espressiva e il recupero del significato educativo della performance*. Roma: Anicia.
- Foucault M. (2008). *Discipline, poteri, verità: detti e scritti 1970-1984*. Marietti: Genova.
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Giroux H. (1983). *Theory and resistance in education*. Westport: Bergin and Garvey.
- Habermas J. (1998). *La nuova oscurità. Crisi dello Stato sociale ed esaurimento delle utopie*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Langer A. (1986). Minima personalia [Special Issue]. *Belfagor*, 41 (2), 211-211.
- Langer A. (1991). *Presentazione degli atti del Parlamento verde d'Europa*. Fondo Alexander Langer, collezione articoli, ottobre, 1-27.
- Langer A. (2015). *Il viaggiatore leggero. Scritti (1961-1995)*. Palermo: Sellerio Editore.
- Lévinas E. (1997). *Il tempo e l'altro*. Genova: Il Melangolo.
- Morin E. (1988). La sfida della complessità - Le défi de la complexité. Firenze: Le lettere.
- Panikkar R. (2002). *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*. Milano: Jaca Book.
- Riccardi V., Stillo L. (2022). Il Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica di Alexander Langer: 10 raccomandazioni per l'educazione alla pace. *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche*, I (1), 114-123.
- Salomone M. (2011). Partecipazione, reti, partenariato. Quale eredità per il Decennio. *Culture della sostenibilità*, IV (7), 141-158.
- Sani R., Simeone D. (Eds.) (2011). *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*. Macerata: EUM.
- Scialoja A. (2020, April 15). *Per l'uomo è tempo di ritrovare sé stesso. Intervista a Edgar Morin*. *Avvenire*, pp. 22-24.
- Valpiana M. (2016). Il carico di Alex, tra profezia e politica. *Polis. Journal of Political Science*, 13, 105-113.

Direttive Europee e rischio ambientale nelle Marche: lo studio di caso avente per oggetto l'A.e.r.c.a. (Area ad elevato rischio di crisi ambientale) nelle Marche.

Pamela Fermani

Socio Siped Cooptato

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo – pamelafermani@yahoo.it

1. A proposito di Aree ad Elevato Rischio di Crisi Ambientale

È d'uopo precisare in funzione di prefazione e postfazione funzionale alla tecnica delle domande anticipatorie quanto segue previa applicazione di misure compensative e/o dispensative nella logica de l'Universal Design for Learning attraverso la realizzazione di specifici prodotti della ricerca mediati da piattaforme di e-learning come Canvas nonché Genially estratti ex novo da applicazioni di modelli di mediazione didattica tra didattica e metodologie di riferimento come prodotto della ricerca accademica offerto al banco degli allievi per effetto della sperimentazione di bacheche digitali utilizzabili nella didattica specifica per la disciplina nutrita di prodotti e servizi della ricerca specifici ed indicizzati.

Primo pilastro dedicato al tema della crescita economica italiana nell'immediato dopoguerra totalitario come organismo sistemico includente il clichè della mitezza senza storture e delle progressioni del modello Marche.

Il secondo pilastro affronta dal punto di vista sincronico e diacronico nonché transdisciplinare l'Esegesi dell'Unione Europea tra Geomedicina ed Economia Geografica attraverso la realizzazione di un Percorso, valutato accreditabile, specifico per la Filologia Dantesca.

Il terzo pilastro propone, si opus, l'istituzione di una vera disciplina specifica riservata alla Letteratura Europea e Formazione sulla base degli obiettivi di apprendimento ed insegnamento definiti nella convenzione stipulata tra il Ministero dell'Istruzione e del Merito e l'Accademia Lincei ambito comune Classe Scienze Morali.

Il quarto pilastro in termini di geografia e storia delle Marche in età contemporanea, come indirizzo di ricerca accademica, rileva la stilizzazione della Scuola di Studi Econometrici e per le Aziende di Ancona tra le strutture create nel dialogo epistolare dei Rettori Marchigiani Chi.mi Carlo Bo e Chi.mo Giorgio Fuà dopo l'esperienza delle leggi razziali ed il confino oltralpe nel Cantone oltre il clichè del regionalismo geografico.

Il quinto pilastro è la risultanza di un progetto dottorale nell'ambito della Cooperazione Internazionale e Politiche per lo Sviluppo dei Paesi di Lingua Neolatina ove un nuovo ruolo viene offerto al nostro territorio caratterizzato da periferie rivierasche ne perimetro Euro-Mediterraneo dalla geografia della frattura di culture e credenze alla pacificazione attraverso gli studi geopolitici per edificare la pace nell'equilibrio tra reale e artificiale cui tendono i valori universali di etica e potere tra pragmatismo e stabilità.

La proposta di valore dell'autrice scrivente per tenere insieme l'esegesi dell'opera pari a 265 pagine, aderente alle trasformazioni per azione antropica intervenute da oltre una decade nell'Aerca -spazio locato nel cuore litoraneo della Regione Marche – dichiarato nel Nuovo Millennio – con normativa speciale, in verità cessata nel 2015, ad Elevato Rischio di Crisi Ambientale

per il conclamato stato di infiammazione cronica in cui versano le principali componenti ambientali a causa, più probabile che non, della collocazione di eterogenee attività industriali parzialmente insalubri seppure percepite come volano dell'Economia per il territorio di PMI e le persone che quivi vivono. Si tratta di un poligono aspecifico di circa 400 KM2.

Trattasi di un'area georeferenziata coinvolta nel tessuto delle politiche di Salute Pubblica ove affiora una profonda consapevolezza che a giudizio della scrivente non trova un momento di sintesi migliore dalle citazioni nell'ambito di una attività pro bono spesa nella logica Hub and Spoke praticata dalla Direzione Scientifica delle Scuole di Specialità presenti sia nella nostra realtà universitaria regionale che collabora con le strutture ad elevata complessità per l'infanzia con cenni al progetto nobile negli intenti *Scuola in Ospedale* come l'Ospedale Pediatrico Bambin Gesù per la salvaguardia del Diritto allo Studio ove il docente è Guide to the sage del piano didattico del piccolo paziente.

Non possiamo ancora pretendere di guarire tutti i bambini, però ogni goccia del mare contribuisce a far sì che i più piccoli possano guardare la vita con occhio diverso in virtù di una Ricerca dotata di sostenibilità.

La delicata entropia tra Naturale ed Artificiale nonché tra Letteratura e Natura sotto l'egida del Legislatore Sovranazionale Europeo contempla un'azione efficace demandata alle imprese del datore pubblico e privato in termini di Responsabilità Sociale d'Impresa come beneficio incluso in specifici indicatori di performance riservati a comunicare il paniere delle azioni eguali e contrarie promosse al fine di salvaguardare ovvero calmierare effetti tossicologici a proprietà terapeutiche impattanti su suolo e clima ascritti come parametri geo-medici per osservare studi di epidemiologia e di Public Health finalizzate ad apprestare cure tutelari territoriali preventive, compensative e dispensative ove ribadire l'appartenenza di quanti fruiscono con premura dei luoghi di vita e diletto(per principio ispirato alla Direttiva UE 206/2011).

Il tema Natura e Letteratura Italiana segna un itinerario in grado di donare ai docenti in formazione iniziale un'approfondita esplorazione del rapporto tra natura e espressione letteraria, analizzandone l'evoluzione diacronica. Una vasta gamma di testi, dai poemi epici alle liriche, passando per la narrativa contemporanea, sono apparati utili al fine di esaminare come la natura sia stata interpretata e rappresentata da autori italiani come tema di fortuna letteraria. E' auspicabile sviluppare una comprensione critica della natura come tema letterario, valutando le diverse modalità con cui gli autori hanno descritto e vissuto lo spazio naturale nei loro lavori. Inoltre, si intende stimolare una maggiore consapevolezza della percezione ambientale attraverso l'analisi critica delle opere letterarie, incoraggiando la partecipazione attiva di discenti ed apprendenti al dibattito contemporaneo intorno alla sostenibilità e la protezione del creato.

2. La sinergia interdisciplinare tra Pedagogia(generale e speciale) e Geomedicina come approccio One Health

L'educazione geografica si appropria della valenza costruttiva dell'apprendimento, in particolare l'intelligenza spaziale nella Formazione Primaria rappresenta il trasferimento della capacità di iniziare ad intendere il meccanismo di codificazione e decodificazione dello spazio che ci circonda, orienta le nostre decisioni su come fruire responsabilmente del creato.

L'itinerario sin qui delineato peraltro osservante le tecniche metodologiche del *Project Management* con adattamenti possibili attraverso la pedagogia speciale(insegnamento nelle pluriclassi come soluzione tecnologica e pedagogica, la Ricerca e la pratica clinica per accompagnare le studentesse e gli studenti con DSA nel percorso universitario), produce ulteriori e possibili

prescrizioni di II livello come zona di possibile incontro nella formazione continua tra scienze pedagogiche e scienze filologiche quanto a dispositivi di comprovata diffusività emersi nel Centro Studi Cremit ovvero nella Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale attraverso il dispositivo Unità Didattica di Apprendimento con elementi di valutazione diffusa per effetto della sceneggiatura fondante l'Episodio di Apprendimento Situato, oggetto insieme alla lezione simulata (Instructional Design for Learning) delle prove superate con ottimalità nell'ambito della Nuova Abilitazione.

Quanto concerne il settore *Letteratura Italiana & Letteratura Europea* viene rilevato il legame tra Letteratura di Viaggio e Romanzo nel Risorgimento Italiano attraverso l'epistolografia morale nel viaggio odeporico di Prometeo e Momo Divi dalla Raccolta Operette Morali del Poeta di Recanati nel connubio tra letteratura ed altre arti visive come la Cinematografia dal *Giovane Favoloso ed il Poeta dell'Infinito* (gli esterni di Casa Leopardi a Recanati, La Torre Civica, La Rocca di Offagna, La Biblioteca Teresiana di Mantova, la Piazza di Recanati, la Piazza Treiense dell'antica Eporedia davanti l'Accademia Georgica Treiense, il Palazzo dei Priori di Montecassiano, Villa dei Quintili, la Sala delle Guardie appresso alla Reggia di Portici, la tipografia dell'Editore Stella, l'antica tipografia portoghese di Altamura, Palazzo dei Conti di Bricherasio, Villa Buonaccorsi a Potenza Picena, Palazzo Buonaccorsi a Macerata, il Museo Romanazzi Carducci, Piazza Maria Immacolata nel Comune di Martina Franca).

3. La metodologia Instructional Design for Learning, la capacità di Insight Learning, l'ingegneria del pensiero e la Funzione Esecutiva estratta dai modelli linguistici *Learning Thought Prompting & Standard Prompting*

L'Assise *Educare e formare tra emergenze ambientali e sfide di transizione ecologica* di cui è parte integrante l'odierno lavoro cucito come un abito su misura dalla monografia di ricerca *Europa tra mito classico e Paesaggio* in specie la *Guida alla consultazione dell'opera* che ne costituisce la mappa per gnoseologia e struttura, sviluppa una visione speculare tra premesse e conclusioni ove occorre debba cogliere le analogie tra le finalità economiche – uno dei parametri, accanto a leadership sostenibile, know how, appartenente a ciascuna job description di un efficace sistema di valutazione delle performances – *dell'azione di Formare ed Educare nel tempo della transizione pluri aggettivata Ecologica, Digitale, Interculturale* – alle intenzioni programmatiche nella disciplina *Economia e Management d'Impresa* del paradigma estenso dalla studiosa *Rosabeth Moss Kanter (2023), Toward Inclusive Entrepreneurial Ecosystems, Harvard Business School*.

Abbiamo colto il senso di lavorare per una costruttiva collaborazione tra Scuola, Università, mondo della vita e del lavoro nella prospettiva di un Sistema Formativo inteso come infrastruttura educativa, culturale e sociale.

La riflessione guidata dalle strategie di Cooperative learning Jigsaw tra gruppi di ricerca sul rapporto tra epistemologia e prassi dell'educazione consolida la sensibilizzazione di quesiti globali e controversi come ambiente, biodiversità, vivibilità, sostenibilità, cittadinanza locale e globale di dimensione transcalare dai temi agli spazi ove raccordare le pedagogie della contemporaneità;

La progettazione didattica contiene l'utilità atta ad individuare piste di attività didattica e di gioco veicolato dall'adulto che sperimentano la consonanza di corpo-mente-natura e la consapevolezza di Sé come corpo, racconto, emozioni, tra natura e cultura.

Allo stesso tempo la sinergia tra Pedagogia e Geomedicina consiste nella capacità di riconoscere e coltivare le potenzialità dei processi emozionali che albergano del cambiamento di idee e comportamenti a partire dalle prime età della vita e per tutta la vita.

Tali preziosi insegnamenti vengono applicati alla formazione andragogica dalla teoresi alla prassi nelle business school e scuole di specialità ovvero per mezzo di progetti dottorali con

ampia operatività altresì nel settore Public Health ove per i principii affermati l'attività manageriale deve diventare professione con imprenditori e dirigenti in grado di rammentare che il loro compito principale è lavorare per la stabilità a lungo termine delle loro organizzazioni. Nell'epoca della società della conoscenza, i lavoratori non possono, né vogliono, essere motivati solo dal profitto personale, ma chiedono di essere coinvolti verso fini più elevati legati al proprio ruolo e indirizzati al benessere della società.

Infine non per minore importanza le organizzazioni dedicate al not for profit sono un ingrediente indispensabile per produrre una società in cui le stesse aziende possano prosperare.

Riconoscere di far parte di un unico sistema vivente è fondamentale per le soluzioni fondate sulla Natura (Nature-Based Solutions), un approccio che promuove la sostenibilità attraverso l'integrazione tra la Salus Humaniora e la Salus degli Ecosistemi.

In questo contesto, la sostenibilità non è solo un obiettivo ma diventa una nuova forma di esistenza in cui le pratiche sostenibili sono intrinsecamente legate al benessere collettivo.

Le Nature-Based Solutions offrono risposte innovative a sfide ambientali, sociali ed economiche, favorendo una coesistenza armoniosa tra uomo e natura, tra letteratura e natura.

Questo approccio mira a ripristinare gli ecosistemi degradati, migliorare la qualità della vita urbana e mitigare i cambiamenti climatici, creando un futuro in cui la salute del pianeta e quella delle persone sono indissolubilmente legate.

In un mondo attraversato da crisi ed impatti climatici ove l'Economia nella catena del valore mostra segnali sostanziali eccettuato il valore aggiunto pro-capite nell'area AERCA marchigiana tra 2003 e 2023 - occorre consolidare - appresso al Legislatore di ciascun Paese - riforme finanziarie (Es. EUSAIR, 10 Paesi e 14 Amm.ni Regionali) centrate intorno alla salvaguardia del mondo investigata dalla Scienza Geografica sia Oggettiva sia Soggettiva con le rispettive epistemologie nonché pedagogie per Educare dal Territorio per temi e tools multidisciplinari uniti a modelli digitali Large Learning Model di crescente supervisione e/o addestramento orbene rinforzo attraverso le ragioni endogene dell'Essere Pianeta nell'era delle Digital Humanities" (G20 - Cop29 & AIIG, International Charter on Geographical Education, 2016).

Bibliografia

- Bellandi M. (1995). *Economie di scala e organizzazione industriale*. Milano: Franco Angeli.
- Bernardelli A. (2013). *Che cosa è l'intertestualità*. Roma: Carocci.
- Bethemont J. (2000). *Géographie de la Méditerranée. Du mythe unitaire à 'espace fragmenté*. Paris: Collin.
- Bianchi P. (1999). *Le politiche industriali dell'Unione Europea*. Bologna: Il Mulino.
- Bitschi M. T. (1995). La première institution supranationale: du nouveau sur l'histoire de la Haute Autorité de la Communauté européenne du charbon et de l'acier. *Riv. Journal of European Integration history, Groupe de liaison des professeurs d'histoire* auprès de la Commission européenne (ed.), Nomos, I, 1.
- Bo C. (1992). *Pregheira e poesia. Interpretazioni fotografiche di Mario Giacomelli*, a cura di Carlo Bo. Urbino: Arti grafiche editoriali.
- Bowie S.H.U., Thornton (1985). *Environmental Geochemistry. Report to The Royal Society's British National Committee for Problems of The Environment*. Dordrecht: Riedel D.
- Cagiati A. (2008). *Verso l'Europa Unita. Sessantacinque anni di proposte e speranze*. Rubbettino.
- Calabó A. R. (2004). *I caratteri della modernità: parlano i classici*. Napoli: Liguori.
- Carli E., Giacomelli M. (1990). *Spazi Interiori*. Ancona: Adriatica.
- Carpenter T. (2008). A historical perspective on regionalism. In Baldwin R., Low P., *Multilateralizing regionalism*. New York: Cambridge University Press.
- Carboncini C., Pavolini E., Di Federico R., Sotte E., Esposti R., Santolini R. (2003). AERCA.- Relazione sugli aspetti economici e sociali, SVIM Spa e Università Politecnica delle Marche in Rapporto finale

- della ricerca per il Preliminare di Piano di risanamento ambientale dell'Aerca ad alto rischio di crisi ambientale di Ancona-Falconara, Ancona.
- Catino M. (2006). *Da Chernobyl a Linate. Incidenti tecnologici od organizzativi?* Milano: Bruno Mondadori.
- Chabod F. (1969). *Lezioni di metodo storico*. Roma Bari: Laterza.
- Clausen J., Keil M., The State of EMAS in the EU. Eco-Management as a tool for sustainable Development, European Conference, Brussels, 26-27 June 2002.
- Colorni E., Spinelli G. (eds.) (2018). *I Dialoghi di Ventotene*. Rubbettino.
- Commissione Europea, Relazione della Commissione al Parlamento Europeo al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al comitato delle Regioni riguardante l'applicazione dello strumento per la cooperazione in materia di sicurezza nucleare, Bruxelles, 10 marzo 2011.
- Commissione Delle Comunità Europee e Regione Marche, Documento unico di programmazione. Obiettivo N. 2. Marche – Italia. 2000-2006, Giugno 2000.
- Craul P. J. (1992). *Urban soil in Landscape Design*. John Wiley & Sons (Ed.), USA.
- Chiapparino F. (2007). *Formazione e componenti del paesaggio industriale in una regione a sviluppo diffuso. Il caso delle Marche*. Quaderni di Dipartimento - Dipartimento di Scienze Sociali Donatello Serrani.
- Castaldi R. (2009). Attori e tempi del processo di unificazione europea. *Rivista Il Ponte*, LXV.
- Ciampani A. (1995). The Participation of the Trade Unions in the Process of European Integration. A Preliminary Revue of Archive Sources. *Rivista Journal of European Integration history, Groupe de liaison des professeurs d'histoire* auprès de la Commission européenne (eds.), Nomos, I, 2.
- Clausen J., Keil M., Jungwirth M. (2002). *The State of EMAS in the EU. Eco - Management as a tool for sustainable development. Literature Study, European Conference*, The Eu Eco-Management and Audit scheme. Benefits and Challenges of EMAS II, Brussels, 26-27 June 2002, cit. p. 5 (pubblicazione on line).
- Dei Ottati G. (2017). Marshallian Industrial Districts in Italy: the end of a model or adaptation to Global Economy. *Cambridge Journal of Economics*, 42, doi: 10.1093/cje/bex066
- De Pretis A. (2003). *L'esaltazione prometeica dell'uomo nella satira luciana*. Firenze: Olschki.
- Diamanti I., Ceccarini L. (eds.) (2004). *Marche 2004. Mappe e scenari della società regionale. Primo rapporto*. Collana Rapporti di ricerca. Napoli: Liguori.
- European Commision (2004). *A New Partnership for Cohesion: Convergence Competitiveness Cooperation, Third Report on Economic and social Cohesion*. Office for official Publications of the European Commission, Luxembourg.
- Fari F. (2003). *Geografia. Un'introduzione ai modelli del mondo*. Torino: Einaudi.
- Fermani P. (2020). *Europa tra mito classico e paesaggio. Geomedicina ed Economia Geografica nelle Marche Centrali*. Roma: Aracne.
- Fioretti G. (2009). *Acqua Chiara in L'anticasta. L'Italia che funziona*. Boschini M. e Dotti M. (eds.). Bologna: EMI.
- Fuá G., Zaccchia C. (eds.) (1983). *Industrializzazione senza fratture*. Bologna: il Mulino.
- Haas E. B. (1958). *The Uniting of Europe. Political, Social and Economic Forces 1950-1957*. Ed. Stanford University Press, California.
- Istituto Geografico Militare, Italia. Atlante dei tipi geografici, Firenze, 2004. (pubblicazione on line). <http://www.igm.org/publicazioni>.
- Kotler P., Asplund C., Rein I, Haider D.H. (1999). *Marketing Places Europe. Attracting Investments, Industries, Residents and Visitors to European Cities, Communities, Regions and Nations*, London, Financial Times Prentice-Hall.
- Kayser B. (1996). *Il Mediterraneo. Geografia della frattura*. Milano: Jaca Book.
- Kaelble H., Passerini L. (2002). European Public Sphere and European Identity in 20th Century History, *Riv. Journal of European Integration history, Groupe de liaison des professeurs d'histoire* auprès de la Commission européenne (a cura di), Nomos, 8, 2.
- Leone U. (2002). *Nuove politiche per l'ambiente*. Roma: Carocci.
- Leopardi G. (1979). Operette Morali. In O. Besomi (ed.), *Testi e Strumenti di Filologia Italiana*. Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori.
- Leopardi G, Canti dai Manoscritti Autografi della Biblioteca Nazionale Vittorio Emanuele III di Napoli, Serie Manoscritti e Carte X-XXI

- Leopardi G. (2004). *Zibaldone di Pensieri con uno scritto di Giuseppe Ungaretti, Nuovi Oscar Classici*. English, Oscar Mondadori.
- Leopardi G, Disegni letterari, Recanati, 1819 - in Scritti vari e inediti a cura di Besomi O, Mondadori Damiani R., Rigoni
- Lombroso C. (1865). *Studi per una geografia medica d'Italia*. Milano: Chiusi.
- Mangani G., Mariano F. (1998). *Il disegno del territorio. Storia della Cartografia delle Marche in La Cartografia Storica delle Marche dal XV al XVII secolo. Repertorio*. Il Lavoro Editoriale.
- Porter M.(1998). Clusters and the New Economics of Competition. *Harvard Business Review*.
- Pesci F. (2018). L'attualità di Viktor Frankl. In *Alla ricerca del senso perduto, analisi esistenziale e applicazione a vent'anni dalla morte*. Roma: Aracne.
- Sforzi F. (2008). The Industrial District: from Marshall to Becattini. In *Il pensiero economico italiano*. Pisa: Fabrizio Serra.

Educare a comprendere le connessioni tra emergenze ambientali e pensiero anti-ecologico

Alessandro Ferrante

Professore Associato

Università degli Studi di Milano-Bicocca – alessandro.ferrante@unimib.it

1. Le questioni in gioco

Pensare, progettare e allestire delle esperienze educative e didattiche mantenendo un focus specifico sulle emergenze ambientali e sulle sfide poste dalla transizione ecologica (Malavasi, 2022) richiede una particolare attenzione a identificare, descrivere, comprendere e decostruire i *dispositivi pedagogici* – vale a dire quei reticoli di elementi eterogenei (materiali e immateriali), di strategie, di pratiche discorsive, di saperi e di poteri che producono effetti formativi (Ferrante, 2017; Massa, 1986) – che hanno innescato e concorrono a perpetuare l'attuale crisi sociale ed eco-climatica (Ferrante, Galimberti, Gambacorti-Passerini, 2022; Imperatore, Leonardi, 2023; Strongoli, 2021). Sono proprio questi dispositivi, infatti, che costituiscono oggi il nucleo più problematico da affrontare se si intende promuovere un differente rapporto con gli ecosistemi e con gli altri esseri viventi, rendendo l'esistenza umana sostenibile e quindi compatibile con il mantenimento della biodiversità, la preservazione degli habitat e lo sviluppo della vita sul Pianeta. Non riuscire a individuare con precisione e ad analizzare a fondo i meccanismi che provocano il dramma socio-ambientale, ossia le "cause" delle emergenze contemporanee, vanifica ogni tentativo concreto e reale di intervenire in modo efficace per mitigare il clima, rendere maggiormente salubri e rigogliosi gli ecosistemi naturali, ridurre o cancellare le ingiustizie socio-economiche legate al dissesto ecologico. Ciò rappresenta un invito a porsi alcune domande fondamentali: Quali dispositivi hanno prodotto la crisi socio-eco-climatica? Che cosa intralcia una transizione ecologica equa e sostenibile? In che modo la pedagogia può contribuire a sollevare il velo che occulta le cause della crisi e a rimuovere gli ostacoli che impediscono la realizzazione di una transizione ecologica giusta?

In questo scritto intendo sostenere – in continuità con altri studi – che la crisi socio-ecologica ed eco-climatica in atto dipenda dalla peculiare combinazione di molteplici fattori (sociali, culturali, psichici, materiali, simbolici, politici) con diverse *premesse di pensiero anti-ecologiche*. Queste ultime alimentano e sono alimentate da un immaginario *dualista* (che disgiunge e oppone rigidamente natura e società, umano e non-umano), *antropocentrico* (che conduce a percepirsi nettamente separati e superiori rispetto alle altre forme di vita) e *tecnocratico* (che spinge a illudersi di poter governare la natura attraverso gli apparati tecnici), incarnato in un *sistema neoliberista* che genera mercificazione, sfruttamento e marginalizzazione di umani e non-umani.

Questo modo di concepire la problematica ecologica permette di svincolarsi dagli approcci dominanti, i quali tendono a dare letture parziali, riduttive e semplificate delle questioni ambientali e sociali in gioco. Come aveva già intuito alla fine degli anni Ottanta del Novecento Guattari, del resto, le formazioni politiche e culturali egemoniche non sono capaci di cogliere la problematica ecologica nell'insieme delle sue implicazioni e si accontentano di affrontarla unicamente in una prospettiva tecnocratica, mentre soltanto un'articolazione etico-politica più complessa, costituita da quelli che per l'Autore sono i tre registri ecologici (l'ambiente, i rapporti

sociali e la soggettività) può fare adeguatamente luce su questi problemi, dal momento che è in discussione “il modo in cui ormai si vive su questo pianeta, nel contesto dell’accelerazione dei mutamenti tecnico-scientifici e del considerevole incremento demografico” (Guattari, 1989/2019, p. 13).

Da questo punto di vista, sviluppare un’*educazione ecologica* (Mortari, 2020) che sia al contempo *intersezionale* – capace cioè di pensare i nessi tra alcuni dei principali assi di discriminazione e oppressione del presente (genere, orientamento sessuale, etnia, provenienza geografica, status socio-economico, abilità, appartenenza di specie, ecc.), il degrado ambientale e il clima (Imperatore, Leonardi, 2023) – e *relazionale* – centrata sul primato dell’essere in relazione con il mondo e l’altro da sé (Cagol, Ferrante, 2024) – significa anzitutto problematizzare criticamente le cause materiali e discorsive (i dispositivi per l’appunto) della crisi socio-eco-climatica che stiamo attraversando e riconfigurare i paesaggi mentali dei soggetti per costruire collettivamente delle alternative creative e dei futuri sostenibili (Braidotti, 2019).

Muovendo dallo scenario teorico brevemente richiamato, nei successivi paragrafi mi soffermerò in particolare sulle premesse anti-ecologiche che caratterizzano il *milieu* culturale moderno e contemporaneo per mostrarne – sia pur in modo sintetico e non esaustivo, dati i limiti di spazio del paper – le implicazioni formative, l’incidenza e le connessioni rispetto alle emergenze ambientali.

2. Le emergenze ambientali come questione (anche) culturale

Come abbiamo anticipato, le emergenze socio-eco-climatiche e ambientali hanno anche profonde radici politiche, discorsive e culturali. Ne consegue che modificare i comportamenti individuali e le scelte di consumo o impiegare delle tecnologie “verdi” può anche essere utile e importante, ma comunque non basta, in quanto occorre mettere in discussione, relativizzare e oltrepassare le premesse anti-ecologiche del pensiero diffuso. Si tratta di decolonizzare l’immaginario collettivo (Latouche, 2006/2009), cambiare paradigma di riferimento (Mortari, 2020), elaborare visioni e pratiche alternative (Ferrante, Galimberti, Gambacorti-Passerini, 2022), inventare nuove maniere di esistere e di abitare il Pianeta (Guattari, 1989/2019), ripensare e riorganizzare i modi attraverso cui ci relazioniamo con gli altri, umani e non-umani (Cagol, Ferrante, 2024).

Il problema ecologico, infatti “nasce dall’atteggiamento della cultura dominante, dal pensiero di fondo della civiltà industriale, dal suo inconscio collettivo. È un problema filosofico, molto più che un problema pratico o tecnico. Se non si modifica profondamente la visione del mondo, si ottengono solo risultati transitori, effetti di spostamento nel tempo, pur utilissimi, di problemi insolubili” (Dalla Casa, 1996, p. 9). In altri termini, se non si affrontano i temi psichici, culturali, sociali, filosofici che sono alla base di un rapporto disfunzionale con l’ambiente naturale, gli animali non-umani e il mondo vegetale non si potrà mai orientare diversamente il proprio pensare e agire a tutti i livelli necessari (personali, comunitari, politici, legislativi e così via) perché una trasformazione effettiva si realizzi compiutamente. Come sostiene anche Mortari: “Gli errori dell’agire si fondano su errori del pensare, su premesse antiecolologiche del pensiero. Prima fra tutte l’idea che il mondo umano sia un sistema organizzativo distinto dal mondo naturale, quando invece noi esseri umani siamo dentro il tessuto della natura e la natura non è mera materia estesa, ma materia vivente permeata dal pensiero, quel pensiero di cui il pensare umano non è che un epifenomeno” (Mortari, 2020, p. VIII). I comportamenti violenti, predatori e gerarchizzanti messi in atto dalla nostra specie – o meglio, da una parte di essa, quella più ricca e “sviluppata” (Imperatore, Leonardi, 2023) – nei confronti degli altri esseri e dei sistemi (viventi e non) della Terra sono il riflesso di determinati assunti taciti, condivisi da molti e dati per scon-

tati, che sono ritenuti talmente ovvi, familiari e autoevidenti da diventare invisibili, impalpabili. Ma essi, per l'appunto, sia pur sotterraneamente e in modi latenti e indiretti, agiscono e producono effetti che invece sono molto concreti e tangibili.

Le reti di significati (espliciti e impliciti), le credenze, i valori, i discorsi, gli immaginari e le rappresentazioni collettive formano gli universi culturali in cui siamo immersi, spesso senza rendercene conto, benché siano proprio questi universi – insieme alle abitudini quotidiane e alle pratiche sociomateriali (Barone, Cucuzza, Ferrante, 2024) – a generare delle premesse di pensiero anti-ecologiche. Ed è precisamente in questo senso, anzitutto, che i problemi ambientali sono (anche) di pertinenza delle scienze umane e che l'educazione può offrire un prezioso supporto per contrastare il degrado ecologico. Senza la piena consapevolezza che le attuali emergenze socio-eco-climatiche sono il frutto di particolari disposizioni psicologiche e culturali che chiamano in causa le soggettività – vale a dire i modi in cui ciascuno di noi pensa, agisce, esiste, dà forma a sé e alle relazioni con le alterità all'interno dei dispositivi, ossia in campi di forze che non possono che essere sovraindividuali – i saperi umanistici e tra essi quelli pedagogici rivestirebbero un ruolo del tutto marginale e subalterno rispetto alla possibilità di contribuire a individuare delle risposte alle sfide poste dalle problematiche ecologiche. Ciò che invece li rende determinanti è proprio il riconoscimento della natura complessa, articolata, multidimensionale – e pertanto strutturalmente interdisciplinare – delle cause che hanno provocato le emergenze climatiche e ambientali e conseguentemente anche delle strategie necessarie per affrontarle. In gioco evidentemente non c'è solo la legittimazione della pedagogia e delle scienze umane a studiare e a proporre interventi in ambito ecologico, ma il fatto di divenire sempre più coscienti del valido aiuto che possono dare queste discipline per pensare da diversi versanti teorici e angoli di osservazione il difficile nucleo di temi e di problemi che è proprio delle questioni ambientali.

In questo contesto l'educazione ecologica – come già ricordato – assume quali compiti prioritari sia di decostruire i dispositivi che producono la crisi socio-eco-climatica sia di elaborare un quadro concettuale e metodologico che consenta agli individui in formazione di cogliere i nessi tra il degrado ambientale e il pensiero anti-ecologico, così da creare le condizioni per ampliare l'orizzonte immaginativo e affettivo dei soggetti e incentivare l'esplorazione di nuove possibilità esistenziali.

3. Connessioni tra emergenze ambientali e pensiero anti-ecologico

Alla luce degli orientamenti teorici discussi in precedenza, possiamo ora approfondire il tema di cosa significhi educare a comprendere le connessioni tra emergenze ambientali e pensiero anti-ecologico.

Porsi questo genere di questione implica in primo luogo la necessità di collocare la riflessione in un orizzonte storico-culturale e socio-politico planetario, contrassegnato – sia pur in diverse forme e con esiti differenti a seconda dei momenti e dei Paesi – dal capitalismo.

Nell'odierna società, infatti, la vita (*bios*) è divenuta la posta in gioco di una specifica tecnologia del potere di tipo biopolitico che è propria del capitalismo avanzato di matrice neoliberista, il quale “raggruppa tutte le specie sotto l'imperativo del mercato, minacciando con i suoi eccessi la sostenibilità dell'intero pianeta” (Braidotti, 2019, p. 27). Il sistema capitalista “al contempo investe e trae profitto dal controllo scientifico ed economico sulla mercificazione di tutto il vivente. Questo genera una forma paradossale e piuttosto opportunistica di postantropocentrismo a vantaggio delle forze di mercato che impunemente privatizzano la vita stessa” (Braidotti, 2013/2014, p. 67). In nome del profitto, molte specie di piante e di animali sono usate per esperimenti scientifici, sono geneticamente ricombinate e manipolate di modo da risultare produttive per l'agricoltura biotecnologica, l'industria cosmetica, farmaceutica, chimica, agroali-

mentare, del *fashion*. Il capitalismo avanzato produce assi sistematici di oppressione e di sfruttamento del vivente che generano sofferenza e disperazione, impoveriscono la biodiversità, inquinano, degradano l'ambiente, marginalizzano popoli e culture (Braidotti, 2013/2014; Ferrante, Galimberti, Gambacorti-Passerini, 2022; Latouche, 2006/2009; Mortari, 2020). Occorre pertanto tenere in considerazione che esiste uno stretto legame “tra l'economia politica neoliberale, la moltitudine di discorsi e pratiche di esclusione, marginalizzazione ed eliminazione di strati interi della popolazione umana e la devastazione degli agenti non-umani e del pianeta nella sua stessa sostenibilità” (Braidotti, 2019, p. 25). La nostra condizione nell'Antropocene è definita dalla convergenza paradossale tra sesta estinzione di massa e quarta industrializzazione e dalla parallela accelerazione del capitalismo e del cambiamento climatico (Braidotti, 2019/2022).

Il capitalismo, inoltre, ha foraggiato e si è nutrito di un paradigma disgiuntivo, atomistico, che semplifica e dicotomizza la realtà e “concepisce il mondo in unità separate di soggetto e oggetto, spazio e tempo, natura e cultura” (Strongoli, 2021, p. 17). La prima premessa anti-ecologica del pensiero, strettamente correlata al capitalismo moderno e contemporaneo, dunque, è il *dualismo*. Questo consta nel dividere e opporre rigidamente umano e non-umano, mente e corpo, materia e significato, natura e cultura, biologico e artificiale, sé e altro da sé, attribuendo un valore differenziale ai due termini delle polarità, tale per cui di volta in volta uno di essi risulta inferiorizzato, ossia è collocato gerarchicamente in una posizione di svantaggio, subalterna e marginale. Ciò genera un duplice problema dal punto di vista ecologico. In primo luogo, il paradigma dualista si avvale di assunti onto-epistemologici che creano un deficit di conoscenza, in quanto impediscono di comprendere che il degrado ambientale e il cambiamento climatico sono dei fenomeni ibridi, nel senso che presuppongono una marcata interconnessione tra dimensioni naturali, sociali, culturali, tecniche, politiche, economiche. Di conseguenza, esso non permette di afferrare il carattere natural-culturale dei processi che stanno alterando gli ecosistemi, lasciando del tutto in ombra gli intrecci che li caratterizzano (Ferrante, 2022). In secondo luogo, poiché svalorza uno dei termini delle polarità – solitamente il non-umano, il corpo, la materia, la natura, l'altro da sé – e fa sì che l'essere umano si percepisca slegato dai contesti, diverso ed estraneo agli altri enti, il dualismo legittima di fatto una gestione e un trattamento degli ambienti, del vivente, delle nature non-umane puramente strumentale, volto alla mercificazione e allo sfruttamento, ignorando o quantomeno sottostimando le ricadute e le conseguenze del proprio agire.

La seconda premessa anti-ecologica del pensiero, in buona misura inscindibile dalla prima, è l'*antropocentrismo*, ossia quella prospettiva che consiste nel percepirsi nettamente separati e superiori rispetto alle altre forme di vita in virtù dell'appartenenza a una specifica specie, considerata *a priori* eccezionale, più evoluta e migliore delle altre. L'antropocentrismo è una visione dell'uomo e dei suoi rapporti con l'altro da sé che si sostanzia nell'assegnare all'essere umano una preminenza ontologica, epistemologica, etica rispetto al non-umano. Esso si fonda sulla tesi tripartita secondo la quale gli umani sono degli esseri speciali e privilegiati rispetto a tutti gli altri viventi, tanto da considerarsi la sola unità di misura della realtà (ontologia); sono le uniche fonti della conoscenza, dunque i misuratori di ogni cosa (epistemologia); sono gli esclusivi possessori di valori, vale a dire gli unici enti valutabili in termini morali (etica) (Andreozzi, 2014). Tramite il paradigma antropocentrico, quindi, si giustifica un atteggiamento di dominio dell'*anthropos* sulla natura e sugli altri esseri.

Infine, la terza premessa anti-ecologica del pensiero – anch'essa intimamente collegata alle precedenti due e al capitalismo – concerne la *tecnocrazia*, vale a dire la convinzione prometeica (evidentemente erronea e illusoria) di poter governare e dominare la natura attraverso gli strumenti e gli apparati tecnologici. Da questo assunto tecnicista deriva l'idea che la soluzione per arginare il cambiamento climatico e il dramma ambientale vada ricercata principalmente nella

tecnica: “Sul piano ecologico la dimensione monolitica di certezza razionale dell’uso della tecnica e del corrispondente ruolo che studiosi e studiosi devono svolgere nei suoi antri si traduce in una richiesta d’individuazione tecnocratica di standard ambientali che consentano all’umanità di ottenere una qualità di vita accettabile [...]. La nuova frontiera che si apre davanti al tecnocentrismo è, di conseguenza, quella dell’*ecotecnocrazia*, cioè della razionalità tecnica come viatico per la soluzione di tutti i problemi ambientali ed ecologici” (Strongoli, 2021, p. 35).

In conclusione, dualismo, antropocentrismo, tecnocrazia sono i tre pilastri su cui poggiano gli immaginari collettivi e le pratiche sociomateriali che alleandosi con il capitalismo avanzato stanno legittimando alcune soggettività a saccheggiare e devastare il Pianeta e i suoi abitanti, umani e non-umani. Educare a comprendere le connessioni tra emergenze ambientali e pensiero anti-ecologico significa pertanto decostruire i dispositivi materiali e discorsivi che si originano dai modi particolari con cui si combinano e si articolano insieme il capitalismo di matrice neoliberista e gli assunti culturali dualisti, antropocentrici e tecnocratici.

Bibliografia

- Andreozzi M. (2014). Dieci sfumature di non-antropocentrismo. Principi teorici e risvolti filosofici. In P. Barone, A. Ferrante, D. Sartori (Eds.), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell’età della tecnica* (pp. 43-56). Milano: Raffaello Cortina.
- Barone P., Cucuzza G., Ferrante A. (Eds.) (2024). *Ecologie della materia. Educazione e materialità nello scenario contemporaneo*. Milano: FrancoAngeli.
- Braidotti R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press (trad. it. Il postumano. La vita oltre l’individuo, oltre la specie, oltre la morte, DeriveApprodi, Roma, 2014).
- Braidotti R. (2019). *Materialismo radicale. Itinerari etici per cyborg e cattive ragazze*. Milano: Meltemi.
- Braidotti R. (2019). *Posthuman Knowledge*. Cambridge: Polity Press (trad. it. Il postumano, Vol. 2, Saperi e soggettività, DeriveApprodi, Roma, 2022).
- Cagol M., Ferrante A. (Eds.) (2024). *Muoversi tra le cose. Pedagogia ecologica e relazionalità*. Perugia: Zeroseiup.
- Dalla Casa G. (1996). *Ecologia profonda*. Torino: Pangea.
- Ferrante A. (2017). *Che cos’è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante A. (2022). Imparare a pensare gli ibridi. Intrecci e interconnessioni tra natura, cultura, educazione. In C. Braga, M. Cagol (Eds.), *Educare al cambiamento tra sostenibilità e responsabilità* (pp. 143-150). Perugia: Zeroseiup.
- Ferrante A., Galimberti A., Gambacorti-Passerini M.B. (2022). *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Guattari F. (1989). *Les trois écologies*. Paris: Édition Galilée (trad. it. Le tre ecologie, Sonda, Milano, 2019).
- Imperatore P., Leonardi E. (2023). *L’era della giustizia climatica. Prospettive politiche per una transizione ecologica dal basso*. Napoli-Salerno: Orthotes.
- Latouche S. (2006). *Le Pari de la Décroissance*. Paris: Librairie Arthème Fayard (trad. it. La scommessa della decrescita, Feltrinelli, Milano, 2009).
- Malavasi P. (2022). Tra PNRR e transizione ecologica. “Progettare” il cambiamento, formare alla responsabilità sociale. In C. Braga, M. Cagol (Eds.), *Educare al cambiamento tra sostenibilità e responsabilità* (pp. 17-26). Perugia: Zeroseiup.
- Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell’educazione*. Milano: Unicopli.
- Mortari L. (2020). *Educazione Ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Strongoli R.C. (2021). *Verso un’ecodidattica. Tempi, spazi, ambienti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Il confronto genera cambiamento?

Il Living Lab come spazio aperto per la transizione ecologica

Gabriella Ferrara

Ricercatore

Università degli Studi di Palermo – gabriella.ferrara@unipa.it

Francesca Pedone

Professore Ordinario

Università degli Studi di Palermo – francesca.pedone@unipa.it

Introduzione

Le sfide globali che l'umanità si è trovata ad affrontare negli ultimi decenni, tra cui la pandemia, i conflitti internazionali e la crisi energetica, hanno evidenziato la vulnerabilità dei modelli socio-economici tradizionali e la necessità di un cambiamento radicale nelle nostre pratiche quotidiane e nei modelli di sviluppo. In questo scenario, l'urgenza di una transizione ecologica emerge come una risposta fondamentale per garantire un futuro sostenibile, in grado di affrontare le emergenze ambientali e promuovere la resilienza delle comunità. Tali trasformazioni richiedono non solo politiche adeguate, ma anche una profonda partecipazione e consapevolezza da parte dei cittadini, per instaurare pratiche quotidiane che contribuiscano a un ambiente più sano e più equilibrato.

Il Living Lab si inserisce in questo quadro come strumento innovativo per testare a livello locale modelli ecocompatibili, coinvolgendo in modo attivo le comunità e le istituzioni in un processo di cambiamento partecipato (Westerlund et al., 2018).

L'università può svolgere un ruolo chiave per la transizione ecologica, integrando didattica, ricerca e azione pratica. In questa prospettiva, il progetto "L'università come Living Lab per la transizione ecologica" è stato avviato presso l'Università degli Studi di Palermo nel 2023, nell'ambito del ciclo di lezioni "Educare alla transizione ecologica" del Dottorato in Transizione Ecologica, che si inserisce all'interno delle esperienze promosse dal percorso partecipativo e laboratoriale della Lezione Zero.

Questo contributo si propone di illustrare lo sviluppo di un Living Lab nell'ambito universitario palermitano, un'iniziativa volta a promuovere una transizione ecologica attraverso il coinvolgimento di studenti, dottorandi, ricercatori e docenti, con l'obiettivo di sperimentare soluzioni concrete e sostenibili per le sfide ambientali del nostro tempo.

1. Background

Il concetto di Living Lab nasce come un approccio metodologico innovativo che enfatizza la co-creazione, il coinvolgimento attivo degli stakeholder e l'interazione tra diversi attori per affrontare sfide complesse (Bergvall-Kåreborn, Ståhlbrost, 2009). In particolare, il Living Lab universitario si configura come un ecosistema aperto in cui la ricerca, l'educazione e la

sperimentazione si intrecciano per generare innovazione e soluzioni sostenibili (Schuurman et al., 2015).

Nel contesto della transizione ecologica, il confronto tra diversi soggetti – studenti, dottorandi, ricercatori, docenti e attori esterni – diventa un elemento chiave per il cambiamento. Secondo Leminen e Westerlund (2012), la natura partecipativa dei Living Lab favorisce l'emergere di nuove idee e pratiche, accelerando la trasformazione delle comunità coinvolte.

L'Università degli Studi di Palermo, attraverso il progetto "L'università come living lab per la transizione ecologica", ha applicato questo modello con l'obiettivo di valorizzare l'università come laboratorio interattivo e spazio aperto di confronto. Questa iniziativa si colloca all'interno di un crescente interesse accademico e istituzionale per l'uso dei Living Lab come strumenti per la sostenibilità ambientale (Evans et al., 2015).

Diverse ricerche sottolineano come il coinvolgimento della comunità e l'adozione di pratiche di co-progettazione possano migliorare non solo la qualità degli spazi, ma anche incentivare comportamenti più virtuosi tra gli studenti e il personale accademico (Dutilleul et al., 2010; Ståhlbröst, Holst, 2017; Broccoli, 2019).

Tuttavia, la realizzazione pratica di questi processi incontra ancora ostacoli, come la rigidità amministrativa e la difficoltà nel reperire risorse (Zamengo, Valenzano, 2018).

I Living Lab sono ambienti per coinvolgere gli utenti nell'innovazione e nello sviluppo e sono considerati un modo per affrontare le sfide dell'innovazione affrontate dai fornitori di servizi di tecnologia dell'informazione e della comunicazione.

Tuttavia, l'attuale corpus di letteratura di ricerca sui Living Lab indica una mancanza di comprensione comune su come i Living Lab possano essere utilizzati per l'innovazione e lo sviluppo delle TIC.

Attraverso il Living Lab, si può adottare una metodologia avanzata di promozione dell'innovazione, che pone al centro gli utilizzatori finali e promuove la collaborazione costante tra tutti gli attori, quali protagonisti attivi della loro formazione in una dimensione aperta, inclusiva e sostenibile.

Pertanto i Living Lab possono essere efficaci su tre campi d'azione strategica

- un percorso di rigenerazione dell'identità collettiva e della comunità;
- il coinvolgimento organico dei cittadini in un percorso aperto e partecipato tra individui, famiglie, scuola e territorio;
- la dimensione della sostenibilità, fondamentale per favorire esperienze significative e replicabili.

La formazione così progettata e realizzata, prendendo in considerazione tutte le possibili fonti di innovazione attraverso la condivisione di idee e la collaborazione, giunge a cogliere i bisogni reali anche in considerazione del territorio di appartenenza, con un impatto a breve, a medio e lungo termine.

2. La ricerca

Il progetto "L'università come living lab per la transizione ecologica" rappresentava un'importante esperienza di innovazione didattica, sociale e ambientale. La valorizzazione dell'università come laboratorio di sperimentazione per la transizione ecologica aveva permesso di promuovere una maggiore consapevolezza ambientale tra gli studenti e il personale accademico, oltre a contribuire alla rigenerazione degli spazi universitari.

2.1 Obiettivi e Metodologia

Il progetto ha coinvolto dottorandi, studenti, ricercatori e docenti dell'Ateneo palermitano per sperimentare una metodologia innovativa, mirata a valorizzare l'università come un laboratorio interattivo. Tale approccio ha permesso l'integrazione tra la comunità universitaria, il mondo della ricerca e della didattica, nonché esperti e tecnici della transizione ecologica. I principali obiettivi perseguiti erano:

1. Educare alla comunità della transizione;
2. Co-progettare piccoli interventi con la comunità universitaria;
3. Realizzare micro-interventi per riqualificare sia gli spazi fisici sia i comportamenti sostenibili.

Il progetto si era concentrato su interventi realizzabili, privilegiando un processo partecipativo che aveva visto l'università come perno di una rigenerazione ecologica e sostenibile. Ciò aveva comportato un miglioramento della qualità degli spazi e dei materiali, ma anche l'introduzione di pratiche socialmente e ambientalmente responsabili. Gli studenti avevano potuto sviluppare un maggiore senso di cittadinanza e consapevolezza ambientale, rafforzando il loro rapporto con lo spazio e adottando comportamenti più virtuosi.

2.2 Partecipanti

Nel contesto del living lab sulla transizione ecologica, i 52 partecipanti, composti da dottorandi, studenti, ricercatori e docenti, rappresentavano una composizione variegata di figure che contribuivano con competenze, esperienze e prospettive diverse. Ogni gruppo di partecipanti aveva un ruolo e un contributo distinti, ma tutti erano coinvolti in un processo di apprendimento, collaborazione e innovazione che guidava il laboratorio verso soluzioni pratiche e sostenibili.

I 12 dottorandi erano stati impegnati principalmente in attività di ricerca avanzata e applicata. La loro esperienza scientifica e l'approfondimento teorico consentivano di analizzare in modo critico le problematiche della transizione ecologica e di sviluppare soluzioni innovative. Avevano progettato e condotto esperimenti, avevano raccolto dati sul campo, avevano analizzato risultati, e avevano contribuito a modelli teorici o applicativi in ambito ecologico e della sostenibilità.

Gli studenti (22) rappresentavano la nuova generazione di professionisti e ricercatori del futuro che si avvicinavano al tema della transizione ecologica. La loro partecipazione aveva spaziato dalle attività pratiche, ai lavori di gruppo, alla progettazione di interventi soprattutto nell'ambito della diffusione dei risultati. Avevano portato nuove idee, entusiasmo e una visione fresca e dinamica, erano stati coinvolti in indagini sul campo, analisi di case studies, progettazione di soluzioni tecnologiche, eventi di sensibilizzazione e in attività di comunicazione.

Gli 8 ricercatori erano figure centrali nel living lab, poiché portavano la loro esperienza nella progettazione e nell'implementazione di soluzioni basate su prove scientifiche. Avevano competenze approfondite nei loro ambiti disciplinari. Si erano occupati della parte metodologica e teorica, analizzando il funzionamento delle soluzioni proposte e monitorando l'impatto delle politiche ecologiche. Erano coinvolti nella raccolta di dati, nella valutazione di tecnologie emergenti e nello sviluppo di modelli predittivi.

I 10 professori erano esperti, con una lunga esperienza accademica e professionale. Oltre a contribuire alla formazione dei partecipanti, svolgevano un ruolo di coordinamento e guida per il progresso delle attività di ricerca e di innovazione. Avevano fornito conoscenze teoriche, stra-

tegiche e metodologiche, contribuendo a integrare la ricerca scientifica con le applicazioni pratiche. Si erano messi in gioco accogliendo le proposte, senza prevaricare mai le proposte altrui, anche se inesperte, ma riflettendo con gli altri partecipanti, supportando la logistica e l'organizzazione del living lab, facilitando la gestione del progetto, la comunicazione tra i vari gruppi e la gestione delle risorse.

I partecipanti provenivano da un ampio ventaglio di discipline accademiche e professionali, con competenze che spaziavano dalla ricerca scientifica alla gestione delle risorse, dalle politiche pubbliche alla tecnologia, fino alla comunicazione e alla sensibilizzazione.

La diversità del gruppo era stata un punto di forza, poiché aveva favorito l'interdisciplinarietà e la capacità di affrontare le sfide della transizione ecologica da più angolazioni, portando soluzioni innovative e sostenibili.

In sintesi, questi 52 partecipanti costituivano un team eterogeneo e altamente qualificato, che, attraverso il loro lavoro congiunto, contribuivano a testare e sviluppare soluzioni concrete per la transizione ecologica, affrontando le sfide legate a sostenibilità, cambiamento climatico e innovazione sociale.

2.3 L'intervento sperimentale

L'azione sperimentale per la sua realizzazione aveva previsto e conseguito tre fasi, precedute da un'azione propedeutica di esposizione e approfondimento del modello di riferimento.

La prima azione propedeutica all'intervento era stata rivolta alla sensibilizzazione e formazione al modello dei Living Lab, aveva preso avvio all'inizio del mese di settembre 2023, aveva avuto una durata complessiva di 2 ore e aveva visto coinvolti tutti i 52 partecipanti. Durante l'incontro preliminare erano state esplicitate le finalità, le modalità di realizzazione e le ricadute didattico-educative. Erano stati esposti i presupposti teorici e le motivazioni fondanti del progetto.

Gli incontri successivi erano stati organizzati temporalmente in tre momenti:

- nel primo momento era stato presentato il tema (2 ore);
- nel secondo momento erano stati attuati i Living Lab (15 ore);
- nel terzo momento erano stati compiuti le analisi critiche e la formulazione (8 ore).

Un ciclo di 4 incontri era stato realizzato e strutturato come segue:

1. Introduzione alla transizione ecologica e al living lab, era stata fornita una panoramica generale sulla transizione ecologica e sul concetto di living lab trattando i seguenti temi:
 - Introduzione ai principi della transizione ecologica: sostenibilità, economia circolare, riduzione dell'impatto ambientale.
 - Presentazione del living lab come strumento di innovazione, collaborazione e sperimentazione.
 - Obiettivi e aspettative del progetto, definendo il ruolo dei partecipanti (cittadini, aziende, amministrazioni).
 - Discussione sulle sfide e opportunità nella transizione ecologica a livello locale.
2. Soluzioni tecnologiche e innovazioni per la sostenibilità, si erano esplorate le soluzioni tecnologiche che favorivano la transizione ecologica:
 - Presentazione di tecnologie green emergenti: energie rinnovabili, mobilità sostenibile, smart grid, gestione intelligente delle risorse.

- Case studies di progetti realizzati in altri living lab o iniziative di successo nella transizione ecologica.
 - Laboratori pratici per stimolare idee innovative da parte dei partecipanti, che potevano proporre soluzioni adattabili al contesto locale.
 - Discussione sul ruolo della tecnologia nell'accelerare la transizione ecologica e come questi strumenti potevano essere integrati nelle politiche pubbliche.
3. Partecipazione e coinvolgimento della comunità, si era sottolineata l'importanza della partecipazione attiva della comunità nel processo di transizione ecologica:
- Come le comunità locali potevano influenzare e partecipare alla transizione ecologica.
 - Metodi e strumenti per favorire la partecipazione, come il crowdsourcing, la co-creazione e la collaborazione tra pubblico e privato.
 - Laboratori interattivi in cui i partecipanti potevano progettare iniziative di sensibilizzazione e educazione ambientale, anche in modo creativo (es. eventi, campagne, iniziative per ridurre la plastica, etc.).
 - Discussione sull'importanza della comunicazione per sensibilizzare le persone sui benefici della transizione ecologica.
4. Politiche pubbliche e futuro della transizione ecologica, si erano approfonditi il ruolo delle politiche pubbliche nel supportare la transizione ecologica ma anche i comportamenti del singolo:
- Analisi delle politiche europee, nazionali e locali in ambito ecologico (Green Deal, finanziamenti, incentivi, regolamentazioni).
 - Come le politiche possono stimolare l'innovazione e la collaborazione tra pubblico e privato per una transizione ecologica inclusiva e sostenibile.
 - Discussione su come i partecipanti del living lab possono contribuire a implementare politiche locali e attuare cambiamenti concreti.
 - Focus sul monitoraggio e sulla valutazione degli impatti delle politiche ecologiche e sul futuro della transizione, mirando a una sostenibilità duratura.

Questi incontri sono stati progettati per stimolare il pensiero critico, la partecipazione attiva e la collaborazione tra vari soggetti. Attraverso il living lab, i partecipanti potevano non solo conoscere le sfide e le soluzioni legate alla transizione ecologica, ma anche diventare parte del processo di cambiamento.

2.4 Le aree tematiche emerse

Le tematiche emerse nel living lab sulla transizione ecologica e le sue varie applicazioni erano di fondamentale importanza per la costruzione di un futuro sostenibile e resiliente.

Esse riflettevano la vastità e la profondità dei cambiamenti necessari in diversi settori quali:

- Ambiente, sicurezza e tutela territoriale;
- Beni culturali e turismo;
- Energia;
- Governo elettronico per la pubblica amministrazione;
- Inclusione sociale e invecchiamento attivo e in salute;
- Istruzione ed educazione;
- Industria creativa;
- Trasporti e mobilità.

Queste tematiche, emerse spontaneamente erano state ritenute fondamentali dai partecipanti al living lab, gli stessi avevano dichiarato che erano strettamente legate tra loro e contribuivano a un modello di sviluppo sostenibile che promuoveva la protezione dell'ambiente, la giustizia sociale, l'innovazione tecnologica e il benessere delle persone, affrontando le sfide globali e locali con approcci integrati e multidisciplinari.

3. Risultati e strategie di implementazione

Attraverso i laboratori progettuali, erano stati individuati spazi universitari specifici, concepiti come comparti di intervento che facilitavano un approccio incrementale nella realizzazione delle idee proposte. Le strategie adottate includevano:

- Soluzioni nature-based per migliorare le prestazioni termiche ed ecologiche degli edifici;
- Riqualificazione morfologica degli elementi minerali attraverso opere di arte co-prodotta;
- Inserimento di arredi sostenibili e funzionali agli obiettivi del progetto;
- Promozione di comportamenti sostenibili tra gli studenti e il personale accademico.

Uno degli elementi chiave del progetto era stato il coinvolgimento della comunità universitaria nel processo di progettazione e realizzazione degli interventi, con l'obiettivo finale di estendere queste buone pratiche anche al di fuori dell'università, rendendole accessibili alla cittadinanza.

4. Sfide e criticità

Nonostante l'entusiasmo e l'apprezzamento da parte della comunità universitaria e della Direzione edilizia di Città Metropolitana, il processo di attuazione aveva incontrato diverse difficoltà, tra cui:

- La difficoltà di tradurre i progetti preliminari in progetti di fattibilità tecnico-economica;
- Il reperimento delle risorse finanziarie per la realizzazione degli interventi;
- La lunghezza delle procedure burocratiche, che rallenta l'implementazione effettiva;
- L'inerzia delle amministrazioni pubbliche nel supportare attivamente tali iniziative.

Queste criticità riflettevano una più ampia difficoltà a integrare sistematicamente la rigenerazione scolastica e universitaria con le politiche urbane e ambientali.

5. Prospettive e proposte per il futuro

Per superare gli ostacoli e rendere la transizione ecologica un elemento strutturale del sistema universitario e scolastico, si rendevano necessari alcuni avanzamenti fondamentali:

- investimenti politici e finanziari per aumentare le risorse e le competenze delle amministrazioni pubbliche;
- creazione di una cabina di regia intersettoriale che coordini il settore urbanistico, l'istruzione e la gestione edilizia degli edifici universitari e scolastici;

- produzione di linee guida e documenti d'indirizzo che raccolgano le migliori pratiche e forniscano un supporto metodologico replicabile anche nei contesti meno attrezzati.

Attualmente, molte delle esperienze più virtuose dipendono dall'iniziativa di singoli attori, come dirigenti scolastici, ricercatori, politici locali e associazioni. Tuttavia, questa eterogeneità non può sostituire un'azione pubblica sistematica, poiché rischia di amplificare le disuguaglianze tra contesti più o meno dotati di capitale sociale e risorse economiche. L'adozione di un approccio più strutturato, basato su sinergie istituzionali e strumenti operativi condivisi, è essenziale per garantire un impatto duraturo.

6. Conclusioni

Come emerso dai dati raccolti, l'innovazione metodologica del Living Lab si caratterizza, seppur con le dovute eccezioni, particolarmente efficace nel migliorare le capacità di partecipazione attiva, consentiva agli utilizzatori di partecipare allo sviluppo e alla sperimentazione di soluzioni innovative destinate agli abitanti di uno specifico territorio.

Attraverso lo scambio di idee, di conoscenze e l'aggregazione fra ricercatori, dottorandi, studenti e docenti, si definivano le specifiche di nuovi prodotti e servizi, si realizzavano e valutavano i primi prototipi e si sperimentavano soluzioni tecnologiche innovative, occasione di sviluppo economico, sociale e culturale, nella concettualizzazione e nel problem solving.

Questa modalità di organizzazione del lavoro, che si presentava alternativa, e che si fondava su esiti di ricerca dell'Attivismo pedagogico, era potenzialmente valida e adeguata a promuovere una partecipazione più profonda e duratura nei giovani dai 18 ai 25 anni e nell'età adulta.

Nella Giornata di studio "Lezione Zero sulla sostenibilità e transizione ecologica", che era stata organizzata e realizzata il 16 aprile 2024 presso l'Università di Palermo, 24 tra studenti, dottorandi e ricercatori che avevano partecipato alla sperimentazione, erano intervenuti come testimoni per portare a viva voce i loro pensieri e le loro rappresentazioni, le aspettative concretizzate o deluse, le sensazioni positive e negative, le attese future e le proposte di miglioramento, rispetto alla metodologia della quale avevano fatto esperienza nel corso dell'anno accademico 2023-2024.

È impossibile codificare la varietà di idee e pensieri che i partecipanti avevano manifestato, circa quel modo nuovo di lavorare insieme potendo esprimere il proprio punto di vista. Dalle riflessioni era emerso che la transizione ecologica sollevava una questione fondamentale che non poteva essere trascurata: la necessità che il cambiamento deve avvenire "dal basso". Tale approccio sosteneva che la trasformazione verso un modello sostenibile non poteva essere imposta esclusivamente tramite politiche e normative provenienti dall'alto, ma doveva coinvolgere attivamente le comunità locali, i cittadini e i territori. La partecipazione diretta delle persone, la loro capacità di adottare comportamenti quotidiani ecocompatibili e il loro impegno costante sono aspetti imprescindibili affinché la transizione ecologica risulti effettivamente efficace e duratura. In questo modo, l'adozione di nuovi modelli ecocompatibili diventa un processo collettivo che trae forza dalla consapevolezza e dalla volontà di cambiamento dei singoli, nonché dall'impegno delle comunità nel promuovere un cambiamento radicato e condiviso.

Nonostante, il piano d'azione utilizzato offra strumenti concreti fondamentali per sperimentare, a livello locale, la partecipazione attiva dei cittadini, strutturando modelli abitativi e pratiche quotidiane ecocompatibili, è necessario promuovere più Living Labs che emergono come strumento attivamente coinvolgente per sostenere una transizione ecologica sistemica, la quale implica non solo una revisione delle politiche ambientali, ma anche un profondo cambiamento

culturale e sociale. La promozione di una riflessione pubblica, indirizzata verso una nuova consapevolezza ecologica, risultava essere un aspetto cruciale in questo processo di trasformazione.

Affinché simili iniziative possano consolidarsi e diffondersi, è necessario un impegno concreto da parte delle istituzioni pubbliche, volto a rimuovere le barriere amministrative e a fornire risorse adeguate. Solo attraverso un'integrazione strutturale di questi processi sarà possibile trasformare l'università in un vero e proprio motore della transizione ecologica, con un impatto positivo che si estende ben oltre il perimetro accademico.

Bibliografia

- Bergvall-Kareborn B., Stahlbrost A. (2009). Living Lab: an open and citizen-centric approach for innovation. *Int. J. Innovat. Reg. Dev.* 1 (4), 356-370.
- Broccoli A. (2019). Koinonia, comunità, comunità. La "comunità educante" tra antinomie e contraddizioni. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 8 (1).
- Dutilleul B., et al. (2010). Unpacking European Living Labs: Analisi delle dimensioni sociali dell'innovazione. *Central Eur. J. Public Policy*, 4 (1).
- Evans J., Jones R., Karvonen A., Millard L., Wendler J. (2015). Living labs and co-production: university campuses as platforms for sustainability science. *Curr. Opin. Environ. Sustain.* 16, 1e6.
- Leminen S., Westerlund M. (2012). Towards innovation in Living Labs networks. *Int. J. Prod. Dev.* 17 (1e2), 43e59.
- Schuurman D., De Marez L., Ballon P. (2015). Living Labs: a systematic literature review. *Open Living Lab Days*.
- Ståhlbröst A., Holst M. (2017). *Metodologia del laboratorio vivente: Manuale*. U4IoT.
- Westerlund M., et al. (2018). Costrutti chiave e una definizione di Living Lab come piattaforme di innovazione. *Technology Innovation Management Review*, 8 (12).
- Zamengo F., Valenzano N. (2018). Pratiche di comunità educative. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti. *Ricerche Pedagogiche*, 208-209, 345.

Interrogare le pratiche di educazione allo sviluppo sostenibile in ambito accademico. Il progetto europeo ESDEUS

Andrea Galimberti

Professore Associato

Università degli Studi di Milano-Bicocca – andrea.galimberti1@unimib.it

1. ESDEUS: università e educazione allo sviluppo sostenibile

Il progetto Erasmus+KA2 denominato “ESDEUS” (*European Universities as Community Leaders of the Education for Sustainable Development*) intende esplorare il ruolo dell'accademia nel campo dell'educazione allo sviluppo sostenibile lungo i differenti fronti che costituiscono le sue missioni: insegnamento, ricerca e terza missione.

La partnership, avviata nel 2023, coinvolge quattro istituzioni europee: l'università Lower Silesia di Wroclaw (Polonia), l'università di Algarve (Portogallo), l'università di Milano-Bicocca e l'università di Göteborg (Svezia). Il lavoro di ricerca ha preso avvio da una mappatura delle politiche relative all'educazione allo sviluppo sostenibile nei Paesi degli atenei partner, in modo da costruire una comprensione maggiormente contestualizzata delle ragioni strutturali alla base delle strategie e degli approcci adottati. Accostare la dimensione delle *policy* è fondamentale per approfondire le specifiche interpretazioni e declinazioni del concetto, così come i suoi ancoraggi alle esigenze specifiche di ogni Paese (Bonilla-Jurado et al., 2024).

Per avvicinare maggiormente la complessità di questa dimensione il team di ricerca ha analizzato due tipi di documenti: di livello macro (nazionali) e di livello meso (regionali e locali). Nello specifico, la ricognizione non si è attestata su un livello meramente descrittivo, ma si è proposta di realizzare dei materiali di lavoro riflessivi e interroganti. L'approccio seguito, fondato su assunti foucaultiani e post-strutturalisti, si è ispirato alla proposta teorica sviluppata da Carol Bacchi (Bacchi e Goodwin, 2016) volta a interrogare le rappresentazioni implicite dei problemi che le politiche intendono affrontare, facendone emergere le premesse sottostanti, approfondendone la struttura, ipotizzando una genealogia e tratteggiando le forze che agevolano la diffusione del tipo di conoscenza che producono, così come le faglie e le fratture in cui possono prender forma possibili contestazioni e visioni alternative.

Tale tipo di analisi ha permesso di andare oltre il contenuto dei documenti analizzati e di identificarne l'interconnessione, le linee di coerenza, ma anche le tensioni tra tendenze di differente segno, o disomogenee o non sincronizzate, ad esempio tra la dimensione europea, nazionale e locale, o tra istanze emancipative e tendenze governamentali.

2. Considerazioni sulla relazione tra *policy*, sostenibilità e ruolo dell'università.

In questa sede non è praticabile, per motivi di spazio, entrare nel merito dei singoli casi di studio e di una dettagliata comparazione; dunque, si descriveranno sinteticamente alcune direttrici generali che emergono dall'attività di analisi.

È possibile affermare che il ruolo dei governi nazionali sia cruciale nel definire le politiche di educazione allo sviluppo sostenibile e altresì che il coinvolgimento degli enti governativi nel

fornire una direzione strategica e un supporto continuativo sia essenziale per la loro implementazione (Li et al., 2023). In questo senso tutti e quattro i Paesi dimostrano un forte impegno per l'integrazione della sostenibilità nell'istruzione superiore che si riflette nelle politiche nazionali, nei piani strategici delle comunità territoriali e nelle iniziative istituzionali. Tuttavia, gli approcci specifici e le priorità possono differire, evidenziando i diversi modi in cui la sostenibilità può essere promossa, variando il grado di centralizzazione e i livelli di attuazione (Bonilla-Jurado et al., 2024). Ad esempio, in Svezia e in Italia le università hanno un chiaro mandato da parte del governo in relazione alla necessità di sviluppare un impegno in iniziative di sostenibilità, articolato grazie a chiare linee guida e quadri di riferimento e dispiegato attraverso politiche centralizzate e coordinate. Polonia e Portogallo mostrano, invece, approcci più decentralizzati e una maggiore varietà di situazioni, con un'alternanza di iniziative *top-down* e *bottom-up*, in cui le singole università assumono spesso un ruolo di guida. Questo tipo di scenario può generare un'ampia variabilità locale nell'attuazione delle politiche (Sterling, 2004) e risulta maggiormente difficile garantire un piano di definizione coerente e integrato tra diversi ambiti territoriali e tra differenti istituzioni.

A un altro livello, promuovere una cultura della sostenibilità all'interno delle università richiede cambiamenti significativi e un impegno continuativo; si tratta di un'impresa multiforme che necessita di profondi mutamenti sistemici nella cultura accademica, nella progettazione dei programmi di studio e nella governance. Gli atenei di tutti e quattro i Paesi sono incoraggiati ad affrontare le drammatiche crisi che la contemporaneità propone attraverso i programmi educativi e le pratiche istituzionali, promuovendo la consapevolezza ecologica, la responsabilità e la giustizia sociale – un'integrazione essenziale per sviluppare percorsi di educazione allo sviluppo sostenibile all'interno dell'*higher education* (Barth et al., 2007).

Un tema comune a tutti e quattro i Paesi è l'enfasi sulla collaborazione interdisciplinare e la promozione della cooperazione intersettoriale, considerate strategie chiave per arricchire l'esperienza educativa e preparare gli studenti ad affrontare complesse sfide globali. Di fatto, spesso, tale orientamento pone in primo piano la dimensione esperienziale dell'apprendimento e, in diversi documenti, confluisce nel costrutto di competenza, una scelta che sembra quasi scontata e, dunque, poco interrogata. Sfugge completamente il nesso profondo tra la "logica discorsiva" sottostante alla sfera delle competenze, spesso modellata sulla teoria del capitale umano, così come il rischio di veicolare una visione strumentale individualistica e decontestualizzata, inestricabilmente intrecciata a un'idea di performatività che poco si concilia con i principi di fondo della sostenibilità (d'Aniello, 2015).

Nei documenti di *policy* è possibile evidenziare in modo ricorrente l'emergere di una funzione di "consulenza tecnica" affidata agli atenei e orientata alla richiesta di monitoraggio e valutazione dell'implementazione delle direttrici delineate. Lo sviluppo di solidi quadri di monitoraggio e valutazione può, infatti, aiutare a tracciare i progressi e l'impatto delle politiche, fornendo preziose intuizioni per un miglioramento continuo e una maggiore efficacia (Barth et al., 2007; Sterling, 2004; Li et al., 2023). Tuttavia, una tale tensione verso incarichi di valutazione può altresì incentivare una cultura della misurazione di "risultati di sostenibilità" in ottica, di nuovo, strumentale (Antonacci, Galimberti, 2022), creando un paradosso di fondo che riporta le istanze trasformative in una forma discorsiva allineata con l'economia della conoscenza (e le sue derive variamente esplorate dalle analisi sul capitalismo cognitivo, vedi Peters, 2013). Una questione che, d'altra parte, investe l'università stessa, sempre più esposta alla misurazione della propria "*green performance*" attraverso indicatori comparativi (risulta, ad esempio, molto diffuso nei documenti analizzati lo *UI GreenMetric World University Ranking*).

Nelle politiche analizzate, le molteplici prospettive teoriche che interrogano radicalmente il concetto di sostenibilità non sono adeguatamente rappresentate; in alcuni casi vengono neutralizzate o ignorate, con il risultato di proporre un consenso diffuso, ovvio e non attraversato dalla

tensione di una visione strutturata all'insegna della pluralità. Questa assenza di discorsi critici può paradossalmente rappresentare il principale rischio per una significativa attuazione delle politiche stesse, allontanando la possibilità di una riflessione ampia e complessa sulle cause profonde della crisi attuale. In altri termini, non viene resa visibile la necessità di esplorare i presupposti che sono profondamente radicati nelle più ampie strutture socio-politiche ed economiche e che modellano le politiche educative stesse. Nei documenti analizzati è evidente una de-politicizzazione del tema sostenibilità, nonostante la dichiarata necessità di azioni profondamente trasformative.

3. Una visione ecologica della sostenibilità

Se l'Agenda 2030 rappresenta in modo incontrovertibile “un esplicito giudizio sull'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo” (Riva, 2018, p. 35) è altrettanto importante rilevare come essa sia inscritta in un orizzonte di transizione verso una nuova idea di “sostenibilità” che è al centro di un acceso dibattito (Block, Paredis, 2016).

Anche dall'analisi dei documenti di *policy* si delinea una collocazione problematica dell'educazione allo sviluppo sostenibile che rischia di assumere una forma poco definita, volta a inglobare senza integrare in modo organico concetti che hanno alimentato orientamenti preesistenti, quali l'apprendimento permanente, l'educazione ambientale o l'educazione comunitaria. Una tale ambiguità di fondo porta a un'oscillazione tra, da una parte, presupposti che invitano all'emancipazione e alla valorizzazione della differenza e, dall'altra, istanze maggiormente in linea con l'economia della conoscenza, senza dunque poter far riferimento a un nuovo paradigma di fondo con chiari assunti ontologici, epistemologici, etici e politici (Pedersen et al., 2021).

In questo scenario si prospetta il rischio concreto che la sfera accademica, nella realizzazione delle sue missioni, si appiattisca su una narrativa riduzionista e strumentale (Calvano, 2017; Van Poeck, Östman, Öhman, 2019; Wolff, Ehrström, 2020) che sfugge a un confronto con il paradigma socio-economico-politico dominante (Galimberti, 2018). Questo significherebbe rinunciare a una possibile vocazione “ecologica” (Barnett, 2018) diretta a offrire una pluralità di prospettive e posizionamenti complessi e articolati, in cui diventi possibile percepire come “il mondo, il sé e l'apprendimento, si mescolano e si interconnettono con molti altri ecosistemi in cui l'università è implicata” (Barnett, 2018, p. 106). Quest'ultimo orientamento implica, infatti, necessariamente un livello di riflessione critica ed etica (Malavasi, 2018; Wolff, Ehrström, 2020): la molteplicità di crisi con cui ci stiamo misurando non è semplicemente affrontabile con maggior conoscenza, né indicando normativamente nuovi valori a cui aderire. Piuttosto, essa va investigata “decolonizzando l'immaginario” (Latouche, 2004), ovvero interrogando radicalmente le paure, le sicurezze, i desideri, le frustrazioni, le soddisfazioni che si agitano nel cuore del neoliberismo, aprendo lo sguardo verso possibilità relazionali inedite: “non si tratta di fornire indicazioni regolative, ma visioni da interpretare” (Mortari, 2020, p. XII),

Van Poeck, Östman e Öhman (2019) sostengono che l'educazione si trovi oggi ad affrontare necessariamente la complessità, l'ambiguità e la natura multiforme della sostenibilità e questo richieda lo sviluppo di modelli didattici e pratiche di insegnamento capaci di incorporare dimensioni etiche e politiche. Più in generale, è possibile affermare che un'educazione allo sviluppo sostenibile che sia rilevante, critica e politicamente impegnata non possa esimersi dal collocare sé stessa nel panorama aperto da una nuova era – l'Antropocene (Padoa-Schioppa, 2021) – in cui l'agentività umana ha assunto le proporzioni di una nuova “potenza geologica” (Chakrabarty, 2021). Una rimodulazione di cui probabilmente ancora ci sfugge fino in fondo la drammatica portata ecosistemica e che, per alcuni studiosi, segnerebbe il passaggio verso un' “educazione alla fine del mondo così come lo conosciamo” (Stein et al., 2022).

Non si tratta di un compito semplice su più fronti: sappiamo che la sfera delle politiche educative, a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso (Milana, 2017), ha espunto qualsiasi dibattito riguardante la dimensione etica e politica e solo timidamente tali istanze hanno iniziato a riaffacciarsi nei documenti delle organizzazioni internazionali, spesso in commistione con vocabolari e orientamenti ancora profondamente radicati in presupposti volti alla semplice “gestione” di una crisi sistemica. Su un altro versante, l’educazione stessa è chiamata a interrogare i modelli che ne strutturano la dimensione teleologica per evitare di essere semplicemente “asservita” a un progetto di sostenibilità non meglio definito, pur nell’ambito di fini istituzionali che possono essere del tutto legittimi e retti dalle migliori intenzioni. La pedagogia sa molto bene che l’educazione non è riducibile a un campo di azione “neutro” (Massa, 1987) e strutturato su criteri di efficacia ed efficienza. Essa, al contrario, si nutre della dimensione spesso dilemmatica e paradossale del rapporto tra mezzi e fini, interrogandolo continuamente, fino a porsi domande coraggiose che giungono a investigare direttamente le cornici di fondo che la abitano. In questo momento di radicali mutamenti, questo aspetto appare sempre più cruciale: “non è che nei cimenti dell’Antropocene, il progetto paideutico-matematico occidentale è la malattia di cui si crede di essere la cura?” (Oliverio, 2024, p. 27).

Anche il modo in cui “ci raccontiamo l’ecologia” (Morton, 2018) non è una questione neutra e la pedagogia è chiamata a offrire mappe che possano declinare l’educazione allo sviluppo sostenibile in direzioni realmente trasformative e generative (Holfelder, 2019). Anche se queste possibilità oggi non trovano rappresentanza all’interno dei documenti di *policy*, esse possono contribuire a realizzare un’area di creatività e sperimentazioni, innervando le pratiche istituzionali e prospettando direzioni inedite.

Bibliografia

- Antonacci F., Galimberti A. (2022). Dalla borsa al suk. Numerologie e mitologie della valutazione. *MeTis, Mondi Educativi*, supplemento 2022, 76-93.
- Bacchi C., Goodwin S. (2016). *Poststructural Policy Analysis: A Guide to Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Barnett R. (2018). *The ecological university. A feasible utopia*. Oxon, UK: Routledge.
- Barth M., Godemann J., Rieckmann M., Stoltenberg U. (2007). Developing Key Competencies for Sustainable Development in Higher Education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8 (4), 416-430.
- Block T., Paredis E. (2016). Four misunderstandings about sustainability and transitions. In K. Van Poeck, L. Östman, J. Öhman (Eds), *Sustainable Development Teaching: Ethical and Political Challenges* (pp. 15-27). London: Routledge.
- Bonilla-Jurado D., Zumba E., Lucio-Quintana A., Yerbabuena-Torres C., Ramírez-Casco A., Guevara C. (2024). Advancing University Education: Exploring the Benefits of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 16, 7847.
- Calvano G. (2017). *Educare per lo sviluppo sostenibile. L’impegno degli Atenei Italiani*. Roma: Aracne.
- Chakrabarty D. (2021). *The Climate of History in a Planetary Age*. Chicago: The University of Chicago Press.
- D’Aniello F. (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*. Fano: Aras.
- Galimberti A. (2018). Dal mito al mercato? I dilemmi dell’università nella cultura della performance. Alla ricerca di modi creativi di giocare con il vocabolario neoliberista. *Civitas Educationis, education, politics and culture*, 7, 91-108.
- Holfelder A. K. (2019). Towards a sustainable future with education? *Sustainability Science*, 14(4), 943–952.
- Latouche S. (2004). *Decolonizzare l’immaginario. Il pensiero creativo contro l’economia dell’assurdo*. Verona: EMI.

- Li Y., Liao Y., Li J (2023). Optimizing Higher Education for Sustainable Development through the Design and Implementation of the Global Engagement Program. *Sustainability*, 15 (13), 10098.
- Malavasi P. (2018). Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, 16 (1), 11-13.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unico-
pli.
- Milana M. (2017). *Global Networks, Local Actions. Rethinking adult education policy in the 21st century*. Oxon UK: Routledge.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Morton T. (2018). *Being ecological*. London: Penguin Books.
- Oliverio S. (2024). La transizione pedagogica e il dono di Chirone. In A. Ferrante, M. Cagol (Eds.), *Muoversi tra le cose. Pedagogia ecologica e relazionalità* (pp 21-29). Perugia: Zeroseiup,
- Padoa-Schioppa E. (2021). *Antropocene. Una nuova epoca per la terra, una sfida per l'umanità*. Bologna: Il Mulino.
- Pedersen H., Windsor S., Knutsson B., Sanders D., Wals A., Franck O. (2021). Education for sustainable development in the "Capitalocene". *Educational Philosophy and Theory*, 54 (3), 224-227.
- Peters M. A. (2013). *Education, science and knowledge capitalism. Creativity and the promise of openness*. New York: Peter Lang.
- Stein S., Andreotti V., Suša R., Ahenakew C., ajková T. (2022) From "education for sustainable development" to "education for the end of the world as we know it". *Educational Philosophy and Theory*, 54 (3), 274-287.
- Riva M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, 1, 33-50.
- Van Poeck K., Östman L., Öhman J. (2019). *Sustainable Development Teaching. Ethical and Political Challenges*. London: Routledge.
- Wolff L. A., Ehrström P. (2020). Social sustainability and transformation in higher educational settings. A utopia or possibility? *Sustainability*, 12(10), 41-76.

Esperienze Outdoor e Formazione: itinerari di crescita personale per il futuro delle Organizzazioni

Domenico Leva

Docente a contratto

Università Cattolica del Sacro Cuore – domenico.leva@unicatt.it

1. Il paradigma utilitaristico e la formazione come strumento di produttività

Le transizioni che pervadono ogni aspetto della nostra esistenza rappresentano autentiche sfide che interrogano la nostra capacità di comprendere e di agire. Alla pedagogia, disciplina della possibilità e della trasformazione, è affidato il compito essenziale di leggere questi cambiamenti come orizzonti di nuove progettualità, fondate su un rigoroso approfondimento epistemologico, che si legittima attraverso l'elaborazione di interventi complessi e significativi (Malavasi, 2020).

La riflessione sui percorsi a vario titolo legati alla formazione delle persone lungo l'arco dell'esistenza deve essere intesa in stretta relazione con il compito critico e trasformatore che orienta il discorso pedagogico. "L'importanza della tensione normativa nel progettare la formazione umana è sempre da storicizzare e ricalibrare in situazione" (p. 46).

A partire dagli anni Cinquanta del Novecento, lo sviluppo delle nuove tecnologie, l'incremento dell'interdipendenza tra le popolazioni e la crescita del prodotto interno lordo su scala globale si sono delineati sotto il segno del predominio di un modello di sviluppo improntato a una logica essenzialmente produttivistica. Tale impostazione, orientata prioritariamente all'incremento del profitto, ha tuttavia trascurato il miglioramento complessivo delle condizioni di vita e la costruzione di una società fondata su principi di solidarietà (Federighi, 1996).

L'accento posto sull'importanza della formazione si inserisce in un quadro in cui l'acquisizione di conoscenze e competenze è strettamente funzionale al rafforzamento delle capacità competitive all'interno di un mercato sempre più esigente e globalizzato. In tale prospettiva, l'enfasi non si concentra tanto sul valore intrinseco dell'educazione come strumento di crescita individuale e collettiva, quanto piuttosto sulla sua strumentalizzazione in funzione dell'accrescimento della produttività economica.

La relazione tra risorse umane e sviluppo delle potenzialità creative viene interpretata primariamente in chiave utilitaristica, con l'obiettivo di ottimizzare l'efficienza e la redditività, spesso a discapito di una concezione più ampia della formazione come mezzo per il progresso culturale, sociale e civico. In questo contesto, l'educazione tende a essere ridotta a una mera leva per l'innovazione economica, rischiando di perdere la sua dimensione e il suo ruolo nella costruzione di una società equa e solidale. L'affermazione dell'utilitarismo ha determinato una profonda semplificazione dei principi antropologici dell'economia, promuovendo un modello interpretativo riduzionista che si basa sul paradigma dell'individualismo assiologico (Mocellin, 2011). Tale impostazione concepisce l'essere umano come un agente puramente razionale, le cui azioni sono guidate esclusivamente dalla ricerca dell'incremento del proprio benessere materiale. In questa prospettiva, il mercato viene inteso unicamente come l'arena della competizione economica, svuotato di qualsiasi dimensione relazionale, etica o sociale. Viene così trascurata la complessità delle motivazioni umane, ignorando la possibilità che i comportamenti economici possano essere ispirati anche da principi di cooperazione, reciprocità e responsabilità collettiva.

2. L'Outdoor tra esperienza e formazione: oltre la logica riduzionista

L'affermazione dell'*homo oeconomicus* e il suo legame con visioni riduzionistiche dell'agire economico e umano, hanno sollevato interrogativi centrali sulla natura dell'uomo, sulle circostanze storiche e culturali che hanno favorito questa concezione e sui processi attraverso cui si sono ridefiniti gli equilibri economici e sociali (Pearson, 1998).

L'adozione di un modello incentrato su una razionalità strumentale ha contribuito a riconfigurare le relazioni tra individuo, impresa e società, influenzando non solo le dinamiche produttive, ma anche le strutture valoriali che ne regolano lo sviluppo. In tale prospettiva, la responsabilità sociale d'impresa è divenuta un ambito di confronto tra esigenze di competitività e istanze di sostenibilità, con esiti che variano in funzione dei diversi contesti e delle modalità con cui viene effettivamente implementata.

Da tempo, diverse correnti di pensiero, pur eterogenee per origine e impostazione teorica, convergono nella formulazione di un paradigma alternativo dell'agire individuale, accomunate da un approccio evolutivo che si distanzia dalla rigidità della razionalità strumentale. Questo modello riconosce il ruolo costitutivo delle emozioni e dei sentimenti disinteressati, restituendo centralità alla dimensione affettiva e alla capacità di adattamento dell'individuo al contesto in cui opera. In tal modo, l'azione umana viene riletta nella sua complessità, superando la prospettiva riduzionista e valorizzando l'interazione dinamica tra soggetto e ambiente.

Riferite all'ambito aziendale, "autorevoli ricerche evidenziano un risultato significativo e convergente: il miglioramento delle performance economiche è strettamente legato al patrimonio di risorse intangibili dell'impresa" (Malavasi, 2007, p.11). Queste risorse, riconducibili in senso ampio al capitale umano, relazionale e organizzativo, si configurano come elementi fondamentali della singola realtà aziendale.

La centralità della persona, affermata negli ultimi anni come principio cardine nei contesti organizzativi, ha comportato una profonda revisione del "fare formazione", con particolare riferimento all'ambito degli adulti. Questo settore, in continua evoluzione, è stato caratterizzato da un cambiamento radicale nel modo di concepire il soggetto che apprende, influenzando in modo significativo le scelte educative ritenute più efficaci per promuovere opportunità di crescita e di sviluppo.

Siamo progressivamente giunti a un superamento della concezione deterministica della formazione, tradizionalmente intesa come un processo lineare e unidirezionale, finalizzato alla trasmissione di conoscenze predefinite e rigidamente strutturate. Questo modello, basato su un'idea di apprendimento passivo, presupponeva che il sapere potesse essere trasferito dal docente al discente secondo una logica sequenziale e cumulativa, senza un'effettiva rielaborazione critica da parte del soggetto in formazione. In contrasto con questa visione trasmissiva, si è affermata un'impostazione euristica, che riconosce nel discente un agente attivo, capace di costruire autonomamente il proprio sapere attraverso un'interazione costante con il contesto. Tale approccio promuove una concezione dell'apprendimento fondata sulla sperimentazione, sulla riflessione critica e sulla continua rielaborazione dei saperi, enfatizzando la dimensione processuale e trasformativa della conoscenza.

Uno degli sviluppi teorici più consolidati di questa prospettiva è rappresentato dal modello di apprendimento esperienziale formulato da David A. Kolb (2015). Secondo la sua elaborazione, l'apprendimento non è un semplice accumulo di informazioni, ma un processo ciclico che integra esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva. In questa prospettiva, la conoscenza non è intesa come un'entità statica, bensì come il risultato di una continua interazione tra teoria e prassi, tra azione e riflessione, attraverso cui l'individuo trasforma l'esperienza diretta in un patrimonio cognitivo significativo e applicabile. Questo approccio, oltre a valorizzare la partecipazione del soggetto nel proprio percorso

formativo, sottolinea l'importanza del contesto e della dimensione relazionale dell'apprendimento, ponendo l'accento su come la costruzione del sapere sia intrinsecamente situata e mediata da dinamiche sociali e culturali. Ne deriva un modello educativo che si discosta dalla mera riproduzione di contenuti predefiniti, orientandosi verso una formazione che stimola l'autonomia, la capacità critica e l'adattabilità dell'individuo di fronte alla complessità della realtà.

Tale impostazione trova applicazione privilegiata nei contesti formativi che adottano come approccio l'*Outdoor*, riconosciuto come orientamento pedagogico. Attraverso attività svolte in ambienti naturali, si favorisce la traduzione dei principi dell'apprendimento esperienziale nello sviluppo e nel potenziamento di competenze trasversali e professionali. Tra queste, spiccano la capacità di adattamento, il *problem solving*, la comunicazione efficace e la collaborazione, competenze centrali nei contesti organizzativi contemporanei sempre più orientati alla valorizzazione delle risorse umane e alla promozione di ambienti di lavoro dinamici e collaborativi.

Un autentico sviluppo, per realizzarsi pienamente, deve essere integrale, volto alla promozione di ogni individuo nella sua interezza, affinché si possano rafforzare quelle energie educative e morali indispensabili alla crescita sociale, culturale ed economica di una civiltà (Birbes, 2017).

3. Il valore dell'*Outdoor* per la crescita e il benessere delle Organizzazioni

Il *Team building*, inteso come strumento per il potenziamento delle dinamiche relazionali e della coesione di gruppo, rappresenta un elemento di notevole importanza per la costruzione di contesti organizzativi orientati alla collaborazione e alla valorizzazione delle competenze trasversali. L'obiettivo non si limita al miglioramento dell'efficienza operativa, ma investe la sfera della crescita individuale e collettiva, promuovendo un'interazione più consapevole tra i membri del *team*. La valenza formativa risiede nella possibilità di sottrarre i partecipanti alla *routine* lavorativa, immergendoli in contesti inusuali che favoriscono l'esplorazione e la sperimentazione di dinamiche relazionali, comportamentali e decisionali altrimenti vincolate da logiche di produttività e schemi convenzionali. Questo distacco dalla quotidianità consente di attivare processi di apprendimento più profondi, in cui l'esperienza diretta diventa uno strumento di consapevolezza e trasformazione.

Le ricerche più recenti hanno inoltre sottolineato come le esperienze *Outdoor*, e in particolare quelle immersive in natura, possano contribuire in modo significativo alla riduzione dello stress lavorativo e al miglioramento del benessere psicofisico. Mitten e Overholt (2014), mettono in evidenza il valore del contatto con gli elementi naturali per la rigenerazione mentale e il rafforzamento delle dinamiche sociali nei gruppi di lavoro.

L'approccio formativo *Outdoor* si basa su un'alternanza strutturata tra azione, riflessione e rielaborazione, creando un ambiente di apprendimento che consente di sviluppare la consapevolezza delle proprie risorse e dei meccanismi che regolano le dinamiche di gruppo. Come evidenziato da Rotondi (2003), il valore aggiunto di questa pratica risiede nella capacità di trasferire l'esperienza diretta in apprendimenti significativi, traducibili in un miglioramento delle prestazioni individuali e collettive. Sempre secondo l'autore, l'*Outdoor Management Training* (OMT) rappresenta un'evoluzione di questa prospettiva, integrando strumenti tipici della formazione manageriale come l'osservazione partecipativa, i *feedback* strutturati e le videoregistrazioni delle attività, consentendo di affinare le capacità di *problem solving*, di gestione delle dinamiche di *leadership* e di adattamento a contesti mutevoli, risultando particolarmente efficaci nei percorsi di sviluppo delle risorse umane all'interno delle organizzazioni.

L'efficacia della formazione *Outdoor* applicata al contesto adulto emerge con chiarezza nelle situazioni in cui si rende necessario favorire un apprendimento trasformativo, capace di incidere sulla capacità di adattamento alle sfide professionali contemporanee. La costruzione di scenari

esperienziali, attraverso cui i partecipanti possono sperimentare direttamente i processi decisionali e relazionali, si configura come una metodologia in grado di generare una maggiore responsabilizzazione nei confronti degli obiettivi condivisi, rafforzando il senso di appartenenza al gruppo e la consapevolezza delle dinamiche organizzative (Rickinson et al., 2004).

La sinergia tra *Team Building* e *Outdoor Training* trascende, dunque, la mera dimensione aggregativa, configurandosi come un dispositivo formativo di straordinaria efficacia nella promozione della crescita individuale e collettiva. L'approccio esperienziale, articolato attraverso attività mirate e situate in contesti inusuali, sollecita il rafforzamento delle capacità di *leadership*, affina le dinamiche comunicative e facilita una maggiore coesione tra gli obiettivi individuali e quelli organizzativi, generando ricadute significative sul clima lavorativo e sull'efficienza operativa; un percorso che non si esaurisce nell'ottimizzazione delle *performance* aziendali, ma incide profondamente sul benessere dei gruppi di lavoro, valorizzando l'apprendimento attraverso l'esperienza diretta. L'immersione in contesti non convenzionali stimola l'adattabilità, il pensiero critico e la capacità di gestione di scenari complessi, favorendo un atteggiamento proattivo nell'affrontare le sfide professionali.

Conclusioni

In un panorama organizzativo sempre più fluido e interconnesso, questo modello formativo si afferma come strumento privilegiato per lo sviluppo sostenibile delle risorse umane. La combinazione tra esperienza e riflessione genera apprendimenti significativi e durevoli, capacità di tradursi in una più consapevole gestione delle relazioni professionali e nella costruzione di ambienti lavorativi coesi, resilienti e orientati all'innovazione.

Dal sistema formativo, "le organizzazioni dunque si attendono *progetti* e non *pacchetti*, *percorsi* e non *interventi standardizzati*; si aspettano animazione di processi di apprendimento individuali e collettivi piuttosto che trasmissione di saperi precostituiti" (Malavasi, 2020, p. 75).

Alla luce delle trasformazioni attuali, è auspicabile che le esperienze formative trascendano la concezione di mero addestramento o tirocinio, integrando processi organizzativi e un orientamento verso una vita pienamente significativa, con "la volontà di riscoprire la natura come interlocutrice e partner della formazione umana" (Birbes, 2018, pp. X-XII).

Bibliografia

- Birbes C. (Ed.). (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Birbes C. (Ed.). (2018). *Outdoor Education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Federighi P. (1996). *Strategie per la gestione dei processi formativi nel contesto europeo*. Napoli: Liguori.
- Kolb D.A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2nd ed.). Upper Saddle River (NJ): Pearson FT Press.
- Malavasi P. (2007). *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mitten D., Overholt J.R. (2009). The healing power of nature: The role of outdoor experiences in well-being and stress reduction. *A Journal of Outdoor Education*, 19, 1, 8. <https://digitalcommons.cortland.edu/taproot/vol19/iss1/8>
- Mocellin S. (2011). *L'homo oeconomicus in evoluzione. Modelli antropologici e teoria della responsabilità sociale d'impresa*. Milano: B. Mondadori.

- Pearson H. (1998). *Homo Oeconomicus Goes Native, 1860-1940*. Berkeley (CA): University of California Press.
- Rickinson M., Dillon J., Teamey K., Morris M., Choi M.Y., Sanders D., Benefield P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. London: National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Rotondi M. (2000). Outdoor Management Training: la formazione fuori dalle mura. In P.L. Amietta (Ed.), *I luoghi dell'apprendimento: metodi, strumenti e casi di eccellenza delle nuove formazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Rotondi M. (2003). *La formazione outdoor in Italia: limiti, tipologie, opportunità*. "For", 54-55. Milano: FrancoAngeli.

Ripensare la sostenibilità nelle aziende attraverso la ricerca e la formazione

Rita Locatelli

Ricercatrice

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano – rita.locatelli@unicatt.it

Introduzione

La crisi energetica globale e le crescenti pressioni ambientali hanno portato a una profonda riflessione sui modelli produttivi, mettendo in discussione gli impegni assunti dalle politiche europee, internazionali e aziendali per favorire la transizione verso un'economia più sostenibile. Le imprese si trovano di fronte a sfide sempre più complesse, che richiedono non solo un ripensamento dei processi produttivi, ma anche una trasformazione delle competenze e della cultura aziendale. In questo scenario, diventa essenziale sviluppare e consolidare competenze *green*, promuovendo una formazione innovativa che consenta alle aziende di essere più resilienti e competitive nel lungo periodo.

A tal proposito, l'Università Cattolica del Sacro Cuore (Facoltà di Scienze della Formazione) ha realizzato nel periodo 2022-2024 una ricerca dal titolo "La transizione verde nelle aziende: formazione e ricerca", finanziata attraverso il PON Ricerca e Innovazione 2014-2020 (FSE React-EU) DM 1062/2021. Il progetto ha visto il coinvolgimento di due importanti realtà industriali: la Fonderia di Torbole (FDT), nella Provincia di Brescia, e la Pilenga Baldassarre Foundry (PBF), nella Provincia di Bergamo, appartenenti allo stesso gruppo aziendale, con l'obiettivo di analizzare l'impatto della formazione sulla transizione ecologica nelle aziende, individuando buone pratiche e strategie formative per l'acquisizione di competenze *green*.

L'importanza della formazione nella transizione ecologica è da tempo riconosciuta a livello internazionale. Secondo l'OCSE e il CEDEFOP, la riqualificazione delle competenze è un fattore chiave per garantire un passaggio efficace verso un'economia sostenibile. Tuttavia, per essere realmente efficace, questa trasformazione non può limitarsi a interventi tecnologici o normativi, ma deve necessariamente coinvolgere anche la dimensione educativa e formativa. Il successo della transizione verde dipende infatti dalla capacità di formare e riqualificare la forza lavoro, assicurando che lavoratori e manager possiedano le competenze necessarie per affrontare le sfide ambientali e tecnologiche del futuro (Cedefop et al., 2022; OECD/Cedefop, 2014).

Attraverso l'analisi dei processi formativi implementati nelle due aziende coinvolte, questa ricerca ha esplorato il ruolo della formazione continua come leva strategica per l'innovazione sostenibile. La ricerca ha inoltre preso in considerazione il ruolo strategico dell'Università nella transizione ecologica, evidenziando il valore delle collaborazioni tra mondo accademico e imprese per lo sviluppo di percorsi formativi mirati e innovativi.

Il presente contributo si propone di condividere i principali risultati della ricerca, offrendo una riflessione sulle strategie formative necessarie per sostenere la transizione ecologica nelle aziende in un contesto di crisi dell'attuale modello di sostenibilità.

1. Il ruolo dell'Università nella transizione ecologica

Le università svolgono un ruolo chiave nel processo di transizione ecologica, non solo attraverso la ricerca e lo sviluppo di nuove tecnologie, ma anche nella formazione di una forza lavoro qualificata (Vischi, 2020). In un contesto di trasformazione sostenibile, il sistema accademico è chiamato a individuare i bisogni formativi emergenti e a progettare percorsi di apprendimento capaci di rispondere alle esigenze delle imprese. In particolare, l'Università Cattolica del Sacro Cuore promuove studi e iniziative finalizzate a integrare le competenze *green* nei programmi di formazione, contribuendo alla diffusione di una cultura della sostenibilità applicabile ai diversi contesti produttivi.

La collaborazione tra imprese e istituzioni educative consente di sviluppare strategie formative più efficaci, in grado di accompagnare le aziende nella transizione ecologica e nell'adozione di nuove tecnologie sostenibili. Inoltre, il rafforzamento della formazione continua e del *lifelong learning* rappresenta una leva fondamentale per aggiornare le competenze dei lavoratori, riducendo il divario tra domanda e offerta di professionalità qualificate nel settore della sostenibilità (Birbes, 2021; Braga, 2022).

L'università, dunque, non si limita a fornire contenuti teorici, ma assume un ruolo attivo nel disegnare percorsi educativi che facilitino l'acquisizione di competenze pratiche, essenziali per il cambiamento dei modelli produttivi. La ricerca pedagogica, inoltre, può offrire strumenti innovativi per rendere la formazione più accessibile e fruibile, anche attraverso metodologie che combinano teoria e pratica, rispondendo alle esigenze delle aziende che operano in un contesto sempre più dinamico (Sandrini, 2022).

2. Fasi della ricerca e metodologia

La ricerca qui presentata ha avuto come obiettivo l'analisi del ruolo della formazione continua nella promozione della sostenibilità aziendale, con un focus sulle Fonderie di Torbole (FDT) e Pilenga Baldassarre Foundry (PBF). L'obiettivo principale è stato valutare in che modo la formazione possa fungere da catalizzatore per un cambiamento delle pratiche aziendali, fornendo ai lavoratori strumenti concreti per una gestione più sostenibile dei processi produttivi.

La metodologia utilizzata per questo progetto ha visto l'integrazione di strumenti di ricerca qualitativa e quantitativa, con l'obiettivo di analizzare l'impatto della formazione sullo sviluppo di competenze *green* nel settore industriale e di individuare strategie formative efficaci per la transizione ecologica. Nel corso dello studio, alcune modifiche metodologiche sono state necessarie per adattarsi al contesto economico e produttivo in evoluzione.

1. Analisi documentale

La ricerca ha preso avvio con una revisione degli studi relativi allo sviluppo delle competenze richieste per la transizione verde, basandosi su riferimenti normativi, rapporti di ricerca nazionali e internazionali e documenti aziendali. Sono stati analizzati i principali quadri di riferimento, come il *GreenComp – European Sustainability Competence Framework* e le strategie europee per lo sviluppo delle competenze green (Bianchi et al., 2022).

2. Rilevazione delle competenze

I referenti della formazione delle aziende coinvolte nel progetto hanno condotto un'analisi dei fabbisogni formativi dei lavoratori, con particolare attenzione ai divari di competenze esistenti rispetto alle esigenze della transizione ecologica.

3. *Sviluppo e sperimentazione di percorsi formativi*

Sulla base delle competenze da potenziare, sono stati progettati e implementati moduli formativi specifici. I corsi hanno riguardato temi chiave come il *Life Cycle Assessment* (LCA), eco-design applicato al processo produttivo, l'avviamento di nuove certificazioni ambientali, strategie e normative di sostenibilità aziendale, green marketing e finanza sostenibile. I percorsi formativi sono stati realizzati nell'ambito di bandi finanziati da FondImpresa, un fondo interprofessionale che supporta la formazione continua dei lavoratori attraverso risorse dedicate allo sviluppo di competenze strategiche per le imprese.

4. *Valutazione dell'impatto della formazione*

La misurazione dell'efficacia della formazione è avvenuta attraverso l'analisi dei risultati dei questionari ex-post e il confronto con i dati raccolti nella fase iniziale (ex-ante). Sono stati considerati indicatori di performance relativi alla percezione dell'utilità della formazione, alla capacità di applicare le conoscenze acquisite nel contesto lavorativo e all'adozione di nuove pratiche aziendali orientate alla sostenibilità.

5. *Dai focus group alle interviste con i responsabili aziendali*

In fase di progettazione, era stata prevista la realizzazione di alcuni focus group con i partecipanti ai corsi di formazione per raccogliere riflessioni più approfondite sull'esperienza formativa e sulle sue ricadute in azienda. Tuttavia, la crisi energetica e produttiva che ha caratterizzato il 2024 ha reso difficile l'organizzazione di momenti collettivi di discussione. Per questa ragione, si è optato per la realizzazione di interviste con i responsabili aziendali, ritenute più gestibili e in grado di offrire una visione strategica dell'impatto della formazione. Le interviste hanno permesso di indagare meglio le difficoltà di implementazione dei percorsi formativi, le opportunità emergenti e le strategie più efficaci per consolidare una cultura aziendale orientata alla sostenibilità.

6. *Promozione di iniziative accademiche e divulgazione dei risultati*

I risultati della ricerca sono stati diffusi attraverso pubblicazioni scientifiche e partecipazione a convegni nazionali, con particolare rilievo alla partecipazione al Convegno Nazionale SIPED 2023 e 2024, in cui sono stati presentati i principali risultati dello studio e le prospettive future per l'integrazione delle competenze *green* nei contesti produttivi.

3. Risultati della ricerca

L'analisi dei dati raccolti ha permesso di analizzare gli effetti della formazione sulle competenze *green* all'interno delle due aziende coinvolte, Fonderia di Torbole (FDT) e Pilenga Baldassarre Foundry (PBF). Per esplorare l'evoluzione della percezione delle competenze e delle pratiche aziendali, si è fatto ricorso a due strumenti principali: i questionari ex-ante ed ex-post, somministrati ai dipendenti per misurare il livello di consapevolezza e le competenze acquisite, e le interviste ai responsabili aziendali, condotte per ottenere una visione più approfondita delle strategie formative e delle difficoltà incontrate nella loro implementazione.

L'analisi dei dati emersi dai questionari e dalle interviste ha evidenziato progressi significativi, ma anche alcune criticità legate all'applicazione pratica delle competenze *green*. Di seguito vengono presentati i principali risultati emersi.

– *Rielaborazione dei questionari*

L'analisi delle variazioni tra le risposte ai questionari ex-ante ed ex-post evidenzia come la formazione abbia avuto un impatto significativo nel rafforzare le competenze *green* all'interno delle aziende coinvolte. Se inizialmente molti lavoratori consideravano queste competenze come marginali rispetto al proprio ruolo, al termine del percorso formativo è emersa una maggiore consapevolezza della loro importanza strategica per il futuro delle imprese. I partecipanti, infatti, non solo hanno sviluppato una comprensione più approfondita delle tematiche trattate, ma si sono anche dichiarati più sicuri nell'applicare le conoscenze acquisite ai processi produttivi. Questo risultato suggerisce che i corsi abbiano contribuito a colmare un divario di competenze, fornendo strumenti concreti per integrare la sostenibilità nelle pratiche aziendali.

Tuttavia, l'analisi ha anche evidenziato alcune criticità. Una delle principali difficoltà riscontrate riguarda l'effettiva applicazione pratica delle nuove competenze all'interno delle aziende. Questa situazione sottolinea la necessità di un ulteriore accompagnamento post-formazione, che permetta ai lavoratori di consolidare le competenze acquisite e di tradurle in azioni concrete, attraverso momenti di affiancamento o aggiornamenti periodici.

Nel complesso, i risultati dell'indagine confermano che investire nella formazione sulle competenze *green* rappresenta un passo essenziale per le aziende che vogliono affrontare con successo la transizione ecologica. Tuttavia, per garantire un impatto duraturo, è fondamentale prevedere strategie di supporto che facilitino l'integrazione delle conoscenze acquisite nella realtà operativa delle imprese.

– *Analisi delle interviste*

Le interviste ai responsabili aziendali hanno fornito una prospettiva più ampia sul valore della formazione e sulle sfide legate alla sua implementazione. In particolare, è emerso che, sebbene la formazione abbia avuto un ruolo cruciale nel rafforzamento della cultura aziendale orientata alla sostenibilità, il suo successo è stato influenzato da diversi fattori.

Una delle principali criticità riscontrate riguarda la difficoltà di conciliare i corsi di formazione con i turni di produzione, soprattutto nei periodi di maggiore attività. In alcuni casi, la partecipazione ai corsi è stata limitata dalla necessità di mantenere elevati livelli di produttività, portando a una riduzione dell'efficacia della formazione. Inoltre, si è evidenziata una resistenza iniziale dei lavoratori, soprattutto in PBF, dove alcuni dipendenti hanno manifestato scetticismo nei confronti della rilevanza dei corsi per il loro lavoro quotidiano.

Per far fronte a queste problematiche, le aziende hanno adottato strategie didattiche più flessibili, come l'apprendimento *blended*, che combina lezioni teoriche con esperienze pratiche in azienda, e l'apprendimento esperienziale, che consente ai lavoratori di applicare immediatamente le competenze acquisite. Queste metodologie hanno contribuito a rendere la formazione più coinvolgente e a migliorare l'accettazione dei nuovi modelli di lavoro sostenibile.

Dal punto di vista dell'impatto aziendale, le interviste hanno evidenziato come la formazione abbia portato a cambiamenti concreti. In FDT, è stato osservato un crescente interesse per le certificazioni ambientali e un maggiore utilizzo di strategie di economia circolare. In PBF, invece, si è riscontrata una necessità più marcata di supporto per la traduzione delle competenze teoriche in azioni pratiche, suggerendo che interventi più applicativi possano essere essenziali per garantire un'efficace implementazione delle pratiche sostenibili.

Un aspetto chiave emerso dalle interviste riguarda il valore della collaborazione tra aziende, università e centri di ricerca. L'analisi dei risultati ha confermato che la formazione continua rappresenta un elemento chiave per la transizione ecologica nelle imprese. Tuttavia, affinché questa possa avere un impatto reale, è fondamentale che si verifichino alcune condizioni:

- La formazione venga integrata nelle strategie aziendali, evitando che rimanga un intervento isolato.
- Si sviluppino metodologie didattiche innovative per superare le resistenze dei lavoratori e garantire una maggiore efficacia dei percorsi formativi.
- Si rafforzi la collaborazione tra università, imprese e centri di ricerca, per sviluppare modelli formativi in grado di rispondere alle esigenze di un mercato in continua evoluzione.

Questa ricerca dimostra come un investimento mirato nella formazione possa tradursi in un miglioramento delle competenze *green*, contribuendo a rendere la sostenibilità un pilastro della cultura aziendale e della competitività industriale.

4. Conclusioni

L'analisi condotta conferma che la formazione continua rappresenta un elemento chiave per supportare la transizione ecologica nelle imprese. L'integrazione delle competenze *green* nei percorsi di apprendimento aziendali non solo migliora l'efficienza produttiva, ma favorisce anche un cambiamento culturale orientato alla sostenibilità. I risultati emersi dai questionari e dalle interviste evidenziano la necessità di adottare strategie formative sempre più mirate e personalizzate, capaci di rispondere alle esigenze specifiche di ciascun contesto produttivo.

Un aspetto fondamentale emerso dall'indagine è l'importanza della flessibilità nei modelli formativi. La possibilità di implementare percorsi *blended*, che combinino formazione in presenza e a distanza, è stata individuata come una delle chiavi di successo per favorire la partecipazione attiva dei lavoratori, superando le criticità legate ai turni di produzione e alla percezione iniziale della formazione come un onere aggiuntivo.

Le prospettive future della ricerca si concentrano su due principali direttrici: da un lato, il potenziamento delle collaborazioni tra università, centri di ricerca e imprese, per sviluppare percorsi di apprendimento innovativi e aggiornati alle sfide della transizione ecologica; dall'altro, l'approfondimento del ruolo della formazione nel ridefinire le pratiche manageriali e organizzative, attraverso l'adozione di approcci che favoriscano la leadership sostenibile e la diffusione di modelli di economia circolare.

Un'ulteriore area di sviluppo riguarda l'analisi dell'impatto della formazione nel lungo periodo, per valutare la capacità delle competenze acquisite di tradursi in un cambiamento strutturale e misurabile nelle pratiche aziendali. In quest'ottica, future ricerche dovranno esplorare nuovi strumenti di valutazione dell'efficacia della formazione, con un focus su indicatori quantitativi e qualitativi che possano fornire evidenze empiriche dell'effettivo contributo della formazione alla sostenibilità delle imprese.

In conclusione, per affrontare le sfide della transizione ecologica in modo efficace, è necessario un impegno condiviso tra imprese, istituzioni educative e decisori politici. Solo attraverso un approccio integrato sarà possibile costruire un sistema produttivo realmente sostenibile, in grado di coniugare competitività economica e responsabilità ambientale. L'analisi condotta conferma che la formazione continua rappresenta un elemento chiave per supportare la transizione ecologica nelle imprese. L'integrazione delle competenze *green* nei percorsi di apprendimento aziendali non solo migliora l'efficienza produttiva, ma favorisce anche un cambiamento culturale orientato alla sostenibilità. L'esperienza maturata in questa ricerca conferma che il dialogo tra università, aziende e centri di ricerca è essenziale per affrontare le sfide della transizione ecologica. L'investimento in formazione e ricerca, se ben strutturato, può diventare un fattore chiave per garantire competitività e sostenibilità alle imprese, promuovendo al contempo un approccio più

consapevole e responsabile alla gestione delle risorse e dell'innovazione tecnologica in un contesto in rapido cambiamento.

Bibliografia

- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022). *GreenComp: Il quadro europeo delle competenze per la sostenibilità*. Lussemburgo: Publications Office of the European Union.
- Birbes C. (2021). *Competenze green e sviluppo sostenibile: una sfida per le organizzazioni*. Torino: Giappichelli.
- Braga C. (2022). Educazione alla sostenibilità per, con e nelle imprese. In R. C. Righettini (ed.), *Gestione e comunicazione della sostenibilità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cedefop et al. (2022). *Work-based learning and the green transition*. Lussemburgo: Publications Office.
- OECD/Cedefop (2014). *Greener Skills and Jobs*. OECD Green Growth Studies, Paris: OECD Publishing.
- Sandrini S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Vischi A. (2020). *Formazione e sostenibilità: strategie per un cambiamento culturale nelle imprese*. Roma: Carocci.

Università, formazione e orientamento in chiave ecologico integrale. Un'esperienza all'università di Roma Tor Vergata

Elvira Lozupone

Ricercatrice

Università di Roma Tor Vergata – lozupone@uniroma2.it

1. Università, terza missione, orientamento: per la sostenibilità

A partire dalla diffusione da parte dell'ONU dell'agenda 2030, l'Università di Roma Tor Vergata ha posto la sostenibilità a fondamento della sua Mission attraverso una serie di azioni strategiche tra cui ricordiamo la promozione del consorzio ASVIS (Associazione Italiana per lo Sviluppo Sostenibile) e la partecipazione alla RUS che fa della sostenibilità la base per molteplici iniziative.

Queste attività, insieme con altre, costituiscono la cosiddetta terza missione, che unitamente alle due classiche missioni della ricerca scientifica e della didattica universitaria, creano l'opportunità al sapere accademico di “uscire dalle sue stanze” (Novelli, Talamo, 2014), per entrare in dialogo con i territori, non solo dal punto di vista della collaborazione e attuazione di startup e spin off, ma come occasione di dialogo e confronto con specifici portatori di interesse, attraverso cui attuare un trasferimento che è tecnologico nel senso più comprensivo del termine, estendendosi ai saperi culturali, umanistici e anche pedagogici.

Da tempo infatti la pedagogia, per il suo carattere di estrema reattività ai contesti, si interroga sull'ambiente e sull'ecologico, fin dai contributi fondativi di Bardulla negli anni Settanta e Ottanta (1975, 1998), sull'educazione ambientale e il legame tra sostenibilità e processi formativi, che metteva in guardia rispetto a progressiva antropologizzazione e tecnologizzazione dell'ambiente in cui il contatto con la natura risultava sempre più mediato dagli strumenti atti a governarla.

Anche Laeng (1970), lamentava la presenza di una ‘placenta artificiale’ tra uomo e mondo che rischiava di snaturarne l'immediatezza del rapporto.

Lo stesso Morin (1991), poneva la necessità di considerare l'uomo *anthropos* come non disgiunto dall'ambiente, *ecos* e su questa interrelazione stabilire un nuovo paradigma uomo-pianeta.

Mortari (2018) ha il merito di lanciare la necessità di una pedagogia ecologica capace di intridere tutto il discorso pedagogico sfuggendo dal romanticismo e moralismo ecologico e formulando un sapere pedagogico “capace di abitare con saggezza la terra” (p.18), né si può dimenticare Malavasi (2023) con una concezione di pedagogia ambientale che per sua caratteristica euristica è chiamata a confrontarsi con saperi ecologici in senso stretto, economici, giuridici, politici, ma anche umanistici e artistici configurandosi come “opera aperta”.

Due ulteriori aspetti dell'impegno universitario risultano curvati verso un'interazione proficua con il territorio e l'ambiente: quanto rientra all'interno del *public (social) engagement* e l'orientamento declinato proprio nel senso della sostenibilità.

I due aspetti sono strettamente legati perché l'impegno in senso sociale promuove una maggiore sensibilità e attenzione alle marginalità e alle esclusioni, e trova nell'ascolto del “grido della

terra” e del “grido dei poveri” la magistrale sintesi offerta dal Santo Padre Francesco nella sua enciclica dedicata all’ecologia integrale (2015).

Appare nel documento un richiamo esplicito all’educazione come volano per la diffusione di un paradigma antropologico che ponga queste due dimensioni al vertice dello sviluppo delle nazioni.

In questa chiave anche l’orientamento assume un diverso significato, che trascende quell’azione di marketing universitario resa obbligatoria da stringenti e aridi parametri europei e internazionali di qualità e di adeguatezza istituzionale.

Nell’ottica di un orientamento formativo in chiave di sostenibilità, invece, la dimensione relazionale della sostenibilità si intreccia profondamente con quel carattere di trasferimento intergenerazionale postulato da Durkheim, prima e poi da Dewey.

Sostenibilità infatti è quella tipologia di progresso umano che non danneggia le generazioni future.

Educazione è il trasferimento del patrimonio culturale, tecnologico, relazionale, che da una generazione si trasferisce alla successiva per fertilizzare il terreno di una società che si evolve.

La profezia di Gioele tanto cara al Santo Padre, trova in questa concezione di sostenibilità la sua espressione laica più adeguata: i sogni degli anziani, divengono visioni dei giovani (come *vision* ossia prospettive future su cui impegnarsi).

L’orientamento così promuove, sostiene, supporta, indirizza i talenti e le capacità dei giovani che si formano nei diversi campi del sapere per la costruzione di un mondo concepito come casa comune, fuori da logiche tecnocratiche, predatorie ed estrattiviste (Buffon, 2019).

Queste concezioni lasciano emergere un profilo di Università come vero laboratorio di ecologia integrale: il luogo concreto dove si costruisce la conoscenza poliedrica (Milan, 2018) e dove può realizzarsi il meticciamiento transdisciplinare che il pontefice indica come la via privilegiata per la costruzione di una nuova visione del mondo: “Soprattutto le grandi università dove si coltivano le diverse discipline umanistiche, sociali e tecniche sono chiamate a dialogare con i saperi al fine di superare quella frammentazione delle conoscenze e delle competenze che è all’origine di tanti squilibri ecologici” (Giuliodori, 2016, pp. 7-8).

2. Il Concorso di idee: il contributo dei giovani per un’ecologia integrale radicata nel territorio

Su queste basi teoriche si è costruito il concorso di idee: Per un’ecologia integrale sul territorio. Il contributo dei giovani.

Il progetto è stato approvato e riconosciuto come iniziativa di ateneo e si è svolto a cavallo tra gli anni scolastici 22-23 e 23-24. Concluso il 23 ottobre 2024, ha visto nella sua prima edizione la partecipazione di un totale di circa 200 tra alunni, docenti e dirigenti scolastici provenienti dalle scuole di Roma e del Lazio.

Il progetto voleva richiamare l’attenzione dei giovani sulle due dimensioni principali dell’ecologia integrale: la Terra e i poveri.

Come suggerisce Mortari (2018) infatti, troppo spesso il romanticismo dell’ecologia tende a lasciare nell’ombra la drammaticità della condizione di tanta parte del mondo che subisce le conseguenze più nefaste dell’antropocene come evidente esito dell’individualismo che pervade la società in cui viviamo.

Per questo motivo all’interno del bando sono state inserite delle tracce per un lavoro formativo volto ad approfondire ambedue le dimensioni come preambolo alla richiesta di produzione di prodotti creativi di qualunque tipo (dal collage, al video, al podcast) per gli studenti divisi in gruppo junior fino alla secondaria di primo grado e gruppo senior.

3. Il due moduli

Il modulo junior, per gli allievi di scuola primaria e secondaria di primo grado, è stato ideato per questa occasione dalla scrittrice per l'infanzia Barbara Baffetti; era composto di 4 unità che valorizzando l'intelligenza emotiva dei bambini, si poneva l'obiettivo di promuovere una maggiore consapevolezza di quanto accade dentro e attorno agli allievi, riguardo la cura della terra e del prossimo. Centrale in tale riflessione il coinvolgimento dell'intera persona (mente, corpo, affetti, libertà).

Ogni modulo risultava costituito da: una storia con personaggi guida dell'età dei bambini; stimoli per la comprensione del testo e del messaggio ecologico; piccola attività.

Al termine di ciascun modulo veniva consegnata una parola chiave (rispettivamente: radici, stupore, cura, amicizia) come sintesi del lavoro proposto; ogni parola costituiva lo spunto per la riflessione autonoma dei bambini e l'ideazione di altre parole chiave poste come punti cardinali nella creazione dell'elaborato.

I moduli trattavano 4 tematiche così sintetizzabili.

Il mondo dentro di me: la storia di Khaled, un bambino siriano emigrato, in cui le emozioni e gli affetti che conseguono il viaggio e lo sradicamento, vengono espressi e condivisi in un gruppo classe.

Il mondo fuori di me: l'esperienza migratoria, ma anche il rapporto con le città, condivise tra compagni di classe, passa attraverso ricordi e immagini della natura e dei paesaggi, dal parco giochi, alla campagna, con la memoria di sapori e profumi.

Il mondo per me: Khaled e i suoi amici, Mia e Luca, scoprono che la natura diviene suggello e "custode" di qualcosa molto importante per loro come la loro amicizia, ma anche che è fragile e in estremo pericolo.

Un mondo in cammino con me: la corsa per la salvezza di un grande albero, testimone e simbolo della loro amicizia, a rischio di abbattimento, smuove nei bambini il desiderio di costruire una loro Carta della Terra, in cui esprimere desideri e suggerimenti per salvare il pianeta. Alla fine l'impegno comune per la salvaguardia del pianeta vede come importante risultato un clima di classe in cui tutti si sentono uniti e motivati come "parte del mondo e in cammino con tutti".

Il modulo per la scuola superiore intendeva stimolare sulla necessità di una educazione ecologica marcata da alcuni goals dell'agenda 2030, segnatamente da: obiettivo 2: sull'eliminazione della fame il miglioramento della nutrizione e agricoltura sostenibile; obiettivo 6: sulla gestione dell'acqua e il miglioramento delle condizioni igienico sanitarie; obiettivo 15: sulla preservazione delle foreste la perdita di biodiversità. Da stralci della Laudato si sui concetti di ecologia integrale (LS 49, 112, 117), interconnessione globale (LS 138), promozione di una nuova antropologia (LS 118, 123), senso del lavoro (LS 127,128) ed ecologia culturale (LS 143,144); in ultimo, da due dense riflessioni di Pulcini (2017) e Mortari (2020), centrate sui concetti di responsabilità e cura.

4. Una produzione poetica: Ferita e guarita

Al fine di rendere palpabile l'impegno degli alunni, vale la pena soffermarsi su di un lavoro tra i più significativi, presentato da un ragazzo di scuola media inferiore.

Si tratta di un componimento poetico in stile HAIKU dal titolo: *Ferita e guarita*

Il componimento si divide in due parti.

Prima parte: Il grido del mondo. Viene descritta una realtà fosca e disumanizzata: la terra è una sfera "con il cuore di ferro" i mali del mondo sono condensati in ciò che i giovani conoscono:

la guerra, il bullismo, il potere, le lacrime e la morte; l'attenzione alle persone si materializza nella figura del soldato in trincea che appare nel disinteresse generale "a chi importa?".

I parchi sono grigi, l'erba è secca: sporcizia e "niente futuro"; nel caos brilla "poche volte" una lucciola e scompare lo stupore. Solo il cielo, vedendo la discordia "grida" dal "perfetto blu".

Il Richiamo di Dio esplode "con un sorriso si tendano le mani: si ami ancora!".

Il secondo movimento poetico è: Stupore. Il quadro fosco della prima parte si apre alla speranza, in un sogno che è auspicio di un mondo nuovo: "apro gli occhi", una nuova alba che è "magia pura" dove un'aquila vola nell'arcobaleno e c'è "un'idea dipinta nel cielo che si chiama Pace". La sua bellezza incanta, "stupenda quando la vedo".

5. Considerazioni conclusive

Questa esperienza ha visto l'università aprirsi all'accoglienza di gruppi provenienti da scuole di ogni ordine e grado, in una cornice estetica che parla di dignità di chi vive, studia e lavora all'interno dell'Università, importanza dei saperi, valorizzazione della cultura; tutti i lavori degli allievi delle scuole erano in qualche modo presenti, esposti sia fisicamente, che attraverso una mostra virtuale realizzata con un QR code che è stato presentato durante la manifestazione.

Le scuole hanno accolto di buon grado l'esposizione agli stimoli formativi proposti, realizzando a livello istituzionale quella sinergia positiva che si fonda su di una base valoriale ragionevole, forte e condivisa.

Nei discorsi introduttivi da parte delle personalità accademiche si è presentata una comunità di studiosi che vede il con-corso come un correre insieme per raggiungere obiettivi comuni; gli studenti sono stati paragonati a meravigliosi fiori in un vaso, cosa sarebbe infatti il vaso vuoto, senza fiori? Cosa sarebbe l'università senza allievi, la scuola senza gli studenti?

Il valore orientativo dell'iniziativa risulta così ulteriormente declinato in tre punti fondamentali recepiti dai partecipanti secondo il livello di istruzione e di maturazione.

Ascoltare le rappresentanze accademiche che hanno comunicato intenzionalità e senso dell'iniziativa e del lavoro fatto insieme.

Conoscere i luoghi dell'istruzione superiore, come estetica della conoscenza.

Condividere un percorso di maturazione e relazione a diversi livelli, con l'obiettivo di una coscientizzazione ecologica che abbraccia terra e persone.

Orientare, in questo senso, a partire dall'impegno comune di tutti i livelli della formazione a favorire la transizione ecologica vuol dire non cedere al pessimismo ecologico (Larocca, 2023) ma essere consapevoli che il cambiamento è come la nebbia che filtra sotto la porta come suggerisce il Pontefice (2015). Diviene necessario sviluppare in ogni ambito professionale e lavorativo quella razionalità empatica che ci renda custodi attenti e intelligenti nel dominio sapiente del pianeta.

Il sostegno ai giovani in questo senso è fondamentale opera pedagogica. Promuovere attenzione e cura per tutte le forme viventi e non viventi, e per tutte le età della vita; promuovere empatia verso i gruppi umani più svantaggiati; non cedere all'anestesia praticata quotidianamente dai media per commuoversi, stupirsi, indignarsi: tutto questo e altro converge nel reale fine dell'approccio ecologico integrale.

Dare forza e speranza ai giovani è pure atto di militanza pedagogica e ha il valore di orientamento formativo se, come dichiarano le *Linee guida per l'orientamento* emesse dal Ministero dell'Istruzione e del Merito nel dicembre 2022 l'orientamento deve "sostenere la fiducia l'auto-stima, le motivazioni, l'impegno, il superamento delle difficoltà" (p.3), nei processi di apprendimento che si attuano nella vita, nella dimensione cronologica, esperienziale e di crescita interiore.

Il breve componimento presentato, pare rendere esplicito il raggiungimento di questo fine.

La terza missione dell'Università si manifesta così non soltanto nel rapporto stretto con altre importanti istituzioni territoriali come la scuola, ma nel mostrarsi agente di cambiamento verso la sostenibilità e co-attrice insieme con i giovani di un'educazione, che come ricorda Gramigna in perfetta continuità con gli argomenti del Pontefice, "aiuta a stabilire relazioni solidali nel contesto sociale e nell'ambiente, nessi di significazione nella conoscenza, ma anche sguardi onirici e visionari" (Gramigna, 2023, p. 24).

In quest'ottica il *public engagement* che si pone l'obiettivo di costruire una relazione sociale differente e più solida tra l'Istituzione e la collettività (Anvur, 2021, p. 77), acquista una dimensione di senso che attraverso la coltivazione di sé, si apre alla responsabilità e alla solidarietà.

Bibliografia

- ANVUR (2021). *Documento sulle modalità di valutazione dei casi studio Gruppo di Esperti della Valutazione Interdisciplinare Impatto/Terza Missione GEV Interdisciplinare*. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/02/Documento-GEV-TM.pdf>.
- Baffetti B. (2022). *Tutti insieme per rendere il bello al mondo. Percorso su ecologia e cura della Terra*. Manoscritto non pubblicato.
- Bardulla E. (1998). *Pedagogia ambiente società sostenibile*. Roma: Anicia.
- Bardulla E., Valeri M. (1975). *Ecologia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Buffon G. (2019). *Perché l'Amazzonia ci salverà. Francesco, la Madre Terra e il futuro dell'Occidente*. Milano: Terra Santa Edizioni.
- Francesco (2015). *Lettera enciclica Laudato si. Per la cura della casa comune*. Città del Vaticano: Editrice Città del Vaticano.
- Giuliodori C. (2016). Un'Enciclica per abitare insieme la casa comune. In Malavasi P., Giuliodori C. (Eds.). *Ecologia integrale. Laudato si. Ricerca, formazione, conversione*. (pp. 11-22). Milano: Vita & Pensiero.
- Gramigna A. (2023). Conoscenza, a cosa mi servi...?. *Pedagogika.it*, 2 (27) 22-25.
- Laeng M. (1970). *L'educazione nella civiltà tecnologica*. Roma: Armando.
- Malavasi P. (2023). Un'opera aperta. Tra pedagogia dell'ambiente e sostenibilità educativa. *Pedagogia e Vita* 81, 14-30.
- Milan G. (2018). L'educazione "poliedrica" di Papa Francesco: "mente-cuore-mano" per "uscire" e incontrare il mondo. *Studium Educationis*, XIX (2) 39-57.
- Morin E. (1988). *Il pensiero ecologico*. Firenze: Hopefulmonster.
- Mortari L. (2018). Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile. *Pedagogia Oggi*, XVI (1) 17-18.
- Novelli G., Talamo M. (2014). La Terza Missione per l'Università Italiana. Una nuova occasione per crescere?, *Medicina e chirurgia. Quaderni delle Conferenze Permanenti delle Facoltà di Medicina e Chirurgia*, 61 2739-2746.
- Pulcini E., Veca S., Giovannini E., (2017). *Responsabilità, uguaglianza, sostenibilità. Tre parole-chiave per interpretare il futuro*. Bologna: EDB.

Costruire capitale sociale per la transizione ecologica. Educare i giovani alla cooperazione

Roberta Piazza

Professoressa Ordinaria

Università degli Studi di Catania – r.piazza@unict.it

Introduzione

È ampiamente riconosciuto che la cooperazione non emerge spontaneamente dalla pura razionalità delle decisioni individuali. Essa, invece, è influenzata da una combinazione di processi intuitivi e deliberativi, dall'orientamento dei valori sociali e dalle preferenze individuali (Rand, 2016; Titlestad *et al.*, 2019). Gli individui, soprattutto se orientati dalla logica del proprio interesse, possono non adottare comportamenti cooperativi, anche se ciò determina il consumo di un bene comune (come l'aria o l'ambiente circostante). Inoltre, definire diritti di proprietà che garantiscano la preservazione e la valorizzazione di una risorsa collettiva è un compito complesso. Tali difficoltà evidenziano l'importanza di promuovere nei giovani una cultura della cooperazione, affinché sviluppino un senso di responsabilità condivisa nella gestione dei beni comuni. Per tale motivo, aiutare le giovani generazioni ad acquisire norme di comportamento radicate nell'identità e nell'educazione, piuttosto che affidarsi esclusivamente alla razionalità economica, può rappresentare la strategia più adeguata. La cooperazione intesa come abitudine risulta più efficace rispetto a una scelta razionale occasionale (Mischkowski, Glöckner, 2016).

I comportamenti abituali si sviluppano precocemente nei contesti sociali di riferimento, ovvero la famiglia e la scuola. Ciò che i bambini apprendono in questi ambienti tende a costituire il nucleo più resistente del loro comportamento futuro. Per tale motivo, l'educazione alla cooperazione dovrebbe essere parte integrante del percorso scolastico, affinché il comportamento cooperativo diventi la modalità predefinita nelle situazioni interattive (Koval', Yasvin, 2024).

In quest'ottica, il progetto qui presentato si articola nella proposta di un corso accreditato per studenti universitari, finalizzato all'approfondimento delle tematiche legate alla sostenibilità e alla sperimentazione di strategie educative per promuovere la cooperazione nelle comunità locali. Il coinvolgimento degli studenti del corso di laurea di Economia dell'Ateneo catanese quali tutor/formatori delle attività per gli studenti delle scuole medie ha risposto agli obiettivi di impegnarli in attività di *service learning*, al fine di rendere concreto il concetto di solidarietà e di cooperazione (Zainuri, Huda, 2023), e di introdurli alla pratica del *learning-by-teaching* (Kasim *et al.*, 2020). La preparazione del percorso di apprendimento, infatti, è stata un'opportunità per gli studenti di Economia di approfondire le tematiche legate alla sostenibilità e al consumo sostenibile.

1. Capitale Sociale, Fiducia e Sostenibilità

Il concetto di capitale sociale ha assunto un ruolo centrale nella letteratura socioeconomica come fattore determinante per lo sviluppo sostenibile e il benessere collettivo. Bourdieu (1985, p.

249) lo definisce come “l’insieme delle risorse attuali o potenziali legate al possesso di una rete stabile di relazioni più o meno istituzionalizzate di conoscenza reciproca o riconoscimento”. Putnam (2001) rafforza questa prospettiva, sottolineando che il capitale sociale si manifesta attraverso reti di relazioni e norme di reciprocità che favoriscono la cooperazione e la fiducia tra gli individui.

Numerosi studi hanno evidenziato la connessione tra capitale sociale e sviluppo sostenibile. La presenza di un elevato livello di fiducia e cooperazione all’interno di una comunità facilita la condivisione di risorse, la riduzione di comportamenti opportunistici e l’adozione di strategie di gestione collettiva dei beni comuni (Neaman *et al.*, 2018; 2022). Inoltre, la letteratura mostra che il capitale sociale è un fattore determinante per il comportamento pro-sociale e per l’impegno nei confronti della sostenibilità ed è strettamente connesso alla volontà di contribuire al bene comune (Lontchi *et al.*, 2022; Broska, 2021).

Tuttavia, recenti studi indicano un preoccupante declino della fiducia tra i giovani europei, come evidenziato dall’*European Values Study* (Halman *et al.*, 2022), con implicazioni sulla cooperazione e sulla capacità di affidarsi agli altri membri della società. L’indebolimento della cooperazione civica e della partecipazione alla vita comunitaria tra i giovani europei suggerisce, purtroppo, una progressiva erosione del coinvolgimento sociale e dell’azione collettiva. Tale fenomeno è particolarmente evidente nei paesi mediterranei, tra cui l’Italia, dove le disuguaglianze territoriali sono significative e la partecipazione alla vita comunitaria limitata. Calcagnini e Perugini (2019) dimostrano che il capitale sociale è distribuito in modo diseguale lungo la penisola, con livelli più elevati nelle regioni del Nord e del Centro rispetto alle regioni del Sud, inclusa la Sicilia.

L’educazione rappresenta un canale fondamentale per la costruzione del capitale sociale. Il coinvolgimento attivo nei processi di apprendimento collettivo è determinante per la formazione di cittadini responsabili e partecipativi fin dall’età scolare. L’ipotesi alla base di questa ricerca è che un’educazione esperienziale, basata sul *cooperative learning* (Kagan 1989), possa contribuire a rafforzare la fiducia e la cooperazione come comportamenti abituali nei giovani, favorendo un atteggiamento più responsabile verso l’ambiente e il bene comune. Pertanto, al fine di favorire la partecipazione intergenerazionale tra studenti delle scuole secondarie e studenti universitari, le attività progettuali hanno previsto un importante percorso di formazione per gli studenti universitari in funzione delle attività di tutoring/docenza chiamati ad assumere. Il corso di formazione è stato concepito come un percorso interdisciplinare, con un focus sugli obiettivi di sviluppo sostenibile, la progettazione collaborativa e l’educazione comunitaria.

2. Metodologia e svolgimento dell’esperimento

Il progetto si è svolto tra marzo 2023 e gennaio 2024, coinvolgendo tre scuole secondarie di secondo grado di Catania. L’obiettivo era verificare se un intervento educativo – basato sul *cooperative learning* – potesse rafforzare la cooperazione e la fiducia tra gli studenti. Alla sperimentazione hanno partecipato circa 300 studenti per 17 classi (il campione finale è stato costituito da 235 studenti, suddivisi in 7 classi trattate e 10 di controllo). Ogni classe del gruppo sperimentale ha seguito un percorso di cinque incontri tematici sulla sostenibilità e il consumo responsabile di due ore ciascuno. Gli studenti universitari hanno seguito un corso di formazione sulla sostenibilità e sull’apprendimento collaborativo in modo da acquisire competenze per organizzare il loro intervento nelle classi (di cui si discute nel paragrafo successivo).

Al fine di valutare gli effetti dell’intervento educativo, agli studenti delle scuole coinvolte (classi trattate e di controllo) è stato chiesto di rispondere a una serie di domande all’inizio e

alla fine del percorso sperimentale relative sia ad aspetti legati alla loro vita quotidiana sia al loro approccio al consumo sostenibile.

I gruppi sperimentale e di controllo sono stati sottoposti a:

- domande relative a variabili socio-contestuali (sesso, fratelli/sorelle, convivenza con entrambi i genitori, numero di libri posseduti);
- una versione semplificata di un *public good game*, somministrata prima e dopo il trattamento;
- scelte economiche tra diverse opzioni in due situazioni distinte:
 - spendere denaro per sé stessi o dividerlo con gli amici
 - spendere denaro per sé stessi o per la piantumazione di alberi
 - un test di onestà basato sul lancio di dadi, in cui gli studenti dovevano riportare il punteggio in tre condizioni:
 - a) vincere denaro in alcuni casi e nulla in altri
 - b) acquistare alberi in alcuni casi e ottenere denaro in altri
 - c) acquistare alberi in alcuni casi e non ottenere nulla in altri.

L'obiettivo di queste ultime domande era valutare l'onestà degli studenti nella dichiarazione dei punteggi e osservare eventuali cambiamenti nei loro comportamenti cooperativi (per una discussione più approfondita del percorso sperimentale, si rinvia a Caserta *et al.*, 2025).

3. Il percorso di formazione per gli studenti universitari

L'intervento educativo con gli studenti delle scuole si è basato sul *cooperative learning*, un metodo altamente strutturato in cui l'insegnante agisce come facilitatore e gli studenti lavorano in gruppi con ruoli definiti. Tale approccio promuove l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale e di gruppo e una maggiore motivazione all'apprendimento. La scelta del *cooperative learning* non è casuale: questa metodologia non solo facilita l'apprendimento dei contenuti, ma è essa stessa un'esperienza di cooperazione strutturata. Stimolando la collaborazione, la responsabilizzazione e la costruzione di interdipendenze positive, permette di trasformare la fiducia e la cooperazione in abitudini radicate nei giovani partecipanti, in linea con l'obiettivo del progetto.

La formazione degli studenti universitari è durata complessivamente 36 ore, suddivise in 8 incontri:

- 4 incontri di due ore e mezza ciascuno (totale 10 ore) dedicati alla formazione sulla metodologia del *cooperative learning*, utilizzando un approccio esperienziale.
- 4 incontri di cinque ore ciascuno (totale 20 ore) dedicati alla progettazione e pianificazione delle attività didattiche da svolgere nelle scuole.

I primi quattro incontri della formazione degli studenti universitari sono stati dedicati alla presentazione dei principi del *cooperative learning*, all'esercizio pratico di tecniche di interazione e collaborazione tra gruppi e alla selezione dei temi da proporre negli incontri con gli studenti delle scuole medie. L'approccio cooperativo richiede una chiara definizione dei ruoli di apprendimento, degli obiettivi e dei compiti assegnati ai gruppi, per garantire un ambiente di apprendimento efficace e ben organizzato.

Le fasi della formazione e progettazione hanno inoltre previsto la creazione di coppie di studenti universitari; l'assegnazione di un tema specifico a ciascuna coppia; la strutturazione e la

pianificazione delle lezioni per le classi (con il supporto dei tutor); la simulazione delle attività con gli studenti delle scuole.

Questa formazione, guidata da due tutor esperti in *cooperative learning*, ha permesso agli studenti universitari di acquisire competenze metodologiche e contenutistiche utili per condurre le attività nelle scuole con maggiore efficacia e coinvolgimento. Una volta individuate le tematiche (consumo responsabile, educazione ambientale sostenibile, riciclaggio, uso responsabile delle risorse e solidarietà), ogni coppia ha elaborato un piano delle attività, pianificando l'intervento e predisponendo i materiali da utilizzare (ad esempio: presentazioni in PowerPoint, video e uso immagini), in modo da garantire omogeneità nell'erogazione delle attività nelle varie classi (Hermes *et al.*, 2020). Dopo il periodo di formazione e progettazione, gli studenti sono stati coinvolti nelle attività nelle scuole per 8 settimane, con 2 giorni a settimana dedicati alla realizzazione delle attività nelle classi sperimentali.

I benefici per gli studenti universitari impegnati nel percorso hanno riguardato l'acquisizione di una maggiore consapevolezza sulla sostenibilità e sul consumo responsabile, e l'impegno in attività verso la comunità secondo i principi della Terza Missione dell'Ateneo.

4. Conclusioni e prospettive future

I risultati ottenuti dal percorso sperimentale nelle scuole dimostrano che il trattamento ha rafforzato la propensione degli studenti alla condivisione di risorse e al comportamento cooperativo. Poiché non sono stati offerti incentivi diretti per modificare il comportamento, è probabile che questa disposizione sia stata acquisita attraverso un meccanismo di imitazione. L'efficacia del trattamento è stata valutata tramite un'analisi di regressione, focalizzata su due variabili principali: *sharing amount* (percentuale della somma condivisa); *sharing something* (propensione a condividere, indipendentemente dalla percentuale). Questa metodologia ha permesso di isolare i fattori che influenzano la modifica del comportamento e di identificare l'abitudine come uno dei principali meccanismi di acquisizione del comportamento prosociale.

I dati suggeriscono che l'imitazione sia il principale motore del cambiamento nei comportamenti cooperativi nelle scuole medie (Caserta *et al.*, 2024). Inoltre, l'impatto del trattamento risulta particolarmente significativo per gli studenti provenienti da famiglie meno abbienti (meno di 25 libri in casa). Questi studenti, meno esposti a modelli educativi basati sull'esempio e sulla trasmissione diretta di valori, sembrano essere più ricettivi a nuove disposizioni comportamentali.

I risultati rinforzano l'idea che l'educazione alla cittadinanza sia particolarmente efficace per gli studenti provenienti da contesti svantaggiati, contrastando la percezione che tali gruppi siano difficilmente coinvolgibili in percorsi educativi trasformativi.

Considerando che i temi legati allo sviluppo sostenibile sono già inclusi nel curriculum scolastico italiano, i dati evidenziano come l'adozione di metodologie cooperative, basate sulla fiducia e sulla collaborazione, faciliti lo sviluppo di comportamenti socialmente positivi. L'utilizzo di strategie didattiche basate sull'interdipendenza può quindi supportare la diffusione di abitudini meno individualistiche e favorire la creazione di capitale sociale.

I risultati ottenuti aprono nuove linee di ricerca sul sostegno allo sviluppo sostenibile attraverso l'educazione. In particolare, sarebbe utile approfondire l'impatto dell'esperienza formativa sugli studenti universitari, in termini di apprendimento e sviluppo di competenze trasversali, attraverso percorsi educativi intergenerazionali. Allo stesso tempo, il confronto tra diversi approcci didattici cooperativi (es. *circle time*, *flipped classroom*, *peer education*) potrebbe servire a valutarne l'efficacia nella promozione di comportamenti prosociali. Ugualmente importante è valutare il ruolo dell'esperienza extracurricolare degli studenti (es. volontariato, partecipazione

a gruppi o associazioni) nella formazione di abitudini comportamentali positive per lo sviluppo sostenibile, oltre che l'influenza delle variabili personali e familiari nella predisposizione degli studenti a sviluppare comportamenti orientati alla sostenibilità. Queste linee di ricerca potrebbero contribuire a una comprensione più approfondita del ruolo dell'educazione nella costruzione di una cittadinanza attiva e sostenibile, fornendo strumenti concreti per l'implementazione di strategie educative più efficaci.

Bibliografia

- Bourdieu P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Broska L. H. (2021). It's all about community: On the interplay of social capital, social needs, and environmental concern in sustainable community action. *Energy Research & Social Science*, 79, 102165.
- Calcagnini G., Perugini F. (2019). Social capital and well-being in the Italian provinces. *Socio-Economic Planning Sciences*, 68, 1-10.
- Caserta M., Distefano R., Ferrante L. (2024). *Challenging the free-ride: exploring student behaviour in public goods games*. Preliminary results presented at the Department of Economics, UNICT, Perugia.
- Caserta M., Distefano R., Ferrante L., Reito F. (2025). Challenging the free-rider: Children behavior in a public goods game. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 102400.
- Halman L., Reeskens T., Sieben I., Van Zundert M. (2022). *Atlas of European Values: Change and continuity in turbulent times*. Open Press Tilburg University.
- Hermes H., Hett F., Mechtel M., Schmidt F., Schunk D., Wagner V. (2020). Do children cooperate conditionally? Adapting the strategy method for first-graders. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 179, 638-652.
- Kagan S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 12-15.
- Kasim U., Muslem A., Mustafa F. (2020). Empirical Evidence on the Effectiveness of the Learning by Teaching Technique among University-level English as a Foreign Language Students. *Journal of Learning and Education*, 6, 69-79. <https://doi.org/10.17323/JLE.2020.10846>
- Koval' E., Yasvin V. (2024). Peculiarities of primary school students' cooperation determined by the characteristics of the learning environment. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-202-212>
- Lontchi C. B., Yang B., Su Y. (2022). The mediating effect of financial literacy and the moderating role of social capital in the relationship between financial inclusion and sustainable development in Cameroon. *Sustainability*, 14(22), 15093.
- Mischkowski D., Glöckner A. (2016). Spontaneous cooperation for prosocials, but not for proselves: Social value orientation moderates spontaneous cooperation behavior. *Scientific Reports*, 6. <https://doi.org/10.1038/srep21555>
- Neaman A., Otto S., Vinokur E. (2018). Toward an integrated approach to environmental and prosocial education. *Sustainability*, 10(3), 583.
- Neaman A., Pensini P., Zabel S., Otto S., Ermakov D. S., Dovletyarova E. A., Burnham E., Castro M., Navarro-Villarreal C. (2022). The Prosocial Driver of Ecological Behavior: The Need for an Integrated Approach to Prosocial and Environmental Education. *Sustainability*, 14(7). <https://doi.org/10.3390/su14074202>
- Putnam R. D. (2001). Social Capital: Measurement and Consequences. *Isuna: Canadian Journal of Policy Research*, 2 (Spring), 41-51.
- Rand D. (2016). Cooperation, Fast and Slow. *Psychological Science*, 27, 1192-1206. <https://doi.org/10.1177/0956797616654455>
- Titlestad K., Snijders T., Durrheim K., Quayle M., Postmes T. (2019). The dynamic emergence of cooperative norms in a social dilemma. *Journal of Experimental Social Psychology*. <https://doi.org/10.1016/J.JESP.2019.03.010>
- Zainuri A., Huda M. (2023). Empowering Cooperative Teamwork for Community Service Sustainability: Insights from Service Learning. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su15054>.

Dall'ecologia all'ecosofia. Mettersi in ascolto della saggezza della terra.

Stefano Polenta

Professore associato

Università degli studi di Macerata – stefano.polenta@unimc.it

1. Premessa

La transizione ecologica costituisce, senza dubbio, una delle sfide più significative per l'uomo contemporaneo, non solo perché ne va della sua sopravvivenza sul pianeta terra, ma perché rappresenta l'occasione per sviluppare un'etica della cooperazione e una maggiore comprensione del proprio ruolo nell'universo.

Nel contributo si evidenzierà che la natura non è semplicemente una “risorsa”, nel senso economicistico del termine, qualcosa che va dominato a vantaggio dell'uomo, ma, come evidenzia Raimon Panikkar (2015), “un che di vivente, tanto nelle sue parti quanto nell'insieme” (p. 13). La Terra non è, pertanto, una “mera fornitrice di materie prime per l'umanità” e neppure il “palcoscenico” della vita umana, ma “è la casa di tutti gli esseri, la *bh mi* dell'inno dell'*Atharvaveda*; in essa abita anche il Divino” (p. 33). È un inestricabile intreccio dei piani naturale, cosmico e divino. Per tali ragioni, Panikkar suggerisce di sostituire il termine “ecologia” – che contiene il concetto di *logos* (controllo, dominio) e quindi resta nell'ottica di “sfruttamento razionale della Terra in quanto risorsa” (p. 32) – con quello di “ecosofia”, che rimanda al mettersi in ascolto della “saggezza” della terra. Occorre, pertanto, avere ben chiaro che il discorso ecologico – anche quando si parla di “ecologia profonda” – è inficiato da antropocentrismo e “continua a operare sotto l'egida della cosmologia dominante” (p. 31).

A tale proposito, il discorso ecologico sembra essere oggi dominato da due macro-interpretazioni, potenti a livello massmediatico, che potremmo definire “neoliberista” e “woke”, apparentemente opposte, ma in realtà frutto entrambe della logica capitalistica che ostacola un'autentica prospettiva ambientalista. Occorre allora avvalorare, educativamente, un atteggiamento completamente diverso, non più legato al “dominio” della natura, per quanto più rispettoso ed equilibrato, riconoscendo il nostro profondo legame di appartenenza con essa. Il sentirsi “parte di” è la premessa per sviluppare un autentico atteggiamento di cura nei confronti di quanto è vivente.

I recenti sviluppi della scienza hanno permesso, peraltro, un diverso atteggiamento nei confronti della realtà, gettando luce sulle complesse trame autogenerative della “rete della vita”, per dirla con Capra (1996/1997), che agiscono a ogni livello e ci permettono di sentirci nuovamente “a casa nell'universo” (Kauffman, 1995/2001). In particolare, l'epistemologia della complessità sembra aver ripreso le intuizioni romantiche della natura come madre creatrice e armonizzatrice e, quindi, l'idea della natura non come mero meccanismo, ma organismo vivente dotato di organizzazione endogena, che era al centro del pensiero di autori come Goethe o Schelling. Per quanto la natura sia uno “spirito pietrificato”, come sostiene Schelling, essa è retta anche da un'interna logica autopoietica che, per così dire, ambisce a far emergere lo spirito dall'inconscio della materia. Non è un caso, come ricorda Franco Livorsi (1995, p. 518), che proprio “a Schelling [...] ha fatto riferimento Vittorio Hösle, nella sua [...] *Filosofia della crisi ecologica*, al fine

di individuare un paradigma di razionalità alternativo a quello scientifico-tecnologico dominante fondato sulla natura come mero mondo materiale dell'utilizzabilità e connesso alla devastazione della terra".

Il contributo tenderà di sviluppare sinteticamente le idee appena espresse.

2. La natura come organismo vivente e l'epistemologia della complessità

La cacciata di Adamo e Eva dal Paradiso terrestre, colpevoli di aver mangiato i frutti dell'Albero della conoscenza, può essere interpretata, come avevano compreso Herder e Kant, come la conseguenza del fatto che la "conoscenza" è possibile solo nella separazione. L'essere umano, in quanto cosciente di sé, viene, così, espulso dalla comunione con la natura. Egli inizia, allora, a provare nostalgia per l'appartenenza perduta, anela a ricostruire l'unità con il tutto. La natura, idealizzata (perché smarrita), diventa così la "madre terra", la "grande madre" a cui ritornare per sentirsi ancora "parte di". "Nel ventre della madre il bambino conosce l'intero universo. Nascendo se lo dimentica", così recita un detto talmudico. Sulla natura vengono proiettate potenti emozioni di riunificazione. Essa diventa un archetipo caratterizzato da una potente valenza emotiva, la cui energia può spronare l'uomo a ritrovare l'unità, potenziando le proprie risorse umane, creative e conoscitive (Fromm, 1941/1994), o mantenerlo nell'ignoranza, nella pigra appartenenza con la madre fusionale, che in questo frangente si trasforma in una "madre terribile" che inghiotte e distrugge i suoi figli (Neumann, 1978). Schelling aveva definito la natura come "specchio finito dell'infinito", come dotata di una forza autonoma ("anima del mondo") che le permette di produrre "organismi" dotati di una propria finalità, come già aveva intuito Kant nella *Critica del Giudizio*. Autori come Henri Bergson, Alfred North Whitehead e John Dewey evidenzieranno, con sfumature diverse, la centralità della creatività, in grado di legittimare la comparsa del "nuovo" nella vita.

L'idea di organismo dotato di una creatività endogena è ripresa nella teoria dei sistemi di Paul A. Weiss e di Ludwig von Bertalanffy e, a seguire, dall'epistemologia della complessità, creando le premesse per intendere la natura come qualcosa di profondamente relazionale e creativo, in grado di generare ovunque "sistemi" nei quali, al pari di quanto avviene in un organismo vivente, "il tutto è più della somma delle parti". Un sistema è, infatti, dotato di una "proprietà del tutto", che non è riscontrabile nelle parti singolarmente prese e che, in virtù di una logica di "campo", si riverbera in ogni elemento, che così ne subisce l'influenza e "sente" di essere parte del tutto (Weiss, 1973). Anche la fisica quantistica può essere pensata in termini fortemente interattivi: il singolo elemento esiste solo in quanto "nodo" di una rete relazionale (Rovelli, 2020, p. 84).

Questi sviluppi hanno condotto alcuni scienziati a emendare la pessimistica visione di un universo fatto di pezzi di materia, indifferenti al destino dell'uomo, sostenendo che è possibile stabilire una "nuova alleanza" fra uomo e natura (Prigogine, Stengers, 1981).

3. La natura come "tutto interconnesso": l'ambientalismo

Questo modo di vedere la natura come un "tutto interconnesso" si ritrova nell'ambientalismo, che sviluppa una accesa denuncia dello sviluppo illimitato di matrice capitalistica: l'industrialismo e il consumismo deturpano l'ambiente, prosperano rubando le risorse alla natura, e lo fanno senza dichiararlo, cosicché lo sfruttamento ambientale rappresenta, a tutti gli effetti, un costo occulto. La dimensione "critica" dell'ambientalismo si coniuga con una prospettiva "utopica", tipica del marxismo delle origini, che ipotizza l'esistenza di una comunità dove possa essere su-

perata l'umana volontà di dominio. L'ideale comunitario del socialismo si coniuga, così, con un dialogo con la natura, che sarà "umanizzata" nella misura in cui l'uomo sarà "naturalizzato", come scrive il giovane Marx; il quale mostra, in questa fase della sua vita, una sensibilità ecologica assai spiccata (Forster, 2011). La denuncia delle logiche di dominio – efficacemente descritta in *Dialettica dell'illuminismo* di Adorno e Horkheimer – conduce l'ambientalismo a coniugarsi, poi, con il movimento pacifista, trovando in Gandhi un riferimento culturale centrale (Livorsi, 1995, pp. 524-525). L'ambientalismo assume a tratti atteggiamenti "panteistico-religiosi" più o meno sfumati, come nell' "ecologia profonda" di Arne Næss.

Tali posizioni panteistiche, almeno nelle loro forme estreme, sono da considerare incompatibili con il pensiero cristiano, per il quale la natura non è divina, anche se l'amore di Dio si riverbera su di essa, come si legge nella *Laudato si'* (Francesco, 2015, pp. 207-208). Giorgio Nebbia, uno dei padri dell'ambientalismo italiano, aveva coniugato il suo essere cattolico e al contempo di sinistra, partecipando come delegato della Chiesa alla prima grande conferenza dell'Onu sull'ambiente a Stoccolma nel 1972. Con l'enciclica *Laudato si'* questa contrapposizione appare sfumata, non tanto dal punto di vista strettamente dottrinale, come si è detto, ma perché viene riconosciuto che la natura può essere comunque il luogo dell'incontro con Dio. Il titolo dell'enciclica, dedicato al *Cantico delle creature* di San Francesco, è particolarmente significativo da questo punto di vista. Fermi restando i distinguo teologico-filosofici, quindi, la *Laudato si'* sembra rilanciare molte delle storiche battaglie dell'ambientalismo pacifista, sottolineando che "abbiamo bisogno di cambiare il modello di sviluppo globale" (p. 174). Facendo propria una visione della realtà come struttura profondamente relazionale viene sostenuto, in linea con quanto richiamato nel paragrafo precedente, che "tutto è connesso. Il tempo e lo spazio non sono tra loro indipendenti, e neppure gli atomi o le particelle subatomiche si possono considerare separatamente" (p. 108). La *Laudato si'* sembra voler sostenere che staccare una parte dal tutto è già un fraintendimento e un errore conoscitivo: "le conoscenze frammentarie e isolate possono diventare una forma d'ignoranza se fanno resistenza ad integrarsi in una visione più ampia della realtà" (p. 128). Tale errore può diventare anche sociale ed etico perché, come abbiamo già visto in Panikkar, l'"ecologia integrale" esige di intendere l'"ambiente" come una "particolare relazione: quella tra la natura e la società che la abita. Questo ci impedisce di considerare la natura come qualcosa di separato da noi o come una mera cornice della nostra vita. Siamo inclusi in essa, siamo parte di essa e ne siamo compenetrati. [...] È fondamentale cercare soluzioni integrali, che considerino le interazioni dei sistemi naturali tra loro e con i sistemi sociali" (*ibidem*). Pertanto, "non ci sono due crisi separate, una ambientale e un'altra sociale, bensì una sola e complessa crisi socio-ambientale" (p. 129). Sul versante pedagogico, la *Laudato si'* sottolinea che la spiritualità ecologica dovrebbe permettere di capire che "è l'umanità che ha bisogno di cambiare" perché "manca la coscienza di un'origine comune, di una mutua appartenenza e di un futuro condiviso da tutti" (p. 183).

4. Ecologia neoliberale e woke

Oggi sembra che la prospettiva ambientalista sia minacciata su un duplice versante: da un lato, la destra conservatrice (con riferimento alla matrice statunitense) incarna il classico modello capitalistico-industriale, che sul finire degli anni '70 ha assunto le forme di quell'integralismo economicistico, il neoliberismo, che tutto sussume a sé – dalla scienza alla tecnologia, dal potere politico alle istituzioni pubbliche, dalla società all'individuo – e la cui ontologia competitiva continua a erodere la natura pur di generare profitto. Nel contesto culturale della sinistra progressista, invece, è maturato un ecologismo che potremmo definire "woke". Anch'esso, però, è un'ulteriore articolazione del neoliberismo, in particolare nelle sue incarnazioni più fluide e

metamorfiche, il cui volto etico e progressista non rappresenta altro che una declinazione falsamente moraleggiante del discorso capitalistico. Per il capitalismo *woke* “le imprese dovrebbero essere attivamente coinvolte in cause politiche progressiste a beneficio della società” (Rhodes, 2023). Le imprese si dovrebbero impegnare “moralmente”, così, per veicolare determinati valori, agendo sulle coscienze delle persone e proponendo atteggiamenti e modi di pensare apertamente anti-conservatori, inducendo le persone a schierarsi per il *green*, per i diritti dei neri (*Black lives matter*), per i diritti delle minoranze, contro tutti i tipi di violenza e discriminazione, fino a arrivare alla *cancel culture* (una sorta di iperbole del *politically correct*). Questi atteggiamenti, volutamente polarizzati e polarizzanti, inducono all’accesa contrapposizione, come avviene, ad esempio, con riferimento al *green*, nei movimenti *Fridays for future* o *Altra generazione*; in un contesto, tuttavia, sia detto chiaramente, di diffusa povertà culturale e scientifica rispetto ai movimenti ambientalisti degli anni ‘70 (basti vedere i siti web degli appena citati movimenti).

Da un lato, così, abbiamo imprenditori come Elon Musk, per il quale “l’allarme”, sul cambiamento climatico “è esagerato nel breve termine” (De Tommasi, 2023); dall’altro lato, abbiamo radicalizzazioni *woke* così divisive da costituire, come osserva Federico Rampini (2022), un “laboratorio del suicidio occidentale”. Qualcuno prova a rilanciare l’alleanza fra comunismo e ambientalismo, come Mario Tozzi, che in un recente post su facebook (<https://www.facebook.com/mariotozziofficial/posts/pfbid0UnyEVPYvzx5TF8M66omiA9cFZYD232gxcgHG62bn4ghKQj9bE3PBFxw8Vra1vCYyl>) scrive: “Ormai è chiaro: l’unico vero nemico del liberismo esasperato senza alcuna regolamentazione è l’ambientalismo, che ha preso il posto del comunismo”. Ma questo non è vero, perché, come sottolinea Fausto Bertinotti (2020), “sostituire la lotta di classe con l’ecologismo sarebbe una catastrofe”. Infatti, puntare alla sola salvaguardia ambientale è fuorviante senza perseguire, al contempo, giustizia sociale, solidarietà, redistribuzione della ricchezza e difesa della biodiversità. Si attribuisce a Chico Mendes (Bompan, 2024), sindacalista e ambientalista brasiliano, una frase che va nella stessa direzione: “l’ambientalismo senza lotta di classe è giardinaggio”.

La questione che sta sullo sfondo è, allora, l’individuazione di un modello alternativo al neoliberalismo, che regna incontrastato nelle sue alternative di destra e di sinistra. Entrambe, infatti, come osserva Andrea Zhok (2023), sono state spogliate dai loro storici riferimenti culturali (ovvero, rispettivamente, la tradizione socialista e il conservatorismo cristiano-borghese) per diventare varianti di facciata di quel “progressismo liberale” che, dalla seconda metà degli anni ‘70, è stato la vera fonte di legittimazione sul piano politico-culturale della riproduzione capitalistica. Il progressismo liberale non è né di sinistra né di destra, ma mira piuttosto a decostruire tutti i fondamenti culturali ostacolanti il continuo mutamento del capitale. Occorre, pertanto, trovare dei “nemici”, che siano funzionali a dirottare strumentalmente verso falsi obiettivi le energie di lotta presenti nelle persone, siano essi, ad esempio, il patriarcato – che, diversamente dalle legittime battaglie del femminismo, punta a dare la colpa a qualche maschio nell’ingranaggio, senza mettere in discussione l’ingranaggio stesso – o la “fluidificazione” della natura umana – dall’utero in affitto alla questione *gender fluid* – che, al di là delle specifiche questioni di merito, non a caso richiamano, come osserva sempre Zhok, la flessibilità/precarietà richiesta al lavoratore a fronte delle esigenze del capitale. Anche la questione *green* rischia di essere strumentalizzata in tale direzione (basti pensare all’unilaterale enfasi sull’aumento della CO₂), restando ostaggio dei bisogni del capitale piuttosto che innescare quelle autentiche dinamiche di scardinamento di modi di produzione lesivi per l’ambiente.

5. Educare all'amore per la natura.

“Ecosofia” e non “ecologia”, si diceva all’inizio del contributo. E per fare questo, occorre riconoscere che la terra è qualcosa di vivente, dotata di una propria “saggezza”, della quale mettersi in ascolto. Dal punto di vista educativo e formativo, quindi, occorre pensare alla natura non come “struttura meccanica e razionale” (Dewey, 1990, p. 301), ma come rete relazionale della quale tutti facciamo parte. Occorre coltivare una cultura dell’appartenenza e della cura. Se per Jacques Monod (1970/1997), con lo sviluppo della scienza l’uomo aveva infranto “l’antica alleanza animistica” con la natura “per scoprire la sua completa solitudine” in un “Universo sordo alla sua musica, indifferente alle sue speranze, alle sue sofferenze, ai suoi crimini” (p. 157), la scoperta della struttura profondamente relazionale della realtà ci offre, per Alexander Wendt, “una unificazione dell’ontologia fisica e sociale che conferisce all’esperienza umana una casa nell’universo” (2015, cit. in Rossi, 2024). La complessità dell’universo ci sorprende e ci invita a nutrire un senso di “mistero”, a coltivare atteggiamenti di cura e rispetto verso ogni forma del creato, del quale siamo parte attiva. Nella *Laudato si’* (pp. 207-208) si legge che “il mistico sperimenta l’intimo legame che c’è tra Dio e tutti gli esseri, e così ‘sente che Dio è per lui tutte le cose’”. Panikkar (cit. in Bielawski, 2013, p. 120) sosteneva che “il cristiano del futuro sarà mistico o non sarà”, intercettando un profondo bisogno di un’esperienza piena, che non conosca le frammentazioni e le divisioni a cui oggi siamo abituati. Anche alla base dell’educazione ambientalista ci dev’essere il desiderio di un’esperienza intima e partecipativa con la natura e con tutti gli esseri che la abitano.

Bibliografia

- Bellamy Foster J. (2000). *Marx ecology. Materialism and nature*. New York: Monthly Review Press.
- Bertinotti F. (2020). *Oltre Marx, la nuova sfida al capitalismo*. Intervista di Simonetta Fiori. *Repubblica*. Retrieved February 20, 2025 from /
- Bielawski M. (2013). *Panikkar. Un uomo e il suo pensiero*. Roma: Fazi.
- Bompan E. (2024). Benvenuto post-capitalismo. *Materia Rinnovabile*, 49. Retrieved February 20, 2025 from <https://www.renewablematter.eu/mr49-finanza-benvenuto-post-capitalismo>
- Capra F. (1996). *The Web of Life*. New York: Doubleday-Anchor Book (trad. It. *La rete della vita*, Milano, Rizzoli, 1997).
- De Tommasi A. (2023). La visione di Elon Musk sul futuro: perché l’umanità deve colonizzare altri pianeti. *Futura Network*. Retrieved February 20, 2025 from <https://futura-network.eu/spazio/711-4258/la-visione-di-elon-musk-sul-futuro-perche-lumanita-deve-colonizzare-altri-pianeti>
- Dewey J. (1925). *Experience and Nature*. 2nd ed. London: George Allen & Unwin. 1929 (trad. it.: *Esperienza e natura*, Milano, Mursia, 1990).
- Francesco (2015). *Lettera enciclica Laudato si’ sulla cura della casa comune*. Città del Vaticano: Libreria editrice vaticana.
- Fromm E. (1941). *Escape from freedom*. New York: Farrar & Rinehart (trad. it. *Fuga della libertà*, Milano, Mondadori, 1994).
- Vittorio Hösle (1991). *Philosophie der ökologischen Krise. Moskauer Vorträge*. München: C.H.Beck (trad. it. *Filosofia della crisi ecologica*, Torino, Einaudi, 1992).
- Kauffman S. (1995). *At Home in the Universe: The Search for Laws of Self-organization and Complexity*. Oxford: Oxford University Press (trad. it. *A casa nell’universo. Le leggi del caos e della complessità*. Roma: Editori Riuniti, 2001).
- Livorsi F. (1995). Tendenze politiche e religiose dell’ambientalismo: dai Romantici ai Verdi. *Belfagor*. Vol. 50, No. 5. pp. 517-536.
- Monod J. (1970). *Le Hasard et la Nécessité. Essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne*. Paris: Éditions du Seuil (trad. it. *Il caso e la necessità*, Milano, Mondadori, 1997).

- Neumann E. (1949). *Ursprungsgeschichte des Bewusstseins*. Zürich: Rascher Verlag (trad. it. *Storia delle origini della coscienza*, Astrolabio-Ubaldini, Roma 1978).
- Weiss P.A. (1973). *The Science of Life: the Living System – a System for living*. New York: Futura Publishing.
- Prigogine I., Stengers I. (1979). *La Nouvelle Alliance. Métamorphose de la Science*. Paris: Gallimard (trad. it. *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, Torino, Einaudi, 1981).
- Rampini F. (2022). La trappola *woke*. *CdM.3*. Retrieved February 20, 2025 from <https://www.fondazioneleonardo.com/stories/la-trappola-woke>
- Rhodes C. (2022). *Woke capitalism. How Corporate Morality is Sabotaging Democracy*. Bristol University Press (trad. it. *Capitalismo woke. Come la moralità aziendale minaccia la democrazia*, Roma, Fazi, 2023).
- Rossi A. (2024). Cervello e Meccanica Quantistica: la Sfida Epistemologica delle Neuroscienze. Retrieved February 20, 2025 from <https://ssrn.com/abstract=4719705> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4719705>.
- Rovelli C. (2020). *Helgoland*. Milano: Adelphi.
- Wendt A. (2015). *Quantum Mind and Social Science: Unifying Physical and Social Ontology*. Cambridge University Press
- Zhok A. (2023). *Oltre “Destra” e “Sinistra”: la questione della natura umana*. Rimini: Il Cerchio.

Formare e formarsi per abitare un mondo (inter)dependente e (in)sostenibile: l'esperienza di un percorso universitario

Giada Prisco

Professoressa Associata

Università Pegaso – giada.prisco@unipegaso.it

Introduzione

Tracciare le molteplici tensioni che contrassegnano le nostre società contemporanee risulta alquanto difficile se pensiamo al diffondersi di nuove povertà, alla crescita delle disuguaglianze, alla restrizione degli spazi di democrazia, all'irruzione delle tecnologie e dell'A.I., allo sfruttamento delle risorse naturali, all'alterazione degli equilibri ambientali, all'impatto della crisi climatica, ecc. (Prisco, Isch Lopez, Romero Moñivas, 2024).

Con un mondo sotto assedio, sempre più complesso e vulnerabile, tutte le professionalità che operano nei contesti educativi e scolastici sono chiamate a sostenere le giovani generazioni nell'acquisizione di quelle competenze necessarie per vivere e interpretare l'oggi, con uno sguardo rivolto al domani (Mortari, 2020; Birbes, 2016). Non a caso, come recentemente ricordato dal Consiglio dell'Unione Europea, tutte le professionalità educative, indipendentemente dalla loro disciplina o il loro settore d'istruzione (Consiglio dell'Unione Europea, 2022) sono educatori alla sostenibilità che devono accompagnare i cittadini e le cittadine del domani nella preparazione alla transizione verso comunità più ecologiche, inclusive e democratiche (Ronchi, 2021).

Muovendo da queste premesse, il saggio presenta l'esperienza dell'insegnamento "Pedagogia interculturale dello sviluppo sostenibile per la transizione ecologica", realizzata nell'anno accademico 2024/2025 all'interno del Corso di laurea triennale in "Scienze dell'educazione e della formazione" (L-19) dell'Università degli Studi di Firenze (UNIFI).

Il percorso formativo da me coordinato e rivolto alle studentesse e agli studenti dell'indirizzo E-34 (educatore per la prima infanzia), ha inteso offrire ai futuri professionisti dell'educazione uno "spazio di riflessione e di confronto" in cui interrogarsi sull'insostenibilità degli odierni sistemi e sulle sfide avanzate dal mondo delle interconnessioni e interdipendenze (Rifkin, 2022; Kothari, Salleh, Escobar, Demaria, Acosta, 2021) nonché un "ecosistema di apprendimento protetto" in cui indagare le modalità attraverso cui cooperare assieme, facendo dello stare gli uni accanto agli altri un'occasione preziosa per re-immaginare un nuovo equilibrio futuro (UNESCO, 2023).

In tal contesto, il contributo intende presentare la struttura del percorso formativo, valorizzando le riflessioni maturate durante le lezioni e le attività pratico-laboratoriali, mettendo in luce i benefici che possono derivare dalle sessioni di insegnamento-apprendimento collaborativo, specie se rapportate all'approfondimento teorico-pratico dei concetti di cooperazione internazionale, intercultura e sostenibilità.

1. Un percorso universitario per affrontare le sfide del XXI secolo: le potenzialità dell'approccio COIL

La necessità di formare cittadini e cittadine consapevoli e responsabili nonché professionalità riflessive capaci di affrontare la complessità delle odierne transizioni in atto ha spinto le istituzioni educative e formative a sperimentare approcci di insegnamento e apprendimento sempre più innovativi e dinamici. Approcci didattici aperti, flessibili, pratici e coinvolgenti capaci di stimolare la motivazione e l'interesse delle studentesse e degli studenti, invitandoli a riflettere, discutere e progettare soluzioni locali a sfide globali. Partendo da queste sollecitazioni, il corso di "Pedagogia interculturale dello sviluppo sostenibile per la transizione ecologica" ha inteso proporre un percorso di formazione e di riflessione sul contributo pedagogico-educativo interculturale alle sfide della sostenibilità. Il corso è stato concepito per sensibilizzare coloro a cui spetta il compito e la responsabilità di accompagnare la crescita e lo sviluppo dei cittadini e delle cittadine del domani, sui temi più urgenti a livello globale e sulle emergenze educative che permeano le nostre società (D'Antone, Parricchi, 2021; Giovanazzi, 2020). In particolare, il percorso formativo ha inteso favorire, nelle studentesse e negli studenti, la nascita di un pensiero sincretico nonché divergente, capace di leggere e interpretare i fenomeni attuali nella loro unicità e diversità (Silva, Deluigi, Zaninelli, 2022), così come nella loro contestualità al fine di progettare interventi educativi in chiave sostenibile e interculturale. Per questo, nell'ideare e progettare le attività dell'insegnamento, si è voluto predisporre situazioni di approfondimento teorico e metodologico attraverso cui le studentesse e gli studenti potessero:

- interpretare gli odierni contesti per l'infanzia cogliendo i bisogni educativi e formativi emergenti;
- comprendere ed esaminare le questioni educative interculturali più rilevanti connesse all'orizzonte della sostenibilità;
- analizzare le sfide e le opportunità della transizione ecologica;
- esplorare gli orientamenti dell'approccio pedagogico interculturale e le sue interconnessioni con l'educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza globale;
- sviluppare competenze progettuali e metodologiche per realizzare interventi educativi in prospettiva ecologica e interculturale nei servizi per l'infanzia.

Considerate le tematiche dell'insegnamento, è stato necessario suddividere il corso in sessioni formative articolate in diverse fasi ovvero: introduzione dei temi, breve lezione teorica interattiva, discussione guidata, sviluppo di un'attività pratica individuale o in piccolo gruppo.

Il corso ha previsto inoltre un incontro virtuale interattivo finale ispirato ai principi metodologici del *Collaborative Online International Learning* (COIL) per permettere alle studentesse e agli studenti frequentanti di tradurre in pratica, in chiave cooperativa, relazionale e interculturale, gli argomenti affrontati durante le lezioni. Tale approccio didattico, grazie all'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, ha permesso alle/ai partecipanti di cooperare in sessioni formative internazionali di insegnamento-apprendimento collaborativo online (Villar-Onrubia, Rajpal, 2015), abbattendo le barriere della didattica universitaria tradizionale, interagendo a distanza con colleghe e colleghi presenti in altre parti del mondo, sviluppando e rafforzando le loro competenze interculturali, digitali, linguistiche e di ricerca, fondamentali in un mondo sempre più globalizzato. Attraverso la collaborazione con persone provenienti da altre nazioni, gli studenti e le studentesse hanno potuto sviluppare una prospettiva globale e comprendere meglio le dinamiche e le sfide internazionali. Tale sessione si è concretizzata grazie al workshop "Educazione e Sostenibilità: come realizzare la trasformazione?" realizzato in stretta collaborazione con il Prof. Jesús Romero Moñivas dell'Università Complutense

di Madrid e il Prof. Edgar Isch Lopez dell'Università Centrale dell'Ecuador, co-autori del volume "Educare alla trasformazione sostenibile: dall'agire individuale alla partecipazione comunitaria" (Prisco, Isch Lopez, Romero Moñivas, 2024) (adottato come testo d'esame nell'ambito dell'insegnamento).

La progettazione e l'organizzazione del workshop hanno richiesto diversi incontri online tra noi docenti da luglio a settembre 2024, mentre l'implementazione dell'incontro virtuale interattivo tra le classi dei tre atenei si è svolta nel successivo mese di ottobre.

Le attività del workshop, condotte in italiano e spagnolo grazie al supporto di noi docenti e di quattro studentesse volontarie con competenze in entrambe le lingue, hanno seguito l'andamento del Ciclo COIL: la fase iniziale, mirata a stimolare la motivazione, a favorire la conoscenza reciproca, a interagire con i docenti/autori del volume; la fase centrale, dedicata alle attività laboratoriali cooperative in piccoli gruppi e basate sulla discussione del costrutto di "buen vivir" e la fase conclusiva di restituzione finale destinata alla riflessione sul lavoro svolto.

Le attività realizzate nell'ambito del workshop sono state una preziosa occasione di cooperazione interuniversitaria, un momento di riflessione pedagogico-didattica per confrontarsi con prospettive, posizionamenti e approcci differenti, in cui condividere idee e visioni, co-costruendo nuove pratiche ed esperienze. Inoltre, la sessione di insegnamento-apprendimento collaborativo online ha favorito lo scambio tra i/le partecipanti, attivando la discussione, la costruzione di reti di collaborazione, l'individuazione di temi emergenti, la problematizzazione di alcuni costrutti e paradigmi interpretativi dando la possibilità alle studentesse e agli studenti di interrogarsi su problematiche comuni.

3. Apprendere dall'esperienza: esercizi di cittadinanza globale

A seguito del workshop, nell'ambito dell'ultima lezione, è stata condotta una valutazione complessiva dell'insegnamento per riflettere sull'efficacia auto-formativa del corso. Tale valutazione è stata concepita come momento di auto-formazione finale per permettere alle studentesse e agli studenti non solo di soffermarsi sul processo di insegnamento/apprendimento ma di imparare dalla stessa esperienza svolta, rivedendo il loro intero percorso formativo. Per ottenere una panoramica accurata delle percezioni degli studenti e delle studentesse, è stato progettato un form di valutazione, composto da cinque domande-stimolo, completamente anonimo così da permettere una partecipazione più onesta, critica e riflessiva.

Le 136 risposte raccolte offrono riscontri e suggestioni molto incoraggianti, evidenziando i punti di forza e le aree di miglioramento riguardo a vari aspetti del corso, dal materiale didattico alla metodologia utilizzata, passando per la gestione delle lezioni. I/le partecipanti hanno apprezzato molto il taglio pratico e internazionale del percorso formativo sottolineando quanto le attività collaborative proposte abbiano permesso loro di acquisire una visione più ampia e critica sulle problematiche globali (Sachs, 2015), sviluppando al contempo competenze interculturali fondamentali per il loro futuro professionale. Di seguito si riportano alcune delle riflessioni più significative:

"Mi ha colpita molto l'interazione con i miei colleghi, con la professoressa e il coinvolgimento in aula e a distanza. Abbiamo avuto il privilegio di ascoltare molte voci, anche dall'estero ed è stato bello vedere che abbiamo tutti lo stesso obiettivo, ovvero quello di lavorare per una cittadinanza globale. Il corso mi ha resa consapevole anche che noi educatrici e educatori possiamo fare molto, penso sia importante ricordare ciò, dato che a volte ce ne dimentichiamo. Durante i corsi ho sempre difficoltà ad esprimermi per la paura di sbagliare; qui non ho mai percepito ciò, mi ha fatto vedere l'università sotto un aspetto

che non avevo mai conosciuto. Inoltre, in questo corso ho stretto nuove amicizie e rafforzato quelle che già avevo”.

“Grazie a questo corso ho capito che le mie scelte personali, anche quelle che sembrano piccole, hanno un impatto non solo sull’ambiente, ma anche sulla vita delle persone intorno a me e, di conseguenza, su tutto il mondo. Mi sono sentita parte di una rete globale e questo mi ha dato una consapevolezza nuova del mio ruolo nella comunità: durante il corso delle lezioni, ho avvertito un senso di responsabilità condivisa che mi ha suscitato speranza, specialmente per il futuro di noi giovani. Questa riflessione è andata a svilupparsi di pari passo anche con il tema della cooperazione globale, portandomi a riconoscere che, anche se da sola non posso cambiare le circostanze del mondo, insieme ad altri posso fare la differenza, poiché unendo l’impatto positivo delle azioni di ciascuno di noi ci unifichiamo per raggiungere un bene comune, come il benessere collettivo, la giustizia sociale, la sostenibilità ambientale e la solidarietà tra le persone. È stato un corso che mi ha aiutata a vedere le cose in modo meno individualistico, facendomi sentire parte di una comunità globale che deve avere la volontà e la capacità di fare qualcosa di significativo”.

“Le varie attività proposte durante il corso hanno sempre attirato la mia attenzione, erano interattive, suddivise in fasi, riuscivano a coinvolgere noi studentesse con curiosità ed entusiasmo. Questo corso mi ha colpito particolarmente per le sue modalità di svolgimento. Spesso abbiamo parlato dell’importanza e della bellezza della diversità; questo corso è stato diverso nella sua concezione migliore. Un corso interattivo in cui anche noi studentesse avevamo l’opportunità di guardarsi negli occhi, conoscersi e riflettere su temi fuori dal comune. È stato uno dei pochi corsi in cui ho realmente percepito in modo significativo il concetto di teoria-pratica, il che mi ha dato l’impressione di entrare sempre di più nei contesti educativi in cui andremo a lavorare, utilizzando le conoscenze e competenze apprese per poter vivere serenamente in un mondo (in)sostenibile”.

“Sono rimasta colpita dall’approccio pratico del corso. Le attività interattive e i lavori di gruppo hanno reso l’apprendimento più coinvolgente e stimolante. Inoltre, la varietà di punti di vista presentati dai relatori ha messo in luce la complessità della sostenibilità e la necessità di un approccio multidisciplinare. Questo corso mi ha fatto aprire gli occhi su ciò che vorrei fare in un futuro ovvero fare la differenza, anche se nel mio piccolo per ora. Mi ha fatto capire tante cose anche della persona che voglio essere in futuro e degli ideali che prima ancora non avevo bene messo a fuoco”.

“Ho trovato molto coinvolgenti le metodologie proposte dalla professoressa, le quali mi hanno fatto molto riflettere sul mio modo di pensare e agire in determinate situazioni. Durante il corso ho avuto la possibilità di mettermi in gioco e conoscere nuove persone attraverso i vari lavori di gruppo svolti. Per me questo aspetto è stato molto importante perché sono riuscito ad abbattere alcune insicurezze personali”.

Come ben si intuisce dalle testimonianze delle studentesse e degli studenti, l’interazione didattica promossa durante le lezioni e il workshop finale rappresenta un’opportunità straordinaria per arricchire la formazione universitaria offrendo alle studentesse e agli studenti la possibilità di sperimentare un apprendimento trasformativo che spinga loro “a riflettere sul modo in cui acquisiscono e inquadrano le conoscenze e a essere consapevoli e critici nei confronti delle proprie convinzioni e di quelle altrui. Questo processo può condurre a un cambiamento di opinioni, percezioni, convinzioni e valori, che può trasformare il modo in cui i discenti interpretano il mondo che li circonda” (Bianchi, Pisiotis, Cabrera Giraldez, 2022, p. 33).

L’esperienza formativa qui presentata, ispirata ai principi metodologici dell’approccio COIL, testimonia quanto sia importante e urgente oggi più che mai formare e formarsi in modo nuovo, trasformando l’esperienza di apprendimento, aprendosi a nuove prospettive, adottando altri me-

todi e strumenti, implementando modalità didattiche che superino i confini geografici, linguistici, culturali e digitali.

Grazie all'interazione con docenti e colleghi/e di altre università e al lavoro collaborativo su temi cruciali come la cittadinanza globale, la sostenibilità e la giustizia sociale, i/le partecipanti hanno non solo rafforzato il loro profilo professionale ma hanno anche acquisito una maggiore consapevolezza e responsabilità verso le problematiche globali, rafforzando la loro identità e cittadinanza planetaria (Tarozzi, Torres, 2016).

Nello specifico, tale proposta formativa ha inteso offrire ai futuri professionisti dell'educazione la possibilità di: acquisire nuovi strumenti interpretativi rispetto alle tematiche oggetto del corso (es. approcci critici allo sviluppo, pratiche post-sviluppiste, ecc.); comparare gli approcci didattici adottati in altri sistemi universitari; apprendere a cooperare tra locale e globale, sperimentando metodologie partecipate e innovative; realizzare attività didattiche in gruppi eterogenei; rafforzare le proprie competenze; promuovere l'ampliamento dei contatti e delle reti internazionali.

Allo stesso tempo, per quanto riguarda la gestione del workshop, non sono mancati elementi di problematicità tra cui, per esempio: la distanza geografica e i fusi orari tra i diversi paesi (Italia/Spagna/Ecuador), le difficoltà linguistiche, le barriere tecnologiche, la gestione delle dinamiche interculturali, lo sbilanciamento della numerosità dei gruppi e lo spazio didattico limitato a disposizione.

Nonostante queste criticità, l'accoglienza ricevuta da parte delle studentesse e degli studenti di tutti e tre gli atenei è stata molto positiva e stimolante, incoraggiandoci a proseguire lungo questa strada, investendo sempre più nella cooperazione internazionale e nel dialogo interculturale (Agostinetto, 2022).

In conclusione, un'esperienza come quella delineata in queste brevi riflessioni ci ricorda quanto sia importante impegnarci per recuperare il valore delle relazioni, delle interconnessioni e della partecipazione comunitaria. Un compito non più rimandabile se vogliamo formare professionalità competenti in grado di rapportarsi con maggiore consapevolezza e responsabilità alla complessità degli odierni contesti educativi e scolastici, affrontando con determinazione e resilienza le sfide attuali e future (Malavasi, 2020).

Bibliografia

- Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022). *GreenComp. The European sustainability competence framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Birbes C. (2016). *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione: tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Consiglio dell'Unione Europea (2022). *Proposta di raccomandazione del Consiglio relativa all'apprendimento per la sostenibilità ambientale*. Retrieved February 20, 2025, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=COM:2022:11:FIN&qid=1642267262231&from=IT>
- D'Antone A., Parricchi M. (Eds.). (2021). *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*. Bergamo: Zeroseiup.
- Giovanazzi T. (2020). *Pedagogia, infanzia, sostenibilità. Scenari emblematici*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Kothari A., Salleh A., Escobar A., Demaria F., Acosta A. (Eds.). (2021). *Pluriverso. Dizionario del post-sviluppo*. Napoli-Salerno: Orthotes.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.

- Prisco G., Isch Lopez E., Romero Moñivas J. (2024). *Educare alla trasformazione sostenibile: dall'agire individuale alla partecipazione comunitaria*. Bergamo: Junior.
- Rifkin J. (2022). *L'età della resilienza. Ripensare l'esistenza su una Terra che si rinaturalizza*. Milano: Mondadori.
- Ronchi E. (2021). *Le sfide della transizione ecologica*. Milano: Piemme.
- Sachs J. D. (2015). *L'era dello sviluppo sostenibile*. Milano: Università Bocconi.
- Silva C., Deluigi R., Zaninelli F. L. (2022). *Educare nella diversità. Contesti, soggetti, linguaggi*. Bergamo: Junior.
- Tarozzi M., Torres C. A. (2016). *Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism. Comparative Perspectives*. Londra-New York: Bloomsbury Academic.
- UNESCO (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Parigi/Brescia: UNESCO/Editrice La Scuola.
- Villar-Onrubia D., Rajpal B. (2015). Online international learning. Internationalising the curriculum through virtual mobility at Coventry University. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 20, 2-3, 75-82.

L'educazione cosmica di Maria Montessori: apprendere il pensiero “ecologico” sin dall'infanzia

Rossella Raimondo

Professoressa Associata

Università degli Studi di Bologna – rossella.raimondo@unibo.it

1. L'educazione cosmica come chiave di interpretazione della realtà

“Si dimentica spesso che l'immaginazione è uno sforzo per la ricerca della verità” (Montessori, 2007, p. 175). Introduco la mia relazione con una frase di Maria Montessori che credo ci renda visibile il suo punto di partenza: è un medico e sostiene che la ricerca della verità passi sempre per l'osservazione, per una ricerca di tipo scientifico, per un atteggiamento da scienziato verso tutto ciò che ci circonda, in primis per gli elementi della natura. A partire da questa importante premessa, Montessori arriva a orientare il suo pensiero nella prospettiva dell'educazione cosmica: espressione di una visione unitaria e finalistica del mondo, dove ogni elemento (esseri viventi e agenti inorganici) è legato all'altro in complessi rapporti di interdipendenza e di equilibrio, l'educazione cosmica risponde così al bisogno psichico del bambino tra i sei e i dodici anni di interrogarsi sulle cause dei fenomeni naturali e degli eventi, cercandone i nessi/collegamenti. Questa prospettiva gli permetterebbe così di comprendere il suo posto nel mondo, sentendosi parte di un tutto armonico, e di trovare nelle diverse discipline – proposte nelle loro correlazioni/interrelazioni non come somma di informazioni da memorizzare, bensì come “chiavi” che lo aiutino ad aprire le porte dell'universo che lo circonda – strumenti per capire e per muoversi all'interno di esso.

Questo tipo di visione consente al bambino di agire nello spazio e nel tempo, cogliendo i mutamenti evolutivi del mondo e il suo funzionamento ecologico. Il bambino può così sviluppare la capacità di cogliere le tante interpretazioni presenti nel mondo che siano esse di indipendenza o di interdipendenza, apprezzando in questo modo l'importanza della collaborazione a livello globale, percepita in modo non astratto, ma tangibile e spirituale. Siamo al cospetto di una dimensione al contempo multidisciplinare e interdisciplinare, che interroga la natura, indagando l'intreccio delle funzioni e delle relazioni attraverso cui i suoi elementi vivono e si trasformano, garantendo la sopravvivenza e lo sviluppo degli ecosistemi. Si tratta di un approccio che oggi definiamo integrato e adottato ormai da anni in molti settori di ricerca, per esempio negli studi sul clima: ricerche nelle quali scienze naturali e scienze sociali – inclusa la storia – interagiscono con obiettivi sociali e politici comuni e sostenibili; questo approccio integrato allo studio della natura e insieme della società trova da qualche decennio applicazione in ambito educativo.

2. L'educazione cosmica come intersezione tra mondo naturale e mondo umano

In linea con uno dei principi cardini della pedagogia montessoriana, secondo cui una comprensione e una conoscenza autentiche della realtà si acquisiscono solo tramite l'esperienza diretta, osservandola con i propri occhi e manipolandola, ai bambini deve essere presentata, con le parole

di Latour (1987), la “scienza in azione”. A questo proposito, è possibile finalizzare la concreta prassi dell’agire scientifico a ciò che Giorgio Parisi (2021), Premio Nobel per la Fisica, definisce il “gusto di fare scienza”. Gli sforzi dell’insegnante devono infatti per Montessori essere rivolti a educare l’intelligenza, in altre parole, a favorire lo sviluppo di una mente ordinata, capace non tanto di immagazzinare informazioni, in modo mnemonico e alla rinfusa, quanto di “costruire” rappresentazioni della realtà tramite distinzioni, selezioni e associazioni, che consentano di organizzare e collegare logicamente le percezioni ricevute dall’esterno (Montessori, 2022a, p. 177). L’invito rivolto agli insegnanti è quello di offrire alle bambine e ai bambini l’opportunità di avvicinarsi alla scienza, riconoscendo che lo sviluppo di una mentalità scientifica avviene in modo naturale, purché inserito in un ambiente stimolante e favorevole. Creare contesti educativi che incentivino la curiosità, l’osservazione e il ragionamento critico permette ai più piccoli di acquisire progressivamente un approccio scientifico alla realtà, trasformando l’apprendimento in un processo dinamico e partecipativo (Buzzoni, 2008, pp. 44-53; Rossi Cassottana, 2008, pp. 34-43).

L’insegnante non si pone come compito quello di trasmettere contenuti ma quello di introdurre stimoli e concetti che l’allunno stesso potrà sviluppare e approfondire attingendo da risorse interne ed esterne alla propria classe:

Tra “capire” perché una persona cerca d’imprimere in noi col suo discorso la spiegazione di una cosa, e “capire” da noi stessi la cosa, corre una diversità sconfinata [...]. Colui che “capisce da sé” ha un’impressione improvvisa: sente che la sua coscienza si è sgomberata, e qualche cosa di luminoso risplende in essa. [...] Forse nessuna emozione è più produttiva per l’uomo, che l’emozione intellettuale (Montessori, 2022a, p. 177).

Si tratta, in definitiva, di allargare varchi, indirizzare gli allievi verso percorsi di indagine dagli esiti aperti e infiniti. Allora, scrive Montessori, “questo è il nostro compito: raccogliere le più alte scoperte delle scienze, renderle chiare e affascinanti e offrirle all’infanzia” (Montessori, in Ramachandran, 2022, p. 445). Questo, a maggior ragione, considerando che è proprio dalla comprensione delle regole e delle leggi del cosmo che scaturiscono comportamenti improntati alla partecipazione sociale, all’assunzione dell’impegno e della responsabilità personale.

In questa visione della scuola la modalità con la quale si presentano i contenuti diventa più importante dei contenuti stessi (Montessori, 2019). Numerose sono le indicazioni che Montessori ci offre al riguardo nei suoi scritti, a partire dall’importanza di uscire dall’aula scolastica per favorire un contatto autentico con la realtà che si andrà a studiare; nessuna immagine, nessuna descrizione potrebbe infatti per lei sostituire l’osservazione diretta della natura che soddisferebbe, al tempo stesso, l’esigenza di varcare il perimetro scolastico e di imparare attraverso esperienze concrete (Montessori, 2019, p. 36). A una cultura “illustrata”, nozionistica e quasi asettica, Montessori, contrappone dunque una cultura per così dire “vivificata”, invitando i docenti a insegnare a leggere, più che libri, la natura stessa come un libro aperto, con le sue leggi, i suoi equilibri e come “un insieme di vite”, lasciando che i bambini stessi constatino che “tutto è collegato nell’universo” (p. 36). Anche in questo periodo, come nel precedente, l’insegnante è esortato a lasciarsi guidare dai bambini, limitando la sua azione e le sue parole al “necessario” e al “sufficiente” (p. 24), prediligendo modalità semplici e realistiche.

In numerosi interventi, Giorgio Parisi ha recentemente sottolineato l’importanza dell’educazione scientifica nelle scuole e di un suo rinnovamento. Questo per il fisico è possibile solo appassionando gli studenti alla scienza, attraverso una didattica laboratoriale e di *inquiry-based learning*: si tratta di un approccio che permette di collegare la conoscenza scientifica alla realtà quotidiana, promuovendo una comprensione attiva e autonoma piuttosto che la mera memorizzazione di concetti. L’obiettivo è quello di fornire strumenti epistemologici che possano essere

applicati anche a questioni non direttamente studiate, senza trascurare una riflessione storica sulla costruzione del sapere scientifico. In particolare, in occasione della Pre-COP 26, egli evidenzia la necessità di formare, già nella prima infanzia, una mentalità scientifica, per lui fondamentale per interrogare in modo critico le “sfide del presente”; non a caso Parisi prende Maria Montessori come esempio: “Come ha sottolineato l’italiana Maria Montessori, l’educazione scientifica è un processo naturale portato avanti spontaneamente dall’individuo umano, e non si acquisisce ascoltando le parole, ma attraverso le esperienze sull’ambiente in modo da arrivare alla chiarezza di visione necessaria per dirigere e modellare il futuro della società umana”¹.

3. L’educazione cosmica per il nuovo cittadino del mondo

Alla luce di queste considerazioni, non può che suscitare particolare considerazione la straordinaria lungimiranza del concetto di educazione cosmica, rispetto alle odierne istanze educative. La sua articolazione, organicamente strutturata sul piano didattico, risulta infatti decisamente efficace nel delineare un modello pedagogico in cui il rispetto per l’ambiente si intreccia con una più ampia riflessione sul ruolo dell’essere umano nel sistema globale, promuovendo una consapevolezza ecologica radicata in una formazione culturale integrata e dinamica. Come ha scritto Mauro Laeng, “uno dei principali compiti dell’educazione ambientale dovrebbe esser quello di convincere che si tratta di qualcosa che ci coinvolge” (1978, p. 10).

La conseguenza naturale della percezione di appartenere e partecipare attivamente a questa sorta di ordine ed equilibrio cosmico è, per Montessori, lo sviluppo nei bambini di sentimenti di responsabilità, gratitudine e rispetto verso l’ambiente naturale, verso gli altri individui e, in generale, verso la civiltà umana, del passato e del presente, a prescindere da distinzioni etniche, linguistiche, religiose e sociali. Di qui l’invito rivolto agli insegnanti di promuovere un’educazione alla multiculturalità e alla pace, finalità ultima dell’educazione cosmica e di tutto il processo educativo.

Nel considerare lo stretto legame che intercorre tra educazione e pace, Maria Montessori nel clima plumbeo degli anni Trenta, mostra estrema preoccupazione ma, al tempo stesso, profonda fiducia nella natura umana. Esseri umani psicologicamente equilibrati, mentalmente intelligenti e indipendenti sono infatti per lei naturalmente portati ad amare gli altri, le cose e l’ambiente; educare i bambini alla pace significa favorire il loro naturale sviluppo. Sta qui, infatti, per Montessori, l’obiettivo più importante e urgente dell’umanità, al quale l’educazione ha il potere e il dovere di fare fronte; e qui, come sottolinea Margaret E. Stephenson (2013, p. 13), risiede la maggiore responsabilità degli insegnanti della scuola primaria, ovvero orientare i bambini alla consapevolezza della loro responsabilità di esseri umani nei confronti della società e dell’ambiente, del loro compito di “costruire” l’umanità futura e del loro ruolo di cittadini del nuovo mondo (Montessori, 1970b, p. 31). Avrebbe espresso qualche anno dopo una posizione simile Rachel Carson, una delle pioniere dei movimenti ambientalisti, in *Help Your Child to Wonder* (1956), invitando gli adulti a tenere viva la capacità, tipica dell’infanzia, di “ascoltare la musica” dell’universo e di meravigliarsi di fronte ai suoi misteri, stimolando lo studio della natura come esperienza emotiva che coltiva riverenza e amore. Proprio nella capacità di suscitare interesse, di alimentare quel senso di meraviglia, espressione già per i padri della filosofia della tensione dell’essere umano alla conoscenza, risiede per Montessori il segreto di “un buon insegnamento” a

1 Intervento alla riunione preparatoria alla 26ma Conferenza delle Parti della Convenzione delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici (8 ottobre 2021), cfr. Giorgio Parisi ha detto della Montessori. *Vita dell’infanzia*, a. LXXI, n. 11-12, novembre-dicembre 2022, p. 23.

partire dal presupposto, in fondo socratico/platonico, su cui costantemente insiste, secondo il quale l'assimilazione soggettiva del sapere è possibile solo se si attiva in un processo di ricerca messo in moto dal desiderio di sapere. Animarlo, mettere in rapporto il bambino con la cultura è il compito primario dell'insegnante della scuola primaria (Montessori, 2022b, p. 31). Il senso di meraviglia può divenire la naturale apertura al sentimento di "compresenza" di tutti i viventi (per ricordare il termine usato da Aldo Capitini), ma emergerà in modo davvero efficace quanto più sarà legato ai vissuti emotivi dei primi anni (Honegger Fresco, 1985, p. 10). L'educazione concepita in questa prospettiva, ovvero "attraverso l'ecologia", si configura come un approccio didattico fondato su una visione interdisciplinare, capace di integrare conoscenze specifiche e una comprensione sistemica della realtà. Tale impostazione risponde all'esigenza di strutturare un continuum educativo che si estenda dall'infanzia all'età adulta, garantendo una formazione progressiva e coerente,

Scrive, infatti, Regni (2004, p. 56) "il messaggio di Montessori è contemporaneo non solo del presente ma del futuro". Pensiamo, solo per fare un esempio, ai principi che hanno guidato la scuola italiana nell'ultimo decennio, le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012. Queste, infatti, sottolineano l'importanza di non scindere l'alfabetizzazione culturale di base da un'educazione ai principi della convivenza civile; gli insegnanti vengono chiamati a educare alla consapevolezza delle profonde relazioni che intercorrono tra "microcosmo personale" e "macrocosmo dell'umanità", mostrando come "tutto ciò che accade nel mondo" influenzi "la vita di ogni persona" e come, al medesimo tempo, "ogni persona tenga nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità". E, scrive ancora Regni, per concludere, "le sue risposte educative sono più vere e utili oggi, all'inizio del nuovo millennio, che non ieri, all'inizio del ventesimo secolo" (Ibidem).

Bibliografia

- Buzzoni M. (2008). Didattica della scienza e scienza montessoriana. *Vita dell'infanzia*, LVIII, 5-8, 44-53.
- Galeazzi G. (2005). L'educazione cosmica per un nuovo umanesimo. *Vita dell'infanzia*, 3/4.
- Giorgio Parisi ha detto della Montessori. *Vita dell'infanzia*, LXXI, 11-12, 23.
- Giovetti P. (2009). *Maria Montessori*. Roma: Mediterranee.
- Honegger Fresco G. (1985). Il bambino e la natura. *Il Quaderno Montessori*, maggio giugno, 7-16.
- Honegger Fresco G. (Ed.). (2000). *Montessori perché no?*. Torino: Il Leone Verde.
- Laeng M. (1978). Una cosa che riguarda me e non solo gli altri. *Vita dell'infanzia*, XXVI, 11, agosto settembre, 9-10.
- Latour B. (1987). *Science in action. How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mayer M., Parisi G. (2021). Giorgio Parisi: come appassionare alla scienza. *MicroMega*, 5 ottobre. <https://www.micromega.net/giorgio-parisi-nobel-appassionare-alla-scienza>
- Montessori M. (1970a). *Dall'infanzia all'adolescenza*, Milano. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1970b). *Educazione e pace*. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Montessori M. (2007). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2019). *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Montessori M. (2022a). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2022b). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti.
- Ramachandran R. (Ed.). (2022). *Lezioni dall'India 1939. Lo sviluppo creativo del bambino*. Torino: Il Leone verde.
- Regni R. (2004). Visione cosmica e geopedagogia in Maria Montessori. In C. Tornar (Ed.), *Centro di*

- studi montessoriani. Annuario 2003. Attualità di Maria Montessori* (pp. 56-71). Milano: Franco Angeli.
- Regni R. (2004/2005). Maria Montessori, contemporanea del futuro. *Il Quaderno Montessori*, XXI, 84, 6-10.
- Rossi Cassottana (2008). Il bambino scienziato tra scienza e didattica montessoriana: il punto di vista della pedagogia. *Vita dell'infanzia*, LVIII, 5-8, 34-43.
- Stephenson M.E. (2013). Cosmic Education. *The NAMTA Journal*, 38, 1, 119-132.

Transizioni: tra benefici e povertà. Un progetto di ricerca emblematico, *Science for benefit*

Sara Scioli

Socio cooptato

Università Cattolica del Sacro Cuore – sara.scioli@unicatt.it

1. Transizione ecologica, transizioni. Tra benefici e povertà

L'epoca attuale, segnata dalla complessità di fenomeni politici, economici, sociali e ambientali, rivela con forza l'ineludibile finitudine (Malavasi, 1995) dell'essere umano e del pianeta.

La stessa fragilità, tuttavia, quale 'cifra' sintetica dell'esistenza personale e collettiva, strettamente connessa alle condizioni di rischio che coinvolgono l'intero globo, con particolare riferimento al *climate change*, porta ad accomunare ciascuna persona a ogni altro essere vivente.

Secondo questa prospettiva, le scienze pedagogiche sono chiamate a promuovere lo "sviluppo di una mentalità che integri le logiche del rischio con quelle dell'innovazione e creazione di nuovi sistemi resilienti e generativi" (Annacontini, Vaccarelli, 2021, p. 9).

Ciò sollecita la riflessione pedagogica a rileggere le vulnerabilità del pianeta, delle organizzazioni e delle comunità, in chiave proattiva, come

centro generativo di circoli virtuosi, di un recupero della fiducia e di azioni aperte e accoglienti, e lo stimolo per creare nuovi concetti, soluzioni e dispositivi, in grado di interrompere processi di stagnazione o di irrigidimento e di sbloccare potenzialità o realtà inibite, trasformando la crisi in opportunità di cambiamento (Ceruti, Bellusci, 2023, p. 125).

Come nota E. Morin (2023) "l'intreccio delle crisi di civiltà, sociale, economica, ecologica, morale ha provocato la grande crisi dell'umanità che non riesce a diventare Umanità. [...] Ma possiamo forse ancora cambiare via" (p. 58): la stessa transizione ecologica che si sta vivendo può delinearci come direzione e possibilità a beneficio dell'umanità e del pianeta.

Tra le diverse definizioni che possono essere attribuite al concetto di transizione ecologica si riporta, in linea con il presente contributo, quella proposta da G. Giraud (2015):

La transizione ecologica è quel processo grazie al quale le nostre società potrebbero passare da un'organizzazione economica incentrata essenzialmente sul consumo di energie fossili, che fra i suoi sottoprodotti emette emissioni massicce di gas serra, a un'economia sempre meno energivora e inquinante. Essa probabilmente sta ai prossimi decenni come l'invenzione della stampa sta al XV secolo o la rivoluzione industriale ai secoli XVIII e XIX (pp. 104-105).

Tale definizione riflette la prospettiva dell'autore nel sostenere che "siamo in una fase in cui una nuova crescita ha bisogno di una logica relazionale, che può nascere nel momento in cui riconosciamo che tutto è connesso e che l'essere umano non è individuo isolato ma persona radicata" (Magatti, 2015, p. 15).

La transizione ecologica è una delle sfide più importanti a cui si è chiamati oggi a rispondere, si delinea, nell'alveo paradigmatico della sostenibilità, come una direttrice imprescindibile per lo sviluppo sostenibile, e si colloca nell'ambito di un puntuale quadro politico-normativo su larga scala: recepisce i 17 obiettivi dell'Agenda ONU 2030 (UN, 2015); è in linea con *il Green Deal* europeo (Commissione europea, 2019); costituisce uno dei pilastri del *Next Generation EU* (European Union, 2020); rappresenta una delle 6 missioni del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) italiano (Governo italiano, 2021): "Rivoluzione verde e transizione ecologica".

Lo stesso Piano Nazionale di Transizione Ecologica (PTE) (Governo italiano, 2022) risponde alla sfida che l'Unione Europea ha lanciato al mondo attraverso il *Green Deal*: assicurare una crescita che preservi salute, sostenibilità e prosperità del pianeta, attraverso l'implementazione di misure sociali, ambientali, economiche e politiche, che, in linea con la politica comunitaria, siano volte alla neutralità climatica, all'azzeramento dell'inquinamento, all'adattamento ai cambiamenti climatici, al ripristino della biodiversità e degli ecosistemi, alla transizione verso l'economia circolare e la bioeconomia.

Parlare di transizione ecologica significa necessariamente allargare prospettive e criteri di valutazione dai soli *optima* economici alle dimensioni sociali ed ambientali, ma anche estendere l'orizzonte di riferimento ai decenni futuri.

Secondo una prospettiva pedagogica, la transizione ecologica può costituirsi come un'opportunità potenzialmente educativa, formativa e trasformativa, *un'esperienza in situazione* in quanto "ogni suo momento è sempre legato ai momenti precedenti perché da essi è nato e si è sviluppato mentre è ugualmente legato ai momenti successivi perché dirigendosi verso di essi, li prepara anzi, li determina" (Bertolini, 1990, p. 113).

È un processo, ma anche un progetto di cambiamento o di più cambiamenti, *in fieri*, di cui ignoti sono gli esiti.

La transizione ecologica oscilla, contemplando il concetto della possibilità (Bertin, 1976), tra rischi e opportunità, tra progresso della scienza e disuguaglianze; rappresenta un passaggio, uno stato transitorio, sospeso, limbo, *tra benefici e povertà*.

Come afferma V. Iori (1997):

Il transito si sottrae al rischio di condurre alla perdita del mondo ma diventa il nucleo stesso della trans-formazione soltanto se si impara a stare nei transiti, a essere nel tragitto cogliendone e accettandone la condizione e accettandone la condizione «viatoria» come condizione significativa per me, indipendentemente dalla meta. Il passaggio ha senso in sé, anche prima che siamo arrivati all'oltre, anche quando ci sembra di perderci nei labirinti dell'esistenza (p. 17).

La transizione ecologica spinge ad orientare le azioni e le politiche verso una prospettiva di cambiamento, di rinnovamento sistemico, anche in chiave adattiva, per superare atteggiamenti di subordinazione e di rassegnazione, privilegiando reazioni proattive volte alla conversione dei rischi in opportunità.

Assumere la prospettiva di un orientamento al rischio come possibilità di cambiamento, quale potenziale uscita di qualsiasi transizione, richiama la principale *mission* della pedagogia, scienza dell'educazione e della formazione, dal latino *educere*, ovvero "trarre fuori".

Ben oltre, la transizione ecologica è un'intrapresa comune, una spinta generativa di riscatto alle attuali emergenze sociali e ambientali che si configura come una realtà proteiforme, un aggregato di transizioni quali per esempio quella demografica, energetica, agroalimentare, digitale, interculturale.

La pedagogia è sollecitata a progettare percorsi educativi e formativi per accompagnare e

orientare le persone, le organizzazioni e le comunità nelle transizioni, affinché siano eque, inclusive e generative di futuri sostenibili.

Ben oltre, tutte le scienze, per non tradire la complessità del tempo attuale, sono chiamate ad avvalorare la loro responsabilità sociale e a dialogare in modo sinergico per e con l'umano, per *promuovere benefici e contrastare povertà* che le transizioni in atto possono generare o acuire.

Rispondere alle attuali transizioni e sfide globali “comporta interpretare i cambiamenti che denotano l'attuale complessità, sottende il padroneggiare conoscenze approfondite mutuandole da altri ambiti di sapere, chiede di formare con competenza le risorse umane e di alimentare il desiderio di impegnarsi attivamente per il bene comune” (Bornatici, 2021, p. 332).

2. Un progetto di ricerca emblematico. *Science for benefit*

Nell'articolazione del presente discorso, la pedagogia, *iuxta propria principia* (F. D'arcais, 1987/1989), è chiamata in causa nella sua funzione e rilevanza sociale e nelle sue conseguenti responsabilità, per cogliere e valorizzare i benefici delle transizioni e contrastarne le diverse forme di povertà (Braga, 2022).

L'istruzione, l'educazione e la formazione ricoprono oggi un elevato valore strategico per il raggiungimento dell'obiettivo 4 dell'Agenda ONU 2030 (UN, 2015) che si propone di garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti, connotandosi come *driver* imprescindibili per avversare e ridurre le ineguaglianze.

Dinanzi alle transizioni che connotano e influenzano la società odierna, le discipline STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*) sono quelle che possono oggi offrire maggiori opportunità per una buona occupazione professionale.

La formazione tecnico-scientifica rappresenta un luogo emblematico per rispondere a nuovi fabbisogni in termini di competenze nell'ambito delle attuali transizioni, in particolare ecologica e digitale, e dunque per promuovere transizioni eque e inclusive che vedono nell'educazione e nell'istruzione catalizzatori per uno sviluppo sostenibile.

Il tema dell'accessibilità si fa cogente: laddove sussista una disuguaglianza di opportunità, nello specifico relativa a una mancanza o a una minor possibilità di accesso all'istruzione e alla formazione, così come l'assenza o la capacità inferiore di utilizzare le informazioni e le conoscenze scientifiche acquisite, ciò può favorire o accrescere condizioni di iniquità e povertà.

A tal riguardo, risulta significativo il riferimento al progetto di ricerca emblematico, in corso di realizzazione, dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (2023) dal titolo “*Science for benefit*. Formare al pensiero scientifico le giovani generazioni per una cittadinanza attiva”. Il progetto muove dal riconoscimento dell'importanza del valore sociale della scienza per le nuove generazioni, in particolare del linguaggio matematico e delle sue strutture quale base conoscitiva utile a compiere scelte informate e consapevoli di cittadinanza attiva nella vita quotidiana, professionale, culturale e sociale (Abd Algani, 2022).

Le stesse Linee guida STEM (MIM, 2022) sottolineano quanto comprendere e applicare il pensiero scientifico risulti oggi fondamentale per affrontare le sfide di una modernità sempre più complessa, rimarcando l'ineludibile utilità della matematica nella società attuale, anche in relazione alle esigenze della vita quotidiana, ove la stessa, peraltro, si è sviluppata.

Il progetto, in linea con i dati di contesto italiano (Istat, 2024) che rilevano un importante *gap* di genere tra le donne (16,8%) e gli uomini (37%) laureati STEM, svantaggio che si ripercuote nei ritorni occupazionali generando inevitabili forme di disuguaglianza, recepisce gli obiettivi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (Governo italiano, 2021). Il Piano, attraverso le sue azioni, mira a recuperare il potenziale delle nuove generazioni e a costruire contesti per promuovere la loro formazione e la loro partecipazione all'interno della società, anche attraverso la

riforma del sistema di orientamento (Missione 4 “Istruzione e ricerca”) con l’introduzione di moduli di orientamento formativo all’interno del *curriculum* complessivo annuale per le classi quarte e quinte della scuola secondaria di II grado.

Nelle prospettive di un’educazione alla scienza e di un *engagement* dei giovani nella formazione alla scienza (*citizen science*) per una cittadinanza attiva, il progetto di ricerca si propone di indagare nuovi ed efficaci approcci, strategie e metodologie formative e di orientamento a livello universitario per motivare e avvicinare i giovani (delle classi quarte e quinte della scuola secondaria di II grado) al pensiero scientifico, attraverso la comprensione della stretta connessione che intercorre tra formazione al linguaggio matematico e quattro dimensioni di vita: personale, professionale, culturale e sociale. Si tratta di far leva sull’interesse per la realtà viva di cui le matematiche e le scienze esprimono in modo simbolico alcuni aspetti essenziali (De Bartolomeis, 1958).

Ciò viene sviluppato attraverso la collaborazione multidisciplinare universitaria tra le Facoltà di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali e di Scienze Agrarie, Alimentari e Ambientali con la Facoltà di Scienze della Formazione e la Facoltà di Economia di Milano, per esplorare dispositivi di formazione/orientamento metodologicamente fondati, originali, attrattivi e replicabili grazie anche all’analisi di casi studio paradigmatici su temi della transizione alla sostenibilità (ad esempio, cambiamenti climatici, alimentazione NGT, inquinamento atmosferico).

Il Work Package 1, *Analisi e ricerca di dispositivi di formazione alla scienza “with benefit” per l’orientamento dei giovani*, coordinato dalla Facoltà di Scienze della Formazione, si è posto e sta attualmente proseguendo il lavoro euristico sulle seguenti domande di ricerca pedagogica per comprendere quale modello di formazione/orientamento sia implementabile e replicabile con i giovani per ottenere quattro *benefit* di carattere personale, professionale, culturale e sociale:

1. *For Life* - Come promuovere/formare/orientare un senso di autoefficacia attraverso la fiducia e la confidenza verso la matematica?
2. *For Workplace* - Come promuovere/formare/orientare la capacità di *problem posing* attraverso il riconoscimento della creatività matematica?
3. *As a part of cultural heritage* - Come promuovere/formare/orientare la curiosità culturale attraverso l’evoluzione matematica?
4. *For scientific and technical community* - Come promuovere/formare/orientare l’*empowerment* sociale e la cittadinanza critica attraverso l’accostamento alla matematica?

In linea con la finalità progettuale, la pedagogia è chiamata ad interrogarsi, oltre che sui benefici, anche sugli obiettivi dell’educazione alla matematica e sui risultati auspicati dell’apprendimento della matematica nelle agenzie formative.

Sono da riconoscere i valori, gli atteggiamenti e le convinzioni (Ernest, 2015) che gli studenti possono sviluppare durante il loro percorso scolastico che non sono pianificati o intenzionali, risultati di ciò che è noto come il *curriculum* scolastico ‘nascosto’. Alcune di queste convinzioni sono le seguenti: la matematica è intrinsecamente difficile ed accessibile a pochi; il successo in matematica è dovuto al talento personale piuttosto che allo sforzo nello studio; la matematica è prerogativa più maschile che femminile; la matematica è una materia teorica non funzionale alla vita quotidiana e non utile alla società; la matematica è astratta e senza tempo, oggettiva e certa; la matematica è universale, senza valori e senza cultura.

Altro aspetto rilevante di indagine è costituito dal come viene insegnata la matematica, con ripetuti fallimenti in compiti e *test* matematici e la possibile mancanza di successo che possono portare a rafforzare nei giovani studenti atteggiamenti negativi nei confronti della matematica e delle proprie capacità matematiche, ansia per la matematica e un conseguente evitamento.

Ben oltre, risulta necessaria una particolare attenzione al costruito dell’orientamento, nella

sua componente formativa, per interrogarsi sia su quali nuovi valori, atteggiamenti e convinzioni veicolare rispetto al pensiero scientifico, sia su quali metodologie formative innovative insistere.

In questo quadro, si inserisce l'urgenza di ricercare un nuovo approccio alle materie scientifiche per affrontare le attuali e future transizioni, tra sfide umane e ambientali (Asvis, 2022).

Bibliografia

- Abd Algani Y. M. (2022). Role, need and benefits of mathematics in the development of society. *Journal for the Mathematics Education and Teaching Practices*, 3 (1), 23-29.
- Annacontini G., Vaccarelli A. (2021). Nell'emergenza, la pedagogia. *Pedagogia oggi*, 19 (1), 7-19.
- Asvis (2022). *Cambiare l'approccio alle materie scientifiche per affrontare le sfide future*. Retrieved February 22, 2025, from <https://asvis.it/notizie/2-11028/cambiare-lapproccio-alle-materie-scientifiche-per-affrontare-le-sfide-future>
- Bertin G. M. (1976). *Educazione al "cambiamento"*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. (1990). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bornatici S. (2021). Pedagogia, adattamento climatico, fragilità educativa. Un'interpretazione dello sviluppo sostenibile ai tempi del Covid 19. *Formazione & Insegnamento*, XIX (1), 325-333.
- Braga C. (2022). Ripresa, resilienza, e pedagogia in contrasto alle povertà. Il caso emblematico del progetto VIVRE. *Formazione & Insegnamento*, XX (1), 23-32.
- Ceruti M., Bellucci F. (2023). *Umanizzare la modernità. Un modo nuovo di pensare il futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Commissione europea (11 dicembre 2019). *Il Green Deal europeo*. Retrieved February 22, 2025, from https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b828d165-1c22-11ea-8c1f-01aa75ed71a1.0006.02/DOC_1&format=PDF
- D'arcais G. Flores (1987). Per uno statuto epistemologico della pedagogia: prime note. *Rassegna di Pedagogia*, 1, 1-7.
- D'arcais G. Flores (1989). Per uno statuto epistemologico della pedagogia: terze note. *Rassegna di Pedagogia*, 1, 16-26.
- De Bartolomeis F. (1958). *Introduzione alla didattica della scuola attiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ernest P. (2015). The Social Outcomes of Learning Mathematics: Standard, Unintended or Visionary? *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 3 (3), 187-192.
- European Union (2020). *Next Generation EU*. Retrieved February 22, 2025, from https://next-generation-eu.europa.eu/index_en
- Giraud G. (2015). *Transizione ecologica. La finanza a servizio della nuova frontiera dell'economia*. Verona: EMI.
- Governo italiano (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. #NextGenerationItalia 2021*. Retrieved February 22, 2025, from https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR_0.pdf
- Governo italiano (2022). *Piano per la transizione ecologica*. Retrieved February 22, 2025, from <https://www.mase.gov.it/pagina/piano-la-transizione-ecologica>
- Iori V. (1997). Transiti e processi formativi. *Adulthood*, 5, 15-22.
- Istat (2024). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali. Anno 2023*. Retrieved February 22, 2025, from <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/REPORT-livelli-istruzione.pdf>
- Magatti M. (2015). Prefazione. In G. Giraud (Ed.), *Transizione ecologica. La finanza a servizio della nuova frontiera dell'economia* (pp. 11-15). Verona: EMI.
- Malavasi P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022). *Linee guida per le discipline STEM*. Retrieved February 22, 2025, from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+STEM.pdf/2aa0b11f-7609-66ac-3fd8-2c6a03c80f77?version=1.0&t=1698173043586>
- Morin E. (2023). *L'avventura del metodo. Come la vita ha nutrito l'opera*. Milano: Raffaello Cortina.
- United Nation (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved

February 22, 2025, from <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20-Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
Università Cattolica del Sacro Cuore (2023-in corso). *Science for benefit. Formare al pensiero scientifico le giovani generazioni per una cittadinanza attiva*. Linea di finanziamento D.3.2-Ricerche di particolare interesse per l'ateneo.

L'educazione vocale nella formazione iniziale degli insegnanti per una scuola inclusiva

Giuseppe Sellari

Professore Associato

Università degli Studi di Roma Tor Vergata – giuseppe.sellari@uniroma2.it

1. La comunicazione vocale

La voce è la sintesi sonora del nostro essere più profondo e del nostro pensiero e costituisce il canale privilegiato per esprimere personalità, emozioni, sensibilità, cultura e intelligenza. Un orecchio attento e ben educato sa cogliere la complessità dei diversi segnali e significati che una voce – parlata, cantata e urlata – è in grado di veicolare. È il primo suono che emettiamo alla nascita e il primo messaggio che rivolgiamo al mondo per rivelare non solo la nostra esistenza, ma anche il nostro stato di benessere psico-fisico. È il mediatore con cui instauriamo la prima relazione empatica con la figura materna, così come la voce della mamma è la prima forma di riconoscimento che incontriamo come conseguenza dell'esperienza intima intessuta ancor prima di nascere. Che sia il *barometro* delle nostre emozioni e dei nostri stati d'animo è evidente soprattutto quando, nelle esperienze di vita quotidiana, le tensioni accumulate, lo stress, le inibizioni e le difese dalle influenze ambientali ne inibiscono la sua efficienza fino al punto di distorcere la comunicazione verbale e alterare la nostra capacità interpersonale. Il suono della voce, conseguenza del gesto laringeo, va costruito con perizia nel corso dello sviluppo sia attraverso la continua scoperta e conoscenza della natura vocale umana sia mediante l'esperienza diretta dell'ascolto e della pratica educativa che assumono un'importanza centrale nel processo di produzione. Saper gestire le possibilità espressive della propria voce e selezionare un linguaggio verbale adeguato alle singole esigenze e occasioni è, infatti, una manifestazione di intelligenza e un prerequisito indispensabile per lo sviluppo delle abilità prosociali e per il successo nei rapporti con gli altri, a scuola e in società (Sellari, Visioli, 2018).

Chi si occupa di comunicazione umana è consapevole di quanto complesso sia il processo interazionale attraverso il quale gli individui si scambiano reciprocamente le informazioni e quanto sia indispensabile l'uso integrato di numerose competenze per far sì che il messaggio possa giungere al nostro interlocutore in maniera efficace e intelligibile. Ognuno di noi conosce infatti, grazie alle proprie esperienze quotidiane, l'importanza e il valore di una voce *amica, accogliente, calda, espressiva* che sappia non solo emozionarci, ma anche *avvolgerci come un abbraccio* rassicurante: è dalla sua capacità di coinvolgerci con intense sensazioni di benessere che percepiamo di essere accettati e inclusi nelle varie dimensioni relazionali che la vita ci riserva. Nella nostra memoria è impresso, spesso in maniera indelebile, tutto quel repertorio di voci ascoltate nel corso della nostra esistenza e che ci hanno accompagnato suscitando nel nostro intimo particolari reazioni emotive e affettive: la voce della mamma o del papà, di un fratello o di una sorella, degli amici, di un cantante, di un attore, di coloro che amiamo, ma anche di chi non serbiamo un buon ricordo. Per questo potremmo definire la voce anche come il *metro* attraverso il quale misurare la nostra capacità di emozionarci e di emozionare, nonché l'indice della nostra credibilità.

La comunicazione mediante voce precede evolutivamente l'utilizzo della parola e rappresenta il modo irrazionale, continuo e analogico, il *come* si dice. Un confronto seppure superficiale tra le forme comunicative umane e quelle del mondo animale permetterebbe infatti di comprendere quanto le prime siano molto più complesse e flessibili e che la consapevolezza delle loro potenzialità e la ricchezza delle possibilità espressive passi esclusivamente attraverso un processo di esplorazione ed educazione a partire dall'età neonatale.

Secondo quanto affermato da Oscar Schindler, contrariamente alla parola, la gestione anatomico-funzionale della voce dipende da un pilotaggio umorale chimico-ormonale essendo riferita alle zone paleopalliche e cerebrali sottocorticali che rappresentano la parte filogeneticamente più antica del nostro cervello (Schindler, Mari 1986). Questo spiegherebbe il motivo per cui la voce è il suono delle nostre emozioni più intime e il tramite attraverso il quale modulare e orientare il messaggio delle parole che concretamente intendiamo trasmettere, riuscendo perfino a invertirne il significato. È noto che la comunicazione umana utilizza competenze comunicative verbali (paralinguistiche e linguistiche) e non verbali (cinesica, prossemica, atipica, socio-culturale ecc.) e che le prime veicolano le informazioni utilizzando il canale acustico-fonatorio. Nel linguaggio parlato, infatti, gli elementi vocali (accento tonico, accentto fonico, lunghezza delle vocali, ritmo prosodico, mordente, andamento frequenziale, andamento di intensità) intervengono nella produzione di suggestioni e di immagini evocative svolgendo una funzione collante degli elementi digitali linguistici (Magnani, Fussi 2021). Questi elementi, che caratterizzano l'espressione orale, si identificano a loro volta nella *prosodia* (dal greco *pros* = "davanti" e *oidé* = "canto"), ossia le molteplici sfumature espressive della voce che costituiscono la componente musicale del linguaggio. Si pensi ad esempio al pianto attraverso il quale il neonato si relaziona con sé stesso e con il mondo esterno per esprimere la sua identità, i sentimenti, le necessità di accudimento e il suo proprio modo di essere, o di come il bambino sviluppi le sue abilità comunicative a partire dal suono e dall'intonazione del linguaggio già durante la fase della *lallazione*, le cosiddette *melodie linguistiche* (*musical babbling*) che compaiono spontaneamente nel corso del primo anno di vita.

2. Le patologie vocali

Secondo le stime della SIFEL (Società italiana di foniatria e logopedia, <https://www.sifel.it/new/>), le patologie della voce sono in forte aumento e diffusione soprattutto in età evolutiva. Già durante il periodo della scuola dell'infanzia, i dati ci trasmettono una situazione decisamente allarmante dal momento che la percentuale di bambini disfonici si attesta intorno all'8-10%, soprattutto nella popolazione maschile. La percentuale risulta tendenzialmente crescente (circa il 10-12%) nella fascia superiore della scuola primaria quando, gli atteggiamenti vocali non idonei perpetuati nel corso degli anni precedenti, si sedimentano in abitudini scorrette di difficile risoluzione (Magnani 2009; Fussi 1988). Queste devianze della voce sono da rapportare a una cattiva gestione della vocalità in ambito familiare e scolastico complici anche i mezzi di comunicazione di massa, i rumori ambientali e la scarsa idoneità acustica degli edifici in cui solitamente si vive. La letteratura medico-scientifica ci informa inoltre che, tra tutti i professionisti della voce, gli insegnanti sono tra coloro che corrono un elevato rischio di contrarre, già durante l'inizio della loro carriera professionale, forme di patologie vocali gravi tali da compromettere l'equilibrio funzionale globale. Spesso però, anche tra gli adulti, non si possiede una coscienza vocale tale da considerare i rischi per la salute e le limitazioni comunicative di cui le patologie della voce sono responsabili. A titolo esemplificativo rispetto a quanto appena affermato, in una indagine esplorativa sull'educazione della voce condotta presso l'Università degli Studi di Roma Tor Vergata a margine dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti sia del IX ciclo del corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico per gli alunni con disabilità sia del

percorso abilitante di formazione iniziale su posto comune (60 cfu), su un campione totale di circa 400 studenti intervistati, di cui il 65% già coinvolto in esperienze di insegnamento nei vari ordini di scuola, il 32% non ritiene particolarmente necessario per un insegnante saper gestire la propria voce. Dall'esame dei dati raccolti, inoltre, il 55% sarebbe favorevole alla promozione di attività di educazione vocale a scuola, ma solo il 13% dichiara di essere in grado di poterle gestire. Questi dati mettono in evidenza come paradossalmente ci si accorge dell'importanza della voce se non in sua assenza e che gli insegnanti di ciascun ordine e grado di scuola non sono particolarmente consapevoli dell'importanza del ruolo che la loro voce riveste sulle proprie capacità comunicative e relazionali e quindi, a scuola, anche nella gestione della classe. Per i motivi appena descritti, la ricerca di equilibrio tra tecnica articolatoria e libertà emotiva dovrebbe essere al centro dell'educazione vocale nei percorsi di formazione dei docenti per favorire una piena coscienza fonatoria in grado di arricchire in ciascuno le possibilità espressive e comunicative. Le *disfonie*, ossia i disturbi quantitativi e/o qualitativi della voce parlata, sono spesso infatti la conseguenza non solo di *malmenage* o *surmenage* vocale (*errata tecnica* o *sforzo vocale*), ma anche di disagio psicologico che inibisce l'attivazione spontanea di comportamenti prosociali e vocalmente idonei. Il DSM-5 classifica tali disfunzioni nella macro-categoria dei "disturbi della comunicazione" all'interno della quale individua cinque sotto-categorie: disturbo del linguaggio, disturbo fonetico-fonologico, disturbo della fluenza, disturbo della comunicazione sociale pragmatica, disturbo della comunicazione non altrimenti specificato. In particolare, le disfonie/disodie appartengono all'area dei disturbi fonetico-fonologici (definiti in letteratura anglosassone *speech and sound disorders*) che descrivono le difficoltà di produzione verbale sia a livello articolatorio sia a livello di organizzazione del sistema fonologico. Bisogna anche considerare che le disfonie possono manifestarsi in comorbidità con alcune disabilità e disturbi specifici evolutivi e pertanto, attraverso percorsi di alfabetizzazione vocale, è possibile lavorare contemporaneamente su più piani educativi: quello specifico della fonazione – con le sue implicazioni sonore, emotive, linguistiche, sociali e motorie – e quello dell'educazione inclusiva. I disturbi vocali, infatti, sono spesso associati a una scarsa coordinazione motoria e pneumo-fonica, ai deficit di attenzione e iperattività, oltre al disagio psicologico e ai disturbi specifici dell'apprendimento. Inoltre, una persona disfonica incontra generalmente molte difficoltà nel saper gestire le tensioni muscolari e rispettare il turno nell'eloquio, nel dosare l'intensità della voce e nel mantenere la concentrazione durante le sue attività quotidiane, soprattutto a scuola e in società.

3. L'educazione vocale a scuola e nei percorsi di formazione docenti

In questo scenario di alte potenzialità e di delicate criticità, le scienze dell'educazione, e la pedagogia speciale in particolare, possono giocare un ruolo fondamentale. Una voce eufonica, in grado di prevenire l'insorgere di patologie e produrre stimoli adeguati a un sano sviluppo e benessere, favorisce la gestione e il clima della classe e sostiene la crescita in un ambiente sano dove sentirsi amato e rispettato nella propria unicità. Se è vero che la voce è una forma espressiva di comportamento e come tale va educata fin dalla nascita, può essere allora di fondamentale importanza, in un'epoca come quella attuale in cui prevale il progresso con i suoi stress acustici e vocali, prevedere programmi di prevenzione dei disturbi della voce sia in età prescolare, al nido e nella scuola dell'infanzia, sia nei percorsi di formazione docenti. La scuola, in un'organizzazione laboratoriale della didattica e in una prospettiva interdisciplinare e inclusiva, rappresenta il contesto favorevole dove intervenire con percorsi formativi mirati a promuovere le capacità e lo sviluppo di ciascun individuo secondo quel principio già caro a Itard dell'«educabilità e perfettibilità di tutti gli esseri umani». La voce è uno degli strumenti più importanti di cui disponiamo per entrare in contatto con il mondo esterno e per comunicare la nostra autenticità. Per questo nei

contesti educativi e scolastici andrebbe non solo conservata e protetta, ma anche ascoltata con molta perizia perché può rivelarci il livello di benessere del suo possessore, adulto o bambino che sia (Sellari, 2020).

Al fine di mantenere sano ed efficiente il nostro organo vocale, è indispensabile quindi che nei percorsi di formazione iniziale e permanente dei docenti si inviti a osservare alcune norme comportamentali in grado di ridurre o modificare i fattori che determinano un abuso o un cattivo uso della voce. Si tratta nello specifico di assumere nel tempo una serie di abitudini sia nelle modalità respiratorie sia negli adattamenti ambientali per favorire una fisiologica prestazione fonatoria. Le regole più note riguardano la cura e l'igiene del corpo, una sana alimentazione, una vita regolare e il rispetto dei ritmi sonno/veglia poiché qualsiasi alterazione psico-fisica si ripercuote immancabilmente sul nostro apparato fono-articolatorio. Dal momento che le tre funzioni comunicative principali della voce sono l'*udibilità*, l'*intelligibilità* e l'*espressività*, dovremmo sempre prestare particolare attenzione al controllo della pressione sottoglottica (e quindi del fiato), alla gestione del tratto vocale e a una fonazione ben articolata e precisa. Un tale atteggiamento è auspicabile soprattutto in presenza di bambini per evitare che imitino comportamenti non idonei alle loro capacità emissive. Promuovere il benessere emotivo e vocale è infatti una delle prerogative fondamentali non solo per garantire in ciascuno uno sviluppo adeguato, ma anche per favorire una maggiore e più attiva partecipazione alla vita sociale, culturale e intellettuale. La ricerca di una voce eufonica in grado di far provare sensazioni piacevoli non solo nel parlante, ma anche nell'ascoltatore, deve quindi accompagnarci costantemente nel lungo cammino della nostra esistenza. Durante la prima infanzia è soprattutto l'ambiente a condizionare la costruzione della propria identità vocale ed è per questo che la voce dell'adulto deve proporsi come modello sano ed efficace. In ambito educativo è pertanto indispensabile attenersi a una serie di norme igienico-vocali e assumere atteggiamenti fonatori idonei e non contraddittori rispetto alle aspettative personali e alle indicazioni fornite. Questo tipo di sensibilità è però una dote assai poco comune nella maggior parte delle persone. Non di rado infatti assistiamo a cattivi esempi di comportamento nell'utilizzo dell'organo fonatorio anche da parte di chi, come genitori e insegnanti, dovrebbe invece farsi guida dell'educazione e del benessere comune. Spesso i maggiori danni si consumano proprio tra le mura domestiche e scolastiche dove si trascorre la maggior parte del tempo di una giornata. Gli ambienti acusticamente poco congrui delle stanze di casa, gli spazi del nido o delle aule della scuola sono quasi sempre associati a una scarsa gestione e cura dei rumori di fondo che induco a una spropositata quanto deleteria produzione fonatoria. In un locale dove la riverberazione non è appropriata, manca del tutto il controllo della qualità acustica complessiva che si ripercuote immancabilmente sull'intelligibilità del parlato e/o sulla chiarezza della percezione musicale. Se infatti in uno spazio chiuso l'intensità del suono è particolarmente elevata, la sua ricezione non sarà corretta. Per migliorare la qualità della produzione e della percezione sonora è quindi necessario che gli ambienti a uso civile, ma anche i luoghi del tempo libero, siano progettati prestando un'attenzione particolare nei confronti dell'*acustica* come un tassello fondamentale e imprescindibile per la salvaguardia della salute di tutti. È necessario, per esempio, evitare di parlare in locali troppo spaziosi e rumorosi in cui si è costretti ad aumentare il volume per farsi sentire e dove la percezione del suono immancabilmente ne risulterebbe alterata. Si pensi per esempio alle palestre dove la dimensione acustica è spesso inappropriata non solo per lo svolgimento di attività fisiche e sportive ma anche musicali. L'esempio è particolarmente calzante se si pensa a quelle piccole comunità corali e orchestrali (anche scolastiche) costrette a esibirsi in ambienti di questo tipo per le prove e i concerti. È inoltre consigliabile mantenere una distanza ravvicinata con il proprio interlocutore al fine di favorire una produzione vocale a volumi ridotti. Si eviti inoltre di parlare durante lo sforzo fisico e di "rascchiare" continuamente la gola per non infliggere alle corde vocali un'azione traumatica: in condizioni di particolare stress è opportuno, infatti, rispettare un periodo di riposo o perlomeno

favorire una fonazione lenta a volume molto ridotto. È importante anche mantenere una buona idratazione delle corde vocali soprattutto in ambienti molto caldi e secchi (si pensi per esempio alla condizione delle stanze e delle aule riscaldate dai termosifoni a temperature elevate durante il periodo invernale) e in condizioni di utilizzo prolungato (come durante un discorso o mentre si canta). Se a tutto ciò abbinassimo anche una sana alimentazione e abitudine al rispetto nei turni dell'eloquio, una corretta respirazione costo diaframmatica, una precisa articolazione delle parole, un ritmo fonatorio ben scandito e un ascolto più attento delle nostre e altrui esigenze, allora potremmo veramente coltivare una coscienza vocale e un'armonia di fondo in grado di ricondurci a un'esistenza significativa e profonda. D'altronde la nostra anima e il nostro corpo tendono naturalmente e universalmente al bello e al buono che non assecondare questi bisogni sarebbe come andare contro la propria natura.

Bibliografia

- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.
- D'Alonzo L., Giaconi C. (Ed.). (2024). *Manuale per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.
- Fussi F. (1988). L'inserimento dell'educazione vocale nella scuola elementare: un programma di prevenzione delle disfonie. *Medicina Moderna Oggi*, 10, 35–53.
- Ianes D. (2007). *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*, Trento: Erickson.
- Magnani S. (2009). *Il bambino e la sua voce. Con i bambini alla scoperta della vocalità*, Milano: FrancoAngeli.
- Magnani S., Fussi F. (2021). *Ascoltare la voce. Itinerario percettivo alla scoperta della qualità della voce*. Milano: FrancoAngeli.
- OMS (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*. Trento: Erickson.
- Sellari G., Visioli T. (Ed.). (2018). *Educare alle emozioni. Promuovere relazioni positive nella scuola*. Roma: Universitalia.
- Sellari G., La formazione iniziale degli insegnanti nei contesti educativi inclusivi, *I Problemi della Pedagogia*. Quaderni marzo 2019. Cappa C., D'Ascanio V. (Ed.). (2019). *La formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie*. Roma: Anicia, 77-92.
- Sellari G. (2020). *La Musica, la Voce e il Canto nel curriculum inclusivo 0-6 anni. Mille sfumature di cielo*. Roma: Anicia.
- Schindler O., Mari N. (1986). *Il canto come tecnica la foniatria come arte*. Zanibon: San Donato Milanese.
- Valeri G., Marotta L. (Ed.). (2014). *I disturbi della comunicazione. Dalla valutazione al trattamento*. Trento: Erickson.

Affrontare le transizioni negli Ambiti Territoriali Sociali: ripensare la competenza e l'accompagnamento nell'équipe multiprofessionale*

Emanuele Serrelli

Ricercatore

Università Cattolica del Sacro Cuore – emanuele.serrelli@unicatt.it

Alessia Tabacchi

Ricercatrice

Università Cattolica del Sacro Cuore – alessia.tabacchi@unicatt.it

1. Gli Ambiti Territoriali Sociali nella transizione verso una titolarità integrata e collaborativa dei servizi

Se si cercano esempi di “grandi transizioni” che contestualizzino le grandi sfide educative e pedagogiche contemporanee, non si potrà fare a meno di considerare l'evoluzione delle politiche sociali del nostro Paese. Questo campo è estremamente complesso, ad esempio per il costante mutare delle “regole del gioco” a diversi livelli di governance (nazionale, regionale, locale), per la molteplicità delle fonti normative, nonché per la scarsa sistematicità di elementi valutativi (Cadei et al., 2022). Tutti questi aspetti di grande complessità rendono difficoltosa una visione d'insieme, oltre naturalmente a costituire una “sfida attuativa” rilevante, che difatti produce uno scarto spesso ampio *tra norma e realtà*, e una eterogenea velocità di implementazione tra diversi territori (D'Emilione, Giuliano, Grimaldi, 2020).

In un certo senso, l'evoluzione delle politiche sociali e della loro organizzazione pare essa stessa costituire *una macro-transizione continua*, iniziata almeno con la nascita della Repubblica e con la stesura dei principi fondanti nella Costituzione. Si pensi, ad esempio, alla “recente” individuazione degli Ambiti Territoriali Sociali (istituiti dalla L. 328/2000): come ricostruito ad esempio da Vecchiato (2024), gli ATS erano *già* presenti – come prospettiva – nella Costituzione; la loro creazione fu poi avviata con il DPR n. 616/1977 e, dopo la legge 328/2000, sta proseguendo ancora oggi. “La chiave di lettura – scrive Vecchiato (2024) – della strategia italiana per costruire un sistema nazionale di servizi sociali è basata sulla differenza tra titolarità e gestione dei servizi sociali e sanitari” (p. 47). La *titolarità* politica dei servizi sociali è costitutivamente attribuita ai *Comuni*, che hanno il compito di garantire risposte sociali uniformi ai bisogni delle persone, delle famiglie e delle comunità locali. Questa titolarità, è però, concepita come *collaborativa*: i Comuni devono dotarsi “di soluzioni gestionali *coerenti* in termini dimensionali con i distretti sanitari, per meglio garantire *l'integrazione sociosanitaria* avendo in mente l'idea ‘un territorio e un governo’” (Ibidem). La legge 328/2000, nota Vecchiato, pur costituendo una innovazione, non ha in fondo fatto altro che ribadire questo costitutivo traguardo della gestione collaborativa e integrata della titolarità, indicando gli ATS come luogo politico e tecnico per

* Il contributo è frutto di una riflessione comune. Nello specifico le sezioni 1 e 2 sono attribuibili a Emanuele Serrelli; le sezioni 3 e 4 ad Alessia Tabacchi. La conclusione è stata elaborata in modo congiunto.

guidare unitariamente la programmazione degli interventi e dei servizi sociali e gestirli in modo *integrato* con quelli sanitari¹.

In ogni caso, ai sensi della L. 328/2000, l'Ambito Territoriale rappresenta oggi la sede principale della programmazione locale, della concertazione e del coordinamento degli interventi dei servizi sociali e di tutte le altre prestazioni attive a livello locale. La legge affida alle Regioni, di concerto con gli enti locali interessati, l'individuazione degli Ambiti², nonché delle modalità e degli strumenti per la gestione unitaria del sistema locale dei servizi sociali a rete. Le Regioni esercitano, poi, la funzione di programmazione, coordinamento ed indirizzo degli interventi sociali, garantendone l'adeguamento alle esigenze delle comunità locali; inoltre, verificano l'effettiva attuazione a livello territoriale.

2. La transizione verso l'équipe multiprofessionale negli ATS

Come affermano D'Emilione, Giuliano e Grimaldi (2020), nei provvedimenti nazionali e regionali a supporto delle persone nei territori, ha trovato sempre più spazio la modalità organizzativa di *équipe* (Serrelli, 2017, 2022). Più specificamente, l'approccio della "équipe multidisciplinare" è stato sempre più integrato nelle principali misure nazionali e regionali per combattere le povertà. Ad esempio, a partire dalla sperimentazione della Carta Acquisti (CAS) nel 2014, passando per il Sostegno all'Inclusione Attiva (SIA) nel 2016, per il Reddito di Inclusione (REI, D.Lgs. 147/2017) e per il Reddito di Cittadinanza (RdC, sostituito dall'Assegno di Inclusione, D.L. 48/2023), fino ai nuovi bisogni emersi con l'emergenza sanitaria legata al COVID-19, il legislatore ha riconosciuto l'importanza di una *collaborazione strutturata tra diversi professionisti* (cf. leggi di bilancio come la L. 234/2021). Nelle direttive di istituzione di tutte queste misure, si fa, infatti, ogni volta riferimento a una *équipe multidisciplinare* composta da un operatore del servizio sociale competente e da altri operatori, appartenenti alla rete dei servizi territoriali, individuati sulla base dei bisogni più rilevanti della persona o del nucleo familiare (impiego, formazione, abitazione, salute istruzione)³.

Tra i molti documenti ministeriali, di particolare interesse è la Nota del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali dell'11 novembre 2022 rivolta agli Ambiti Territoriali Sociali (ATS) dove si ribadisce che "*la costituzione dell'équipe multidisciplinare*, formata in prevalenza dalla parte pubblica (Comune, Azienda Sanitaria, ecc.) ed eventualmente potenziata attraverso professionisti del terzo settore, *rappresenta l'elemento centrale* del complessivo processo di analisi del bisogno, della presa in carico, progettazione, monitoraggio e valutazione dell'intervento" (REGISTRO UFFICIALE.U.0000496.11-11-2022, corsivo nostro). Altre misure recenti (PNRR missione 5, D.L. 48/2023) non fanno che rafforzare il ruolo di questa modalità organizzativa.

La collaborazione tra diversi professionisti, come assistenti sociali, operatori del lavoro e altri specialisti, è quindi considerata determinante per garantire un approccio integrato e completo

1 Un percorso analogo è avvenuto in ambito sanitario, quando la titolarità politica delle Regioni in materia di tutela della salute ha trovato soluzioni gestionali unitarie con l'attivazione delle aziende Ulss (Dlgs. n. 229/1999). Si sono così potute delineare soluzioni finalizzate alla gestione strategica dei Livelli Essenziali di Assistenza (LEA) sociosanitari, come indicato nell'art. 3 septies del Dlgs. 229/1999 (cf. ancora Vecchiato, 2024).

2 Si veda l'elenco aggiornato degli Ambiti Territoriali: <https://www.lavoro.gov.it/strumenti-e-servizi/Sistema-informativo-servizi-sociali/Pagine/Ambiti-Territoriali-del-SIUSS>, visitato l'ultima volta il 27 febbraio 2025.

3 L'équipe multidisciplinare dovrebbe acquisire anche eventuali valutazioni e progetti preesistenti, realizzando così una ottimale continuità e integrazione tanto tra i servizi, quanto tra dimensioni e momenti della vita della persona.

nella presa in carico delle persone in situazioni di fragilità, povertà, marginalità (D'Emilione, Giuliano, Grimaldi, 2020). Diverse pubblicazioni hanno analizzato le implicazioni e le opportunità di questi cambiamenti per le professioni educative e pedagogiche (Cadei et al., 2024; Serbati, Scalzotto, 2024; Guerra, Palmieri, 2024).

Come di consueto, l'effettiva implementazione di queste équipes sul territorio ha mostrato una variabilità significativa, influenzata da risorse disponibili, esperienze pregresse e capacità organizzative locali, con alcune sperimentazioni pionieristiche come P.I.P.P.I., il Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (Milani, 2023).

Gli esperti concordano sul fatto che la normativa da sola non è sufficiente per costruire équipes efficaci. Sono necessarie *risorse* adeguate, *formazione* continua e una *cultura* organizzativa che favoriscano la collaborazione interprofessionale. Inoltre, l'efficacia delle équipes dipende dalla loro capacità di *adattarsi* alle specificità territoriali e di costruire *reti* solide tra i diversi attori. Se la normativa non è sufficiente a produrre un cambiamento, essa ha spesso stimolato processi di collaborazione, sia formali che informali, tra operatori di diversi servizi, sollevando la necessità e l'importanza di sviluppare *linguaggi comuni* e *competenze condivise* (Cadei, 2024).

3. Pensare all'équipe come un collettivo

All'interno degli Ambiti Territoriali Sociali, l'équipe multiprofessionale rappresenta una unità fondamentale, in quanto gruppo di lavoro in cui si dispiegano dinamiche interessanti. Tali dinamiche, tuttavia, non sono lineari e neppure è scontato che i membri del gruppo sappiano lavorare insieme (Meirieu, 1987). Molte sono le questioni sollecitanti, per esempio: Come lavorare insieme? Per quale scopo? Chi assume la funzione di animazione e/o direzione dell'équipe? Quale stile di conduzione è più funzionale? Qual è il ruolo dei differenti membri?

I contesti di lavoro hanno a lungo privilegiato visioni individualistiche delle abilità (Cadei et al., 2024; Serrelli, 2024), in cui l'équipe è considerata come l'ambito nel quale, sulla base di un mandato istituzionale, il contributo specialistico di ogni membro concorre al raggiungimento di una *mission* comune (Paul, 2022).

Un'altra logica diffusa ha inteso il gruppo di lavoro come contesto nel quale l'obiettivo da raggiungere prevale sugli interessi dei singoli. Ciò comporta la "ricerca goffa di un benessere di gruppo non sempre accompagnata da una valutazione adeguata di quanto implica in sacrificio della propria autonomia e rinuncia alla minima distanza critica" (Meirieu, 1987, p. 10). Allo scopo di contrastare a queste possibili derive, risulta fondamentale ricercare una via che si affranchi dal binomio antitetico fra "l'interesse delle persone e quello del progetto" (Ivi, p. 10).

A nostro avviso, una possibile soluzione si rintraccia nel concetto di *collettivo*, inteso come gruppo "costituito in rapporto a una missione definita collettivamente" (Paul, 2022, traduzione nostra). A differenza dell'équipe, la richiesta istituzionale si trasforma in uno spazio di concertazione fra l'istituzione e i membri della stessa (Breton et al., 2015), al cui interno ciascuno riveste un potere di azione (*empowerment*). Il collettivo agisce così non per obbedienza o sulla base della buona volontà personale, bensì nell'ordine di ciò che è possibile immaginare, esprimere, scegliere, negoziare insieme. Il potere, inteso come funzione esercitata secondo un asse gerarchico e asimmetrico, cede il passo a un potere condiviso, che sollecita la responsabilità personale e, al contempo, la ricerca di percorsi comuni (Paul, 2020).

Le pratiche non sono semplicemente la realizzazione di intenzioni o scopi perseguiti a livello individuale (Kemmis, Hopwood, 2022) o a discapito dell'individualità di ciascuno. In esse si rintracciano alcune dimensioni "extra-individuali" (Kemmis, Grootenboer, 2008) che compongono lo spazio intersoggettivo (Kemmis 2019, 2022; Kemmis et al., 2014) e che mostrano come

il prodotto di un lavoro collettivo costituisca un valore aggiunto per lo sviluppo di competenze personali e sociali, così come per l'accrescimento della qualità del lavoro stesso.

4. Competenze collettive e *affordance*

La riflessione condotta porta a considerare come le pratiche professionali si compongano nell'intreccio fra ruoli e compiti di ciascun professionista; si alimentino di una cultura condivisa all'interno della comunità di pratica; si sviluppino mediante azioni collettive concertate. Inoltre, la situazionalità del lavoro e lo scambio fra i soggetti, i contesti e l'ambiente producono modificazioni e cambiamenti nel processo di lavoro e negli esiti dello stesso.

La letteratura, al riguardo, porta all'attenzione le risorse e i vincoli offerti dal contesto in cui si dispiega la pratica professionale. Il concetto di *affordance* richiama come vi siano opportunità d'azione che derivano dall'adattamento fra il soggetto e l'ambiente (Gibson, 1979). Anche in questo caso, l'interrelazione fra le capacità del soggetto e le funzionalità dell'ambiente produce qualcosa che eccede le caratteristiche delle singole parti, dando origine a inedite possibilità e promuovendo lo sviluppo di competenze personali, così come di competenze collettive (Le Boterf, 1994; Cadei, 2023).

Per meglio indagare questi temi, si ritiene utile prendere le mosse dalla *theory of practice architectures* (Kemmis, 2019; Kemmis, Grootenboer, 2008), secondo la quale la pratica collettiva è co-costruita fra i soggetti coinvolti, seguendo plurimi piani di interconnessione: un livello cognitivo (*sayings*), costituito da detti, saperi e pensieri; un livello fattuale (*doings*) nel quale si giocano abilità e capacità; e un livello relazionale (*relatings*), che comprende affetti, sentimenti ed emozioni. Tali livelli sono intrecciati con gli scopi che ci si propone, l'*agency* (personale e collettiva) e gli *habitus* (intesi come disposizioni ad agire), nonché con la situazionalità del contesto in cui si è inseriti.

Per *imparare a lavorare insieme come collettivo*, è opportuno prestare attenzione a questi plurimi piani di interconnessione, esplorando:

- i *pattern di comunicazione circostanziati* all'interno del gruppo e il *medium* del linguaggio (*sayings*). Trovano qui spazio le narrazioni improntate a una comunicazione dialogica, che implica il porgere parola, il porsi in ascolto dell'alterità, l'avvio di una retroazione negativa (*feedback*) e di processi di comprensione empatica;
- le azioni e i fatti (*doings*) che si svolgono all'interno di un contesto situato (*setting* mediati dalla materialità e dalla temporalità), nel quale i soggetti sono considerati come *persone incarnate*;
- le relazioni, le emozioni e i vissuti in gioco (*relatings*) tra i soggetti, considerati come *esseri sociali*. In questo giocano un ruolo preminente le dimensioni emotive ed affettive che caratterizzano l'esistenza di un gruppo, così come movimenti più o meno razionali che si verificano al suo interno che possono promuovere e/o inficiare le dinamiche relazionali e, di conseguenza, il prodotto collettivo. L'orizzonte di riferimento a cui tendere diviene il dispiegarsi del potere personale e collettivo in prospettiva solidale.

Nella teoria di Kemmis (2022), per cambiare o implementare una pratica è necessario intervenire sulle architetture sottese e avviare una riflessione critica al riguardo: «interrogare e trasformare modi esistenti di fare, rispetto ai quali si rilevano effetti indesiderati» (Kemmis, 2019, p. 95, traduzione nostra).

In prospettiva ecologica, si tratta di considerare le dimensioni implicate, affinché l'ascolto, la possibilità di esprimersi, il mettersi in gioco, la comprensione reciproca favoriscano processi

emancipativi personali e collettivi. I professionisti diventano così “attori della propria trasformazione” (Martin et al., 2005), chiamati ad implicarsi nel processo di analisi (“*s’impliquer dans l’analyse*”), allo scopo di co-costruire il senso delle proprie pratiche e contribuire al miglioramento delle stesse (Paul, 2022, p. 21). A contempo, i professionisti sono sollecitati a cogliere l’interdipendenza della relazione con il sé, l’alterità e l’ambiente di vita, modificando l’assetto delle relazioni instaurate e innescando una dinamica evolutiva e generativa (Cadei et al., 2024).

Conclusioni

Le transizioni sono parte integrante del lavoro socio-educativo e chiedono di essere affrontate con una continua vigilanza sulle strategie che possono concorrere alla coesione e all’integrazione all’interno del gruppo (Quaglino, Cortese, 2003). Al contempo, le transizioni investono il concetto stesso di lavoro collettivo, in quanto esso assume volti e funzioni differenti, a seconda di come è recepito. Nell’ambito dei servizi alla persona, il compito dell’équipe multiprofessionale diventa quello di concorrere alla co-progettazione di percorsi che pongano al centro il collettivo e in cui vi sia un’unità di intenti volta alla costruzione di un ambiente abilitante per i destinatari così come per i professionisti (Cadei, 2024). Questo implica ripensare l’équipe nei termini di un “collettivo che si accompagna” (Paul, 2022), capace di avviare processi di concertazione degli obiettivi di lavoro, che sollecitano la responsabilità personale e, al contempo, la ricerca di percorsi comuni (Paul, 2020). Apprendere a lavorare in équipe multiprofessionale richiede, quindi, una revisione delle pratiche organizzative, accanto a un cambiamento culturale, verso un reale miglioramento dell’efficacia degli interventi e della qualità dei servizi offerti ai cittadini.

Bibliografia

- Breton H., Denoyel N., Pineau G., Pesce S. (2015). Métiers de l’accompagnement, savoirs expérientiels et formation universitaire. Retour réflexif à l’occasion des 20 ans du master «IFAC». *Education permanente*, 205, 163-175.
- Cadei L. (2024). Il volontariato e la sfida delle competenze. Tra engagement personale e impegno collettivo. In Ead. (Ed.), *Volontariato competente: riconoscere gli apprendimenti nella partecipazione sociale* (pp. 17-34). Milano: Unicopli.
- Cadei L., Serrelli E., Tabacchi A. (2024). La competenza educativa nel lavoro d’équipe come risorsa evolutiva a servizio del territorio. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 34-42. DOI: 10.7347/spgs-02-2024-05
- Cadei L., Simeone D., Serrelli E., Abeni L. (2022). *L’altro educatore: verso le competenze di secondo livello*. Brescia: Scholé.
- D’Emilione M., Giuliano G., Grimaldi A. (2020). La collaborazione tra professionisti e operatori sociali nelle politiche a contrasto della povertà: il ruolo dell’équipe multidisciplinare. *Counseling*, 13(2), 16-41.
- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin.
- Guerra M., Palmieri C. (2024). “Essere al servizio del territorio”: tra formazione iniziale e competenze strategiche per gli educatori socio-pedagogici. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 66-71. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-09>
- Kemmis S. (2019). *A practice sensibility: An invitation to the theory of practice architectures*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-32-9539-1>
- Kemmis, S. (2022). *Transforming practices: Changing the world with the theory of practice architectures*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-16-8973-4>
- Kemmis S., Grootenboer P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural,

- social and material conditions for practice. In S. Kemmis, T. J. Smith (Eds.), *Enabling praxis: Challenges for education* (pp. 37-64). Leiden: Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789087903275_004
- Kemmis S., Hopwood N. (2022). Connective Enactment and Collective Accomplishment in Professional Practices. *Professions and Professionalism*, 12(3). Doi: <https://doi.org/10.7577/pp.4780>
- Kemmis S., Wilkinson J., Edwards-Groves C., Hardy I., Grootenboer P., Bristol L. (2014). *Changing education, changing practices*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4>
- Le Boterf G. (1994). *De la compétence. Essay sur un attracteur étrange*. Paris: Les éditions d'Organisation.
- Martin F., Morcillo A., Jeunier B., Blin J.F. (2005). Des activités aux situations professionnelles en contexte scolaire: évolution d'un modèle d'analyse. *Recherche & formation*, 50, 39-54.
- Meirieu P. (1987). *Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali* (E. Cocever Canevaro, Trans.). Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1984).
- Milani P. (2023). "Ma noi lo facevamo già": innovazione sociale e implementazione di programmi come spazio di azione pedagogica. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 335-338). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Paul M. (2020). *La démarche d'accompagnement. Reperés méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Paul M. (2022). *Accompagner la problématisation des situations professionnelles. Analyser ses pratiques autrement*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Quaglino G.P., Cortese C.G. (2003). *Gioco di squadra. Come un gruppo di lavoro può diventare una squadra eccellente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Serbati S., Scalzotto R. (2024). La competenza pedagogica in équipe multidisciplinare: apprendimenti da uno studio di caso. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 110-118. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-14>
- Serrelli E. (2017). Équipe consultoriale e lavoro di team: alcune suggestioni dalle aziende e dai servizi educativi. *Consultori Familiari Oggi*, 25, 13-29.
- Serrelli E. (2024). Volontari abili, orientati o competenti? Analisi concettuale e implicazioni pedagogiche. In L. Cadei (Eds.), *Volontariato competente: riconoscere gli apprendimenti nella partecipazione sociale* (pp. 79-111). Milano: Unicopli.
- Serrelli E. (2022). Le competenze per lavorare in équipe. In L. Abeni, L. Cadei, E. Serrelli, D. Simeone (Eds.), *L'altro educatore: verso le competenze di secondo livello* (pp. 77-99). Brescia: Scholé.
- Vecchiato T. (2024). Gli Ambiti territoriali sociali: criticità e potenzialità. *Studi Zancan. Politiche e servizi alle persone*, 2, 45-50.

Game-based learning e sostenibilità ambientale: meccaniche di gioco come motore per l'apprendimento

Liliana Silva

Professore Associato

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia – liliana.silva@unimore.it

1. Game-based learning e simulazione di scenari complessi

Il game-based learning (GBL) rappresenta un paradigma educativo innovativo che si inserisce all'interno dell'architettura simulativa dell'apprendimento. Secondo Bonaiuti (2014), questa metodologia si distingue per la capacità di organizzare l'evento formativo intorno all'utilizzo del gioco, trasformandolo in uno strumento per la costruzione di conoscenze e competenze. Il GBL è stato riconosciuto come un approccio efficace per sviluppare abilità cognitive e sociali, facilitando l'apprendimento attivo e il problem-solving (Gee, 2003). In particolare, la crescente diffusione di giochi da tavolo (GDT) con focus su temi ambientali riflette il rinnovato interesse per la formazione alla sostenibilità, permettendo di integrare aspetti educativi, esperienziali e ludici (Boller & Kapp, 2017).

L'uso di giochi da tavolo nell'ambito educativo consente di strutturare esperienze immersive che favoriscono la comprensione di dinamiche ambientali complesse. Attraverso la simulazione, gli studenti possono confrontarsi con scenari che riproducono le sfide legate alla gestione delle risorse naturali, ai cambiamenti climatici e alla conservazione della biodiversità. Secondo Kolb (1984), l'apprendimento esperienziale è più efficace quando gli studenti possono prendere decisioni attive e osservarne le conseguenze. I giochi da tavolo permettono proprio di esplorare le ripercussioni delle proprie azioni in un contesto sicuro, fornendo un immediato riscontro sulle dinamiche ecologiche.

L'utilizzo del gioco nella didattica ambientale si basa sulla capacità di creare un'esperienza coinvolgente e interattiva. A differenza dei metodi tradizionali, che spesso si limitano a un apprendimento passivo, il GBL stimola la partecipazione attiva degli studenti, favorendo un maggiore coinvolgimento emotivo e cognitivo (Prensky, 2001). Le dinamiche ludiche incoraggiano il processo decisionale e la sperimentazione diretta, fornendo un contesto protetto in cui testare strategie e soluzioni alternative. Questo approccio risulta particolarmente efficace nel contesto dell'educazione ambientale, poiché permette agli studenti di sviluppare una comprensione concreta delle problematiche ecologiche e delle possibili strategie di mitigazione.

L'insegnamento attraverso i giochi da tavolo offre inoltre un'opportunità unica per esplorare sistemi complessi. Attraverso modelli semplificati ma rigorosi, gli studenti possono analizzare il funzionamento degli ecosistemi, simulare l'impatto delle politiche ambientali e comprendere le sfide legate alla sostenibilità. Ad esempio, alcuni giochi richiedono ai partecipanti di gestire risorse limitate, bilanciare sviluppo economico e conservazione ambientale o affrontare eventi imprevisti, come disastri naturali o crisi energetiche (Stermann, 2014). Questi strumenti forniscono una rappresentazione dinamica dei sistemi ambientali e delle relazioni tra gli attori coinvolti, favorendo la costruzione di competenze interdisciplinari (Plass, Homer & Kinzer, 2015).

L'approccio ludico all'apprendimento consente anche di migliorare la collaborazione tra pari e il lavoro di squadra. La maggior parte dei giochi da tavolo prevede dinamiche cooperative, in

cui i giocatori devono collaborare per raggiungere un obiettivo comune. Questo aspetto è particolarmente rilevante per l'educazione alla sostenibilità, poiché riflette la necessità di adottare strategie collettive nella gestione delle problematiche ambientali. La possibilità di simulare processi decisionali e di analizzare le diverse variabili in gioco contribuisce a sviluppare la capacità di problem-solving e di gestione delle risorse in contesti complessi (Gee, 2003).

L'impiego del game-based learning nell'educazione ambientale si inserisce in un quadro metodologico più ampio che valorizza il ruolo dell'apprendimento esperienziale. Dewey (1938) sottolinea l'importanza di un'educazione basata sull'esperienza diretta, che consenta agli studenti di costruire conoscenze attraverso il confronto con situazioni reali o simulate. In questo senso, il gioco si configura come un ambiente di apprendimento sicuro, in cui è possibile sperimentare senza subire le conseguenze negative di errori o decisioni sbagliate. Questo elemento risulta particolarmente utile nel contesto della formazione ambientale, dove le scelte errate possono avere impatti irreversibili nella realtà.

L'educazione ambientale attraverso i giochi da tavolo non si limita alla semplice trasmissione di informazioni, ma punta a sviluppare un atteggiamento consapevole e proattivo nei confronti delle problematiche ecologiche. I giochi forniscono un contesto in cui gli studenti possono sperimentare in modo pratico la gestione delle risorse e comprendere l'importanza di adottare comportamenti responsabili (Pivec, Kearney, 2007). Questo approccio è in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, che enfatizzano il ruolo dell'educazione nella promozione di una cultura della sostenibilità (UNESCO, 2017).

In conclusione, l'impiego del game-based learning e dei giochi da tavolo nella simulazione di scenari ambientali complessi rappresenta un'importante innovazione metodologica per l'educazione alla sostenibilità. L'integrazione del gioco nella didattica consente di trasformare l'apprendimento in un'esperienza coinvolgente e interattiva, in grado di stimolare la riflessione critica e il senso di responsabilità degli studenti. La possibilità di esplorare le dinamiche ambientali attraverso la simulazione offre un'opportunità unica per comprendere la complessità delle problematiche ecologiche e per sviluppare le competenze necessarie ad affrontarle. La crescente diffusione di giochi dedicati a questi temi dimostra il potenziale del GBL come strumento educativo e sottolinea la necessità di ulteriori ricerche per valutarne l'impatto sull'apprendimento e sul cambiamento comportamentale degli studenti.

2. Giochi da tavolo e *environment*: un'analisi delle meccaniche di gioco

Negli ultimi decenni, i giochi da tavolo hanno conosciuto un'evoluzione significativa, passando da semplici strumenti di intrattenimento a potenti mezzi educativi e formativi. Un settore che ha visto un notevole sviluppo è quello dei giochi tematici legati all'ambiente, che affrontano questioni ecologiche, gestione delle risorse naturali e sostenibilità. L'analisi di questi giochi attraverso database specializzati come BoardGameGeek (BGG) consente di comprendere le tendenze emergenti e le caratteristiche principali che li contraddistinguono. Grazie a strumenti avanzati di analisi dati, come il software R, è possibile estrarre informazioni dettagliate sulle meccaniche di gioco, il livello di difficoltà e le valutazioni fornite dagli utenti della piattaforma (Woods, 2012).

L'estrazione dei giochi con il tag "Environment" dal database BGG, che conta un numero totale di 14.471 giochi da tavolo (dato aggiornato in continuo), ha evidenziato una crescita costante della produzione di titoli legati alla tematica ambientale. Negli ultimi 25 anni, il numero di giochi che trattano questioni ambientali è aumentato fino a raggiungere un totale di 215 titoli. Questo fenomeno riflette una maggiore attenzione da parte dell'industria ludica verso le

problematiche ambientali, allineandosi a una crescente consapevolezza pubblica su questioni legate alla sostenibilità e alla gestione responsabile delle risorse.

Uno degli aspetti più interessanti emersi dall'analisi riguarda la complessità delle meccaniche di gioco. Rispetto ai giochi con altre tematiche, i giochi ambientali tendono ad avere un livello di difficoltà maggiore, come risulta dai punteggi assegnati dagli utenti di BGG. Questo dato può essere interpretato in diversi modi. In primo luogo, i giochi ambientali spesso simulano scenari complessi, come la gestione degli ecosistemi, la riduzione dell'inquinamento o la lotta ai cambiamenti climatici, che richiedono un'elevata capacità di pianificazione e strategia. Inoltre, il tema stesso della sostenibilità ambientale porta alla progettazione di meccaniche più articolate, che riflettono la natura sistemica delle sfide ecologiche. La necessità di bilanciare risorse, prendere decisioni a lungo termine e gestire le conseguenze delle proprie azioni rende questi giochi più impegnativi rispetto ad altri generi ludici (Plass, Homer, Kinzer, 2015).

Un ulteriore elemento di interesse riguarda la valutazione attribuita dai giocatori. L'analisi dei dati mostra che i giochi ambientali tendono a ricevere punteggi mediamente più alti rispetto ad altri giochi con tematiche differenti. Questo potrebbe essere dovuto a diversi fattori. Da un lato, i giocatori potrebbero apprezzare la maggiore profondità strategica e la sfida intellettuale proposta da questi giochi. Dall'altro, l'interesse crescente per le tematiche ambientali potrebbe influenzare positivamente la percezione del valore educativo e formativo di questi titoli. Infine, molti giochi con tematiche ambientali adottano meccaniche innovative, come la cooperazione tra giocatori, la gestione condivisa delle risorse e la risoluzione collettiva dei problemi, che possono contribuire a un'esperienza di gioco più coinvolgente e appagante (Fjællingsdal, Klöckner, 2020).

L'analisi della piattaforma BoardGameGeek (BGG) evidenzia non solo l'aumento quantitativo dei giochi da tavolo legati all'ambiente, ma anche la loro crescente complessità e il loro maggiore gradimento da parte della comunità dei giocatori. Questa tendenza suggerisce che il settore dei giochi da tavolo sta diventando sempre più un mezzo di sensibilizzazione e di divulgazione scientifica su tematiche ambientali. La capacità di questi giochi di simulare scenari realistici e di promuovere la riflessione sulle conseguenze delle azioni umane rende il game-based learning un efficace strumento per affrontare questioni di sostenibilità e per sviluppare una maggiore consapevolezza ecologica (Foster, 2020).

Questi risultati aprono prospettive interessanti per la ricerca futura, suggerendo la possibilità di approfondire ulteriormente il ruolo dei giochi da tavolo nel promuovere comportamenti più responsabili nei confronti dell'ambiente. Studi successivi potrebbero esaminare più da vicino l'impatto dell'esperienza ludica sulle conoscenze e sugli atteggiamenti dei giocatori nei confronti delle tematiche ambientali. L'uso di metodologie di analisi più avanzate, integrate con approcci qualitativi, potrebbe fornire una visione ancora più approfondita su come i giochi possano influenzare la percezione della crisi climatica e della sostenibilità, trasformandosi in strumenti educativi di grande valore (Mitgutsch, Alvarado, 2012).

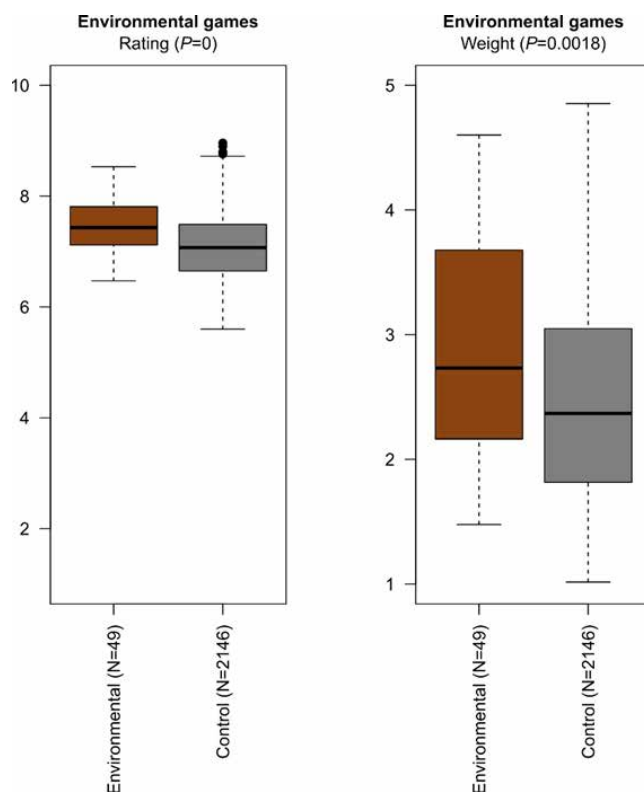


Fig. 1: Difficoltà e valutazioni dei giochi da tavolo a tema *Environment*

3. Meccaniche di Gioco e Apprendimento delle Competenze Ambientali nei Giochi da Tavolo

L'analisi delle meccaniche di gioco nei giochi da tavolo ambientali evidenzia come elementi strutturali del design ludico possano influenzare l'apprendimento di competenze legate alla sostenibilità e alla gestione delle risorse. Le meccaniche non solo modellano l'esperienza di gioco, ma costituiscono anche strumenti didattici impliciti che favoriscono la comprensione di sistemi complessi, quali la gestione ambientale, la distribuzione delle risorse e la cooperazione tra attori diversi.

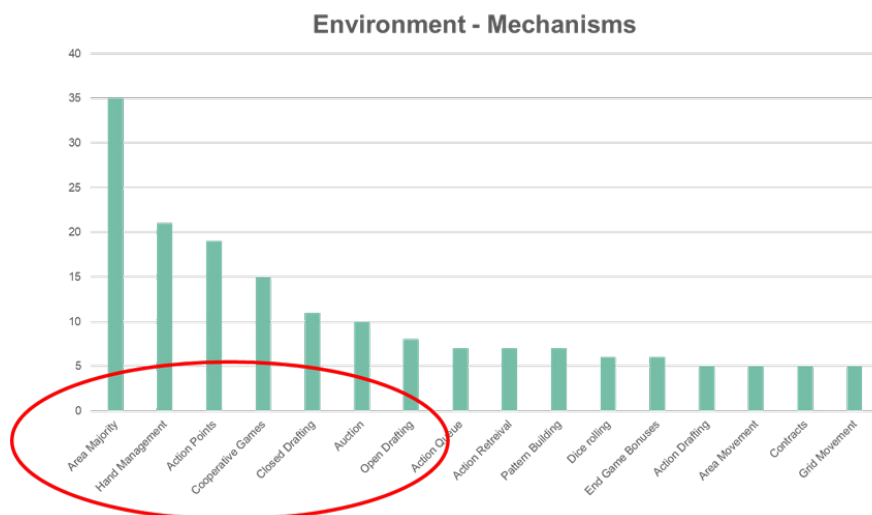


Fig. 2: Principali meccaniche di gioco adottate nel design di giochi da tavolo a tema Environment

Le meccaniche di gioco nei giochi da tavolo ambientali offrono un potente strumento educativo per comprendere la gestione delle risorse, la sostenibilità e le dinamiche decisionali. *L'Area Majority* simula la governance ambientale, richiedendo ai giocatori di occupare spazi condivisi e ottenere benefici proporzionali alla loro influenza. Questo sistema riflette la gestione territoriale reale, dove l'equilibrio tra sfruttamento e conservazione delle risorse è essenziale per garantire la sostenibilità.

L'Hand Management incoraggia la pianificazione strategica, poiché i giocatori devono gestire risorse, tecnologie o azioni per massimizzare l'efficacia nel lungo termine. Nel contesto della sostenibilità, questa meccanica simula la necessità di allocare con attenzione risorse limitate, promuovendo una gestione responsabile dell'ambiente. Il sistema di *Action Points* amplifica ulteriormente questa logica, fornendo un numero limitato di punti azione per svolgere attività come espandere territori, sviluppare nuove tecnologie o gestire risorse. Questo meccanismo riflette il processo decisionale delle istituzioni, che devono allocare fondi e risorse umane per affrontare le sfide ecologiche, spingendo i giocatori a valutare costi e benefici di ogni scelta.

I *Cooperative Games* enfatizzano il lavoro di squadra per risolvere una crisi ambientale comune, modellando situazioni in cui governi, comunità e organizzazioni devono collaborare per affrontare problematiche come il cambiamento climatico o la deforestazione. L'interazione tra i partecipanti è essenziale per la vittoria collettiva, favorendo lo sviluppo di capacità di negoziazione e cooperazione. Il *Drafting* (aperto o chiuso) simula i processi decisionali in ambito ambientale, mettendo in evidenza la differenza tra politiche trasparenti e scelte strategiche meno prevedibili, con implicazioni sulle dinamiche istituzionali.

Il sistema dell'*Auction* introduce la competizione economica per l'accesso alle risorse, simulando meccanismi reali come il mercato del carbonio o le concessioni ambientali. Questo meccanismo insegna ai giocatori a bilanciare investimenti a breve termine con strategie di lungo periodo, aumentando la consapevolezza sui rischi e benefici delle scelte economiche nel contesto della sostenibilità (Engelstein, Shalev, 2022).

L'integrazione di queste meccaniche nei giochi ambientali permette di sviluppare competenze analitiche, di problem-solving e di gestione delle risorse. L'esperienza ludica non si limita alla trasmissione di conoscenze teoriche, ma consente un apprendimento esperienziale che simula

scenari reali e decisioni strategiche. In questo modo, i giochi da tavolo si configurano come strumenti educativi efficaci per sensibilizzare le nuove generazioni alle sfide ambientali, favorendo un pensiero sistemico e una maggiore consapevolezza sulle implicazioni delle loro azioni.

4. Piste future di ricerca sul gioco da tavolo come strumenti educativo e di sensibilizzazione ambientale

L'uso del gioco come strumento educativo e di sensibilizzazione ambientale ha mostrato un grande potenziale, ma per consolidarlo come metodologia efficace è necessario approfondire diverse linee di ricerca. Tra queste, l'esperienzialità e l'immersione del gioco emergono come elementi chiave per coinvolgere attivamente gli studenti e facilitare l'apprendimento. Tuttavia, per evitare che il gioco rimanga una semplice simulazione priva di ricadute didattiche, è fondamentale bilanciare l'esperienza ludica con momenti di metariflessione critica.

L'incremento dell'uso dei giochi digitali rappresenta un'altra prospettiva rilevante. Sebbene i videogiochi siano ampiamente studiati per la loro capacità di aumentare il coinvolgimento e la motivazione (Gee, 2003), strumenti alternativi come applicazioni ludificate, simulazioni interattive e giochi da tavolo digitalizzati richiedono ulteriori indagini. In particolare, è importante comprendere in che modo queste tecnologie possano favorire la costruzione del pensiero sistemico e migliorare la capacità decisionale in contesti ambientali complessi.

Un altro tema centrale è la necessità di sviluppare protocolli per la selezione dei giochi nei percorsi educativi. Attualmente, la scelta dei giochi avviene spesso in maniera poco strutturata, senza considerare criteri didattici e cognitivi chiari. Un protocollo condiviso dovrebbe includere aspetti come la coerenza tematica, la validità delle meccaniche rispetto agli obiettivi formativi, il livello di difficoltà e il grado di interazione tra i partecipanti. Questo permetterebbe di ottimizzare il valore educativo dei giochi e di evitare scelte inadeguate o casuali.

Ulteriori ricerche sono necessarie per affrontare le distorsioni nell'uso del gioco a fini educativi. Tra i principali rischi si evidenziano la strumentalizzazione eccessiva, l'assenza di riflessione critica e il rischio che il gioco diventi fine a sé stesso. L'uso improprio del gioco può ridurne l'efficacia, mentre la mancanza di un'adeguata fase di analisi post-gioco può limitare il trasferimento delle competenze acquisite ai contesti reali.

Infine, il ruolo dell'insegnante nella facilitazione del gioco è un aspetto ancora poco studiato. Il docente non dovrebbe limitarsi a spiegare le regole e monitorare il gioco, ma assumere una funzione attiva nella promozione del pensiero critico e nella connessione tra l'esperienza ludica e i contenuti disciplinari. Una maggiore attenzione a questo elemento potrebbe rendere l'approccio ludico più efficace e sistematico.

Le ricerche future dovrebbero quindi concentrarsi su un'analisi più approfondita dell'impatto delle diverse tipologie di giochi sull'apprendimento, sulla creazione di strumenti per selezionare giochi efficaci e sulla comprensione del ruolo dell'insegnante nella facilitazione del processo educativo. Se sviluppati adeguatamente, questi aspetti potrebbero trasformare il gioco in un potente strumento didattico per la sensibilizzazione alle tematiche ambientali e la costruzione di una didattica più coinvolgente e strutturata.

Bibliografia

- Boller S., Kapp K. M. (2017). *Play to Learn: Everything You Need to Know About Designing Effective Learning Games*. Bloomington, IN: ATD Press.
- Bonaiuti G. (2014). *Didattica attiva con le nuove tecnologie*. Roma: Carocci.

- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Engelstein G., Shalev I. (2022). *Building Blocks of tabletop game design: An encyclopedia of mechanisms*. London: CRC.
- Fjællingsdal K. S., Klöckner C. A. (2020). Green Across the Board: Board Games as Tools for Dialogue and Simplified Environmental Communication. *Simulation & Gaming*, 51(5), 632-652.
- Foster C. (2020). *The Power of Play: Games for Environmental Awareness and Learning*. London: Routledge.
- Gee J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. London: Palgrave Macmillan.
- Kolb D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Mitgutsch K., Alvarado N. (2012). *Purposeful by Design? A Serious Game Design Assessment Framework*. Proceedings of the International Conference on the Foundations of Digital Games, 121-128.
- Pivec M., Kearney P. (2007). *Games for Learning and Learning from Games*. Informatica, 31(4), 419-423.
- Plass J. L., Homer B. D., Kinzer C. K. (2015). *Foundations of Game-Based Learning*. Educational Psychologist, 50(4), 258-283.
- Prensky M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill.
- Sterman J. (2014). Learning from Evidence in a Complex World. *American Journal of Public Health*, 104(11), e1-e9.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Woods S. (2012). *Eurogames: The Design, Culture and Play of Modern European Board Games*. Jefferson, NC: McFarland.

Per una nuova coscienza biosferica: la sfida dell'empatia nella civiltà planetaria

Alessandro Versace

Professore Associato

Università degli studi di Messina – versacesandro@gmail.com

1. L'empatia come ecologia emotiva

L'empatia è una parola-chiave nel mondo dell'educazione; essa è stata oggetto di numerosi studi da una prospettiva psicologica (Albiero, Matricardi, 2016¹⁰; Baron-Cohen 2012; Bonino et alii, 1998), storico-filosofica (Arendt, Boella), pedagogica (Bellingreri 2005; Balduzzi 2015) neuroscientifica (Rizzolatti, Sinigaglia 2019; Iacoboni 2008) il cui significato è rintracciabile nell'imitazione motoria di Lipps (Steuber 2006/2010, pp. 33-34) nell'*empatia globale* di Hoffman (Bonino et alii, pp. 32-33) (per altri contagio emotivo, ad esempio il mimetismo affettivo di Wallon), nell'*empatia parallela*, analizzata ampiamente dalla Strayer, o in quella più matura definita *partecipatoria* (Meneghini 2010, pp. 112-115). Tuttavia, la cornice entro la quale la si vuole interpretare in questo contesto rinvia alla dimensione relazionale esposta da Martin Buber, il quale, principalmente nel suo saggio "L'io e il Tu" fa comprendere come nel *soggetto* vi sia un duplice movimento, ora in relazione con l'oggetto, ora distanziandosene e, dunque, il mondo assume un *volto* diverso in base al tipo di approccio che il soggetto ha: osservandolo con obiettività, oppure prendendone parte nella piena dimensione esistenziale ed esperienziale e

così anche l'io dell'uomo è duplice. Perché l'io della parola fondamentale io-tu è diverso della parola fondamentale io-esso [...]. Osservando un albero posso «percepirlo come un'immagine», una sorta di «pilastrino immobile» con sullo sfondo la luce accecante del sole o l'azzurro del cielo [...]. Ma posso pure essere coinvolto nella relazione; «e allora l'albero non è più un esso» [...] ma «diventa un corpo vivo davanti a me», qualcosa che mi è reciproco nella sua inafferrabile esclusività (Buber, 1923/1993, pp. 59-65).

In tal senso, è emblematico il testo di Barry Lopez, *Horizon*, un testo che non va solo letto ma "ascoltato", "respirato" perché, nel girovagare lungo i confini del mondo, l'autore mette in evidenza la complessa sinfonia ispirata alla terra, ma è anche un viaggio nella storia e nella memoria dei luoghi, un diario intimo, un *movimento* verso la natura e l'esplorazione; inoltre, è una *coscienza umana* che fa presente i rischi di un pianeta ferito e offre, al lettore, modelli di comportamento pedagogicamente orientati al legame tra l'uomo e il pianeta stesso (2022). È, questa, una forma di ecologia emotiva che trova un suo corrispettivo in quell'*ecologia integrale* che prevede l'interrelazione tra esseri umani e pianeta perché il creato è un dono (Giuliodori, Malavasi, 2016) ed è compito precipuo dell'uomo (da *humus*, non inteso come genere) essere responsabile di ciò che lo circonda e promuovere quelle forme di, per usare un termine di Paulo Freire, *coscientizzazione*, per comprendere e far comprendere che si è parte di un unico ecosistema umano e naturale. L'ecologia emozionale offre modelli di comportamento ai fini di una vita sostenibile, in armonia con sé stessi e la difesa dell'ambiente e, la ricerca di più opportuni assetti sociali eco-

sostenibili, devono essere realizzati anche in relazione a ciò che l'uomo è o sente di essere, anche in rapporto alle altre specie presenti sul pianeta, e al pianeta stesso.

Non è sufficiente conoscere la Natura per sapere apprezzarla [...]. Occorre andare alla radice dei sentimenti, delle emozioni e degli istinti umani che governano le nostre azioni in relazione all'ambiente. Conoscere la Natura è una condizione necessaria. Ma apprezzare la Natura – e apprezzare noi stessi nella natura – attiene alla sfera emozionale della persona (Barbiero, 2012, p. 126).

Il mondo interiore di ciascuno di noi non è un'isola isolata, ma si estende e si mescola con il mondo esterno, creando un'unica e complessa rete di relazioni, plasmando la nostra percezione della realtà. La tonalità emotiva è la colonna sonora della nostra esistenza. Ogni nota, ogni accordo, ci indica come interpretare la melodia della vita, conferendole un senso profondo e personale. Gli affetti che portiamo con noi sono come un filo invisibile che collega ogni esperienza alla nostra storia, permettendoci di costruire un'immagine coerente e significativa di noi stessi e del mondo. Il pianeta intero è un luogo di *cura educativa*, è la sorgente stessa della vita, dell'esistenza, non aver cura del pianeta significa non aver cura di noi stessi. È opportuno orientarsi verso il nostro mondo interiore, scavare oltre la superficie, esplorare quegli aspetti più reconditi e nascosti per far sì che l'esplorazione di sé diventi un movimento dialettico tra l'io e il mondo per realizzare disegni inediti dell'esistenza. Sviluppare forme di ecologia emozionale significa essere in possesso di quell'empatia matura, partecipatoria che consente di realizzare forme di co-appartenenza, di essere con e per l'altro e, dunque, con e per il pianeta perché l'esperienza del sentire (*feeling*) è un'esperienza relazionale che trascende i confini dell'individuo; è oltrepassando questi confini che si intreccia il nostro mondo interiore con il mondo esterno in un continuo dialogo e, prendendo a prestito alcune affermazioni del compianto Eugenio Borgna, è possibile sostenere, anche in un contesto differente da quello psichiatrico, che le emozioni si costituiscono come dimensioni essenziali della condizione umana. Il dilagare della conoscenza razionale come strumento di conoscenza della realtà, quando non sia arginata dalle ragioni del cuore, rende la vita arida e svuotata di senso [...]. La cura [...] è indirizzata a frenare, a smorzare, le emozioni che trascendano i confini della conciliabilità con il mondo degli *altri*-da-noi:

con l'esperienza che gli *altri* hanno del mondo. Le emozioni riempiono gli abissi senza fondo della nostra vita interiore, e si rispecchiano senza fine nella vita interiore degli altri. Quello che rende la vita emozionale premessa ad ogni cura, è il fatto che in essa c'è sempre relazione e, cioè, costruzione sia pure fragile e frammentaria di ascolto e di dialogo, di intersoggettività e di reciprocità (2009, p. 22).

È, dunque, un ascolto profondo quello che si richiede a ogni cittadino del mondo, un ascolto che sia in grado di *sentire* non solo la sofferenza umana ma anche quella del pianeta, un ascolto che riesca tra migliaia di rumori a percepire un grido d'aiuto che, sovente, è espressione di dolore e di afflizione; ma dietro a ogni ferita, si nascondono anche i sogni, le speranze e i desideri che tengono vivo l'uomo, che conservano vivo il pianeta. La deforestazione amazzonica, il *Pacific Trash Vortex* (regione di accumulo di rifiuti galleggianti nell'Oceano Pacifico), l'iceberg A23-A in rotta di collisione verso un'isola britannica o, ancora, il deserto di Atacama in Cile divenuto una discarica di rifiuti di vestiti usati e invenduti, sono solo alcuni dei casi emblematici che fanno comprendere come il pianeta sia lacerato, ma è proprio nella nostra dimensione esperienziale che è possibile rintracciare il perché si debba avere cura del pianeta, così come l'abbiamo di noi stessi. Ripensando alla non tanto lontana pandemia dovuta al Covid 19 che abbiamo attraversato qualche anno fa, è facilmente intuibile comprendere come il lockdown abbia fatto riemergere antichi bisogni ancestrali legati al desiderio dell'uomo di voler stare all'aria aperta,

di non voler essere confinato dentro le mura domestiche facendogli sentire la necessità di riconnettersi con la natura; in effetti, questo sentimento di affiliazione che ci stringe alla natura è un impulso atavico che permette all'essere umano di rigenerarsi in un ambiente naturale e, la nostra specie, è stata per più di 285.000 anni una specie selvatica. Se da un lato l'essere umano è un essere predatorio, perché caccia le specie di cui si nutre e occupa habitat di altre specie per impossessarsi delle risorse di quel territorio, dall'altro lato ha una relazione con la natura anche di tipo emozionale, da cui deriva quell'amore per la vita, per la natura, quella *biofilia* (Giannetto, 2020) innata e presente in ogni uomo, che è contrapposta a quelle tendenze crudeli e distruttive che trovano la loro origine in passioni radicate nell'esistenza dell'uomo non istintuali (Fromm, 1973/1992); la biofilia, sostiene Wilson, è un'esperienza di immensa comunione con la natura, si è attratti da ciò che è vivo, vitale, è una tendenza innata a dedicare la nostra attenzione alle forme di vita e a tutto ciò che le circonda, ad affiliarsi emotivamente: attenzione e affiliazione sono, per l'autore, i due costrutti della biofilia; la prima si riferisce alla capacità della natura di attirare la nostra attenzione, la seconda è proprio il sentimento di connessione con la natura (2002).

Promuovere l'empatia ai fini di una nuova coscienza biosferica, dunque, è un tema a doppio filo poiché da una parte è legato al rapporto uomo-ambiente, dall'altro si coniuga anche al rapporto uomo-uomo. Al centro della storia umana, oggi, c'è la possibilità di rivalutare la natura umana che risiede nell'empatia, alla quale gli storici fino a ora hanno dato poco spazio. Essi scrivono in genere di conflitti sociali, di guerre, poco si sente parlare dell'altro lato della natura umana, quella relazionale, affettiva, orientata all'altro. L'idea, divulgata da Rifkin, è quella di sostituire il "penso dunque sono" cartesiano con il "partecipo dunque sono" (2009/2010, p. 142) e, questa partecipazione, deve essere indirizzata all'intero ecosistema. "Il tragico difetto della storia – afferma Rifkin – è che la nostra maggiore empatia e sensibilità crescono in proporzione diretta con il crescere del danno entropico che apportiamo al mondo che condividiamo e da cui dipendiamo per la nostra esistenza e per la perpetuazione della specie" (p. 42). La sfida educativa è come portare le fasi storiche precedenti della coscienza (mitologica, drammaturgica, psicologica, teologica ecc.) a un nuovo livello di coscienza biosferica per spezzare la crescita dell'empatia dall'aumento dell'entropia, anche perché la biosfera è il terreno comune che può unire gli esseri umani

2. "L'urlo di Munch": la sfida planetaria dell'empatia

Camminavo lungo la strada con due amici quando il sole tramontò, il cielo si tinse all'improvviso di rosso sangue. Mi fermai, mi appoggiai stanco morto a una palizzata. Sul fiordo nero-azzurro e sulla città c'erano sangue e linee di fuoco. I miei amici continuavano a camminare e io tremavo ancora di paura...E sentivo che un grande urlo infinito pervadeva la natura (Munch, 1893/2024).

È l'espressione del noto pittore, Edvard Munch, impressa nella versione del suo dipinto del 1895, sopravvenuta in seguito al ricordo di quell'esperienza e che, oggi, rappresenta anche una metafora per descrivere la superficialità dei rapporti umani. È in tale prospettiva che è possibile comprendere come sia notevolmente preoccupante che, nell'epoca delle *connessioni*, ci sia molto meno spazio per i *legami*. Se la scienza illuminista con il metodo analitico semplifica i fenomeni scomponendoli nelle loro singole parti, oggi questo approccio meccanicistico è molto riduttivo per interpretare la forte interconnessione dei fenomeni naturali. Isolare i fenomeni per cronometrarli, misurarli e farli divenire oggetto di una rigorosa quantificazione era possibile fin quando scienza e tecnologia erano interessate ai problemi di accelerazione e localizzazione; oggi ci si

chiede, invece, soprattutto da parte degli studiosi di scienze sociali, come sia possibile conoscere l'essere umano se non in relazione al mondo che lo circonda e, se ogni uomo "è un insieme organico di interazioni, perché non dovrebbe esserlo anche la natura?" (p. 551). Gli studi che al giorno d'oggi si conducono, infatti, abbracciano la teoria sistemica attraverso la quale si sostiene che nulla esiste isolatamente e che la natura dell'insieme è diversa dalla somma delle singole parti (von Bertalanffy, 1968/2004). Tale nuovo approccio, ha un debito nei confronti dell'emergere dell'ecologia che, a partire da Vernadskij nel 1926, ha messo in risalto, contrapponendosi all'ortodossia darwiniana, l'esistenza di una *biosfera* e l'idea che, contrariamente all'ipotesi darwiniana, processi geochimici e biologici della terra evolvono di pari passo. La *biosfera* è oggi definita come "un processo integrato vivente e di sostegno alla vita che include l'involucro periferico del pianeta Terra e l'atmosfera che lo circonda, fino al limite, tanto in profondità quanto in altezza, dell'esistenza di forme di vita allo stato naturale (Polunin in Rifkin, 2009/2010, p. 552). La terra è, dunque, un organismo vivente autoregolantesi ma se

la terra funziona come un organismo vivente, le attività umane che deteriorano la biochimica della biosfera possono avere conseguenze gravi, sia per la vita dell'uomo sia per il pianeta nel suo insieme. Il massiccio uso di energia derivante dai combustibili fossili è il primo esempio di attività umana su scala globale che oggi minaccia di provocare un cambiamento radicale del clima terrestre e di compromettere la biosfera che sostiene tutte le creature viventi. La nascente consapevolezza che la terra funziona come un organismo unitario e inscindibile ci impone di rivalutare le nostre nozioni di rischio globale, vulnerabilità e sicurezza (Ivi, p. 554).

Educare all'empatia è, dunque, un passaggio necessario per imparare a convivere con l'intero ecosistema, poiché se è vero che vi è una predisposizione biologica per l'apprendimento dell'empatia, dovuto, come già detto prima, ai neuroni specchio, è altrettanto vero che, se non si è inseriti in un contesto empatico, non si apprenderà mai a sviluppare questa abilità sociale dato che è soprattutto nei primi anni di vita che la mente è in grado di *assorbire*, apprendere in maniera profonda (Montessori, 1952). Ciò non significa che in età adulta non vi sia questa possibilità, ma diviene molto più difficile e problematico perché è soprattutto nell'età infantile che i bambini apprendono quell'alfabeto delle emozioni definito come la capacità di scoprire la nostra umanità (Ivi, p. 558).

L'empatia è, dunque, una forza che finora non è stata messa ampiamente in luce nella storia dell'umanità, è stata abbastanza celata, tanto che la parola stessa è entrata nel vocabolario a partire dal 1909 e, se è vero che una nuova coscienza *drammaturgica*, centrata su un *sé teatrale*, può da un lato raggiungere il punto più alto della sensibilità empatica, è altrettanto vero che dall'altro può regredire nell'egocentrismo e nel narcisismo. Dunque, "è più che mai necessario che adeguati programmi d'istruzione orientino all'empatia, all'esercizio di un'empatia universale che si rivolga al vicino e al lontano, all'umano globalmente inteso, ma anche all'ambiente nella sua complessità e alla biosfera" (Fabbri 2014, p. 83).

Educare alla biosfera significa caldeggiare un'assoluta comprensione delle interconnessioni tra uomo e ambiente, tra le diverse specie che popolano il pianeta, andare oltre l'acquisizione di nozioni scientifiche e sviluppare una profonda riflessione sul proprio ruolo all'interno del sistema planetario attraverso un'ecologia delle emozioni poiché è oltrepassando il non detto, il nascosto che è possibile individuare il *sentire* che si qualifica emozionalmente grazie all'ampliamento di un *sé* che intreccia il proprio destino con quello dell'intero pianeta.

Bibliografia

- Albiero P., Matricardi G. (2016). *Che cos'è l'empatia*. Roma: Carocci Le Bussole.
- Arendt H. (20095). *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*. Milano: Feltrinelli.
- Balduzzi E. (2015). *La pedagogia alla prova della virtù. Emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Barbiero G. (2012). *Una risposta. Ecologia Affettiva per la Sostenibilità. Culture della sostenibilità*, 10, 127-139.
- Baron-Cohen S. (2012). *La scienza del male. L'empatia e le origini della crudeltà*.
- Bellingreri A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bertalanffy L. (2004). *Teoria generale dei sistemi*. Milano: Oscar Mondadori.
- Boella L. (2006). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bonino S. et alii (1998). *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*. Firenze: Giunti.
- Borgna E. (2009). *Le emozioni ferite*. Milano: Universale economica Feltrinelli.
- Buber M. (1993). *L'io e il tu*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Fabbri M. (2014). *Controtempo. Una duplice narrazione fra crisi ed empatia*. Parma: ed. Junior.
- Fromm E. (1992). *Anatomia della distruttività umana*. Milano: Mondadori.
- Giannetto M.E. (2020). *L'ecologia affettiva indaga il nostro legame con la natura*. <https://wisesociety.it/incontri/cosa-e-lecopsicologia-ecologia-affettiva-giuseppe-barbiero/>
- Giuliodori C., Malavasi P. (2016). *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Iacoboni M. (2008). *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lopez B. (2022). *Horizon*. Mombaroccio PU: Black Coffee.
- Meneghini A.M. (2010). *Sentire e condividere. Componenti psicologiche e correlati biologici dell'empatia*. Firenze: Seid.
- Montessori M. (1952). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Munch E. (2024). L'Urlo. In M. Alessandrini (Ed.) *Alpha e Omega, e altri scritti*. Milano: Abscondita.
- Polunin N. (1984). "Our Use of «Biosphere», «Ecosystem», and Now «Ecobiome»" in *Environmental Conservation*, XI.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2019). *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*. Milano: Raffaello Cortina.
- Stueber K.R. (2010). *L'empatia*. Bologna: Il Mulino.
- Wilson E.O. (2002). *Biofilia. Il nostro legame con la natura*. Milano: Feltrinelli.

Luoghi, territori e patrimoni: spazi di esplorazioni e di costruzione della conoscenza

Franca Zuccoli

Professore Ordinario

Università degli Studi di Milano-Bicocca – franca.zuccoli@unimib.it

Introduzione

In questo contributo la focalizzazione con cui si declina il rapporto con: luoghi, territori e patrimoni è quella che parte dal punto di vista della scuola e dalle progettualità delle persone che la abitano. L'articolazione dello scritto prevede, dopo un seppur breve riferimento al passato e alla storia della didattica e della pedagogia, una riflessione che si ancora al contemporaneo, arrivando a proporre due percorsi, realizzati nelle scuole della periferia milanese, che sono andati a collocarsi in un ambito di intersezione tra la ricerca-azione (Asquini, 2018; Bove, 2009, 2019; Magnoler, 2012; Nigris, 1998; Pastori, 2017) e la ricerca-azione-formazione (Altet, 2019; Zecca, 2018). Nei casi presentati un aspetto imprescindibile è stato quello che è partito dai bisogni esplicitati dalle scuole e che ha visto la costruzione di un gruppo di lavoro formato da ricercatori, insegnanti, bambini e attori sociali, interessati alla valorizzazione degli spazi interni ed esterni della scuola e alla riscoperta di un legame fondante con il territorio circostante. L'intento di questi interventi è stato quello di sviluppare una maggiore relazione nei confronti dei luoghi in cui l'istituzione scolastica è collocata, strettamente connessa a una progettualità consapevole, con l'obiettivo di favorire percorsi di costruzione condivisa della conoscenza, alimentati dai saperi che i territori hanno depositato nelle stratificazioni che il tempo e i cambiamenti compiuti hanno realizzato.

1. Eredità del passato

Da molto tempo la scuola si confronta con i luoghi in cui è collocata, oltre che con i patrimoni, materiali e immateriali, che li caratterizzano, in un dialogo che negli anni si è fatto sempre più attento, competente, oltre che aderente alle trasformazioni richieste dalla società attuale. In questo percorso che sa mettere in relazione il passato con il presente, in una prospettiva di futuro, un rimando imprescindibile risulta quello ad alcuni autori, storicamente significativi, direttamente implicati in ideazioni e progettazioni pedagogiche e didattiche relative alla scuola, che hanno saputo sottolineare l'imprescindibilità di questo legame, evidenziando talune specificità. Non potendo, per la brevità prevista da questo testo, soffermarsi con la dovuta attenzione su una panoramica esaustiva, si è pensato di individuare solo due figure tra le molte. Si tratta di una scelta sicuramente arbitraria, intesa però in modo funzionale alla prospettiva di questo scritto in cui la scuola, con la sua azione prova a confrontarsi con il territorio, divenendo motore di trasformazione, non solo in ambito educativo e formativo, ma generando dei cambiamenti negli stessi contesti in cui è collocata. Un riferimento che può essere da subito emblematico è la frase "scuola è il mondo" pronunciata e scritta frequentemente da Giuseppina Pizzigoni (1870-1947) nei suoi testi, che può essere assunta come uno dei punti cardine del suo metodo. Questa

affermazione va necessariamente contestualizzata, osservandola nel suo sviluppo legandola alla progettazione del metodo, che avvenne in uno sviluppo temporale di alcuni decenni: “Il mio pensiero pedagogico? [...] È necessario allargare il nostro concetto di scuola fino a sentire che scuola è il mondo. È necessario convincersi che ogni cosa, ogni fatto, ogni uomo che venga a contatto col bambino gli è maestro. [...] È necessario sostituire al verbalismo scolastico l’esperienza personale del ragazzo, quale mezzo di apprendimento; esperienza guidata dal maestro sui centri spontanei di interesse per il bambino, quali: il lavoro in genere, la ricerca individuale, la terra, gli animali, le piante; la verità sempre” (Pizzigoni, 1939, pp.9-10).

Queste affermazioni ci permettono fin da subito di sottolineare l’importanza di una visione globale che coglie la scuola come elemento essenziale della vita sociale e culturale, se inserito in una più ampia prospettiva di azione, che oggi definiremmo olistica. Una scelta di posizionamento che deve sapere garantire questo continuo flusso di persone, esperienze, saperi tra l’interno dell’edificio scolastico e l’esterno. Le visite didattiche, ad esempio, presentate secondo una scansione puntuale a seconda dell’età dei bambini e dei ragazzi, diventano occasioni non sporadiche e casuale, ma scelte costanti e consapevoli volte alla valorizzazione di tutti gli aspetti presenti sul territorio, ricoprendo funzioni specifiche nel cammino dedicato alla scoperta e alla costruzioni di varie e differenti conoscenze (non va dimenticato, ad esempio, come per la classe prima si prevedesse una visita all’acquedotto e alla fognatura finalizzata a conoscere in modo puntuale il proprio territorio e le sue necessità e richieste). Un ulteriore aspetto è quello che non scorda mai il valore delle figure professionali diffuse sul territorio che possono diventare maestri, in un percorso in cui l’insegnante ha saputo individuare la coerenza con il progetto educativo e gettare le basi per un confronto diretto degli stessi bambini. “Del resto, ho detto, ogni uomo che venga a contatto per ragione di studio col bambino gli è maestro. Il ragazzo sia messo a contatto con chi sa, ed ecco che maestri gli sono a volte ingegneri, industriali, banchieri, e operai, e pescatori, e montanari, e marinai...Ho detto che le cose possono essere maestre. Sono maestri infatti gli animali e le piante; e un monte, un fiume, un lago, il mare; maestri una cascata, una cava, una risaia, un ponte: tutto ciò che il maestro di classe ritiene fonte di educazione per i suoi scolari; quel maestro di classe, che è chiamato a dirigere le anime secondo l’ideale educativo, servendosi dei mezzi naturali contingenti [...]” (Pizzigoni, 1939, p. 23).

Se si volessero racchiudere queste proposte in alcuni punti strettamente connessi al metodo, questi potrebbero essere alcuni tra i più significativi:

- Abolizione della visione di scuola chiusa, ampliamento del contatto costante con l’esterno. Individuazione della scuola come elemento vivo inserito pienamente nel mondo. Frequentazione diretta del quartiere, della città, dell’ambiente circostante e di quello più lontano, grazie a un lavoro di individuazione delle esperienze significative a opera del docente.
- Valorizzazione dell’apporto culturale di ogni persona posta in contatto con i bambini, grazie alla mediazione del maestro.
- Articolazione negli anni di proposte di esplorazione e conoscenza del territorio e del patrimonio culturale, con la sottolineatura di una progressività e una costante ripresa delle esperienze a livello documentale e formale.
- Individuazione del lavoro dei bambini, pensato in una prospettiva collettiva, come elemento formativo. (Pizzigoni, 2022)

Un ulteriore riferimento, che può essere posto come elemento di riflessione, è quello costituito dalla figura di Gianfranco Zavalloni (1957-2012) che nella sua proposta educativa ha sempre tenuto in grande considerazione l’attenzione alla natura, allo spazio e al tempo. Una visione che ha saputo ri-interpretare la scuola e le sue relazioni con il territorio come una potenzialità trasformativa dello stesso contesto in cui è inserita per arrivare a individuare molte priorità talvolta

cancellate dalle agende dei decisori istituzionali. “Siamo nell’epoca del *tempo senza attesa*. [...] Mi sembra che oggi gli adulti, grazie anche alla società del consumismo esasperato, vivano esattamente come i bambini secondo le modalità del ‘voglio tutto e subito’. Sapremo ritrovare *tempi naturali*? [...] Sapremo piantare una ghianda o una castagna sapendo che saranno i nostri pronipoti a vederne la maestosità secolare? Sapremo aspettare? Si tratta di intraprendere un nuovo itinerario educativo.” (Zavalloni, 2008, p.14) Nel suo percorso la scelta è quella di dar voce ai *Diritti naturali dei bambini* (Zavalloni, 2006), decisione che implica di dedicare una specifica attenzione al gioco, alla salvaguardia e all’implementazione di un contesto naturale e sano, alla valorizzazione degli orti come luogo delle relazioni, a una dimensione della città a misura di bambino (il diritto alla strada), e quindi alla necessità di una radicale trasformazione degli assetti urbanistici e alla creazione di un disegno innovativo degli spazi pubblici, come elementi imprescindibili per un benessere condiviso per tutta la società.

2. Territori e patrimoni

A partire dalle riflessioni sviluppate nel precedentemente paragrafo legate a un passato, in uno dei due casi abbastanza recente, si è potuto cogliere come l’attenzione mossa nei confronti degli ambienti scolastici e dei luoghi in cui la scuola è collocata, sia divenuta nel tempo un passaggio imprescindibile. Alcuni autori hanno coniato differenti definizioni arrivando a parlare del territorio come di un’aula didattica decentrata (Frabboni, Pinto Minerva, 2002), un luogo in stretto dialogo con la scuola, elemento vivo nella costruzione dei percorsi di costruzione del sapere. Al contempo è necessario percorrere anche la strada compiuta dal versante dei patrimoni culturali, materiali e immateriali, dove si è potuto cogliere un triplo passaggio che ha visto le professionalità impegnate in questo campo, legate sia allo studio e alla ricerca, che alla valorizzazione e mediazione, operare profondi cambiamenti. Come afferma Alessandra Mottola Morfino si è passati “dalla centratura sugli oggetti a quella sul pubblico” (Mottola Morfino, 2004) e successivamente dall’attenzione al potenziamento della fruizione dei diversi pubblici, all’interesse verso un percorso articolato e complesso di partecipazione, mediazione e condivisione dell’interpretazione. Queste trasformazioni, operate nel tempo, hanno saputo cogliere pienamente la potenzialità di quanto poteva essere offerto, intendendo così come “[...] il patrimonio culturale non *sia* solo memoria del passato e strumento capace di sedare le nostre paure più profonde, ma [...] anche la nostra vera eredità del futuro. (Casini, 2016, p.19). Un altro aspetto da non sottovalutare, in questa relazione con i patrimoni culturali, costellata da numerosi cambiamenti, è stata l’attenzione che nel tempo si è formalizzata nei confronti non solo dei patrimoni culturali materiali, contraddistinti da alcune caratteristiche specifiche quali: unicità, originalità, autenticità, eccezionalità, permanenza. ma anche di quelli immateriali, intendendo con questo sia le tradizioni di una comunità, come pure le pratiche sociali, i riti, le feste, le espressioni orali, artistiche o pratiche legate a natura e artigianato, oltre agli strumenti, oggetti, manufatti e spazi culturali a questi legati. In questo caso sono risultati imprescindibili i riferimenti elaborati dall’Unesco, in particolare la *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio immateriale* dell’ottobre 2003. In questa differente interpretazione relativa al patrimonio è importante notare il valore di costruzione e partecipazione della collettività. “Di qui l’importanza decisiva del processo di costruzione del patrimonio culturale collettivo che non è come dato dal territorio, ma risulta da un processo di produzione e quindi può essere costituito anche da patrimonio banale.” (Dallari, 1996, p.90) Anche questo aspetto non è da tralasciare quando parliamo di rapporto vivo della scuola con il territorio.

3. Percorsi di ricerca condivisi

Dopo la panoramica rapidamente presentata che si è focalizzata su territori e patrimoni, in questo paragrafo si intendono presentare due percorsi realizzati nella scuola, in cui l'attenzione e la trasformazione degli ambienti interni, la conoscenza dei territori in cui la scuola è collocata, la loro frequentazione e trasformazione sono stati elementi caratterizzanti. Nel primo caso il ruolo dei ricercatori si è sviluppato in una prospettiva propria della ricerca-azione-formazione (Zecca, 2018), mentre nel secondo caso si è trattato di una progettazione condivisa e di un monitoraggio volto a valorizzare le azioni già messe in campo dai docenti e dagli educatori. Nelle due scuole le azioni realizzate hanno portato alla trasformazione dei luoghi scolastici o di prossimità, coinvolgendo le comunità in un passaggio legato a una maggiore consapevolezza della ricchezza potenziale e trasformativa dei paesaggi culturali e delle loro storie. La prima scuola interessata primaria, è la scuola Polesine di Milano, collocata in un edificio dei primi del '900. Qui la comunità scolastica era interessata a una trasformazione e a un miglioramento degli spazi, in particolare quelli esterni del cortile, con un'attenzione puntuale nei confronti della didattica e della sua innovazione (Dessi, Fianchini, Zuccoli, 2016). Docenti, personale scolastico, bambini, dirigenza sono stati coinvolti dapprima in un processo di esplorazione, conoscenza, trasformazione e valorizzazione dello spazio a disposizione. La scelta è stata quella, grazie a un finanziamento ottenuto, di lavorare sugli spazi esterni (Farné, Agostini, 2015), fino a quel momento utilizzati quasi esclusivamente a momenti di gioco e di svago, con l'intenzione di aumentare la loro vivibilità e le potenzialità d'uso, introducendo possibili modifiche per implementare una didattica da svolgere all'esterno, oltre che provando a trasformare quella realizzata all'interno. I ricercatori di Bicocca e del Politecnico (professoressa Maria Fianchini e Valentina Dessi) hanno seguito tutto il percorso, individuando, insieme con il corpo docente, le strategie più appropriate e gli strumenti più significativi, per sostenere questi cambiamenti. Esplorazioni libere e guidate, questionari dedicati a docenti, bambini, personale scolastico, disegni progettuali condivisi, realizzazione di un'aula all'aperto, sperimentazione dei nuovi spazi, documentazione delle trasformazioni e riprogettazione delle proposte didattiche, formazione mirata durante il progetto sono stati dei passaggi che hanno caratterizzato questo progetto.

Nel secondo caso, scuole primarie e secondarie di Greco, il percorso ha visto l'intervento dei ricercatori relativamente al monitoraggio dei risultati, dopo un progetto già avviato da MuBiG (Museo di comunità Greco, progetto di ABCittà), che aveva come obiettivo quello di far conoscere il territorio in cui le scuole erano inserite. Anche in questo caso il monitoraggio, oltre all'uso di questionari per insegnanti e bambini, ha visto un ulteriore percorso a partire dai podcast che erano stati realizzati nel percorso precedente, e un *peertutoring* tra bambini di quarta, che avevano fruito del progetto, e bambini di prima che non avevano ancora sperimentato le passeggiate fuori dalla scuola. In questo caso il monitoraggio ha potuto cogliere il passaggio di informazioni, saperi, tra bambini di età diversi, sempre con un taglio esperienziale e un lavoro sulle immagini e le storie conosciute.

Nei due percorsi si è rivelato fondamentale il lavoro condiviso con i docenti, e l'inserimento di queste proposte all'interno della stessa programmazione curricolare. Bambini e docenti hanno saputo conoscere, esplorare, abitare, trasformare spazi scolastici ed esterni, arrivando a una consapevolezza maggiore, oltre che una capacità decisionale con dirette ricadute sulla didattica.

3. *Place-based education* e valore dei patrimoni materiali e immateriali

Proprio in questa prospettiva: territori, luoghi e patrimoni possono diventare lo spazio grazie a cui far emergere nuove prospettive e differenti progettualità. Mai come adesso le sfide (Morin,

2022) ecologiche, digitali e culturali sono diventate aspetti imprescindibili nella stessa progettazione curricolare, sfide da cui non è più possibile sottrarsi. Il confronto esperienziale, riflessivo e progettuale con i luoghi in cui è collocata la scuola e in cui vivono i bambini, la nascita di proposte basate sulle scoperte realizzate e sulle trasformazioni sentite come necessarie, fanno crescere un'azione educativa e didattica radicata sul territorio, con un ulteriore riferimento imprescindibile a quella che viene definita la *place-based education* (Galimberti, Guerra, Persico, 2024; Smith, Sobel, 2010; Vander Ark, Liebttag, McClennen, 2020). Si tratta di una serie di azioni che attivano momenti di scoperta e di conoscenza legati in modo indissolubile a luoghi specifici, ma al contempo aperte ad altri spazi in un costante confronto con altre realtà, simili e differenti, per continuità spaziale e temporale. Ripartire dagli spazi vissuti, radicare le proprie esperienze e quelle dei bambini in luoghi frequentati quotidianamente e per loro significativi, scoprire in modo collettivo le storie che nel tempo si sono radicate in questi spazi, sono passaggi significativi, per attivare una consapevolezza e una

Bibliografia

- Altet M. (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants: une double fonction scientifique et sociale des Sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 52(2), 29-60.
- Asquini G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bove C. (2019). Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale. *Educazione Interculturale, Teorie, Ricerche e Pratiche*, 17(1), 59-75.
- Casini L. (2016). *Ereditare il futuro: dilemmi sul patrimonio culturale*. Bologna: Il Mulino.
- Dallari F. (1996). I beni culturali come strategia territoriale. Un nuovo progetto geografico. *Geotema*, 4, 89-96.
- Dessi V., Fianchini M., Zuccoli F. (2016). *NaturalMente a scuola. Esperienze di co-progettazione per valorizzare lo spazio esterno delle scuole*. Pescara: Unapress.
- Farné R., Agostini F. (Eds.) (2015). *Outdoor Education. L'educazione sicura all'aperto*. Bergamo: Junior-Spaggiari.
- Frabboni F., Guerra L. (1991). *La città educativa: verso un sistema educativo integrato*. Bologna: Cappelli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2002). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Galimberti A., Guerra M., Persico G. (2024). *Educare per la biodiversità. Approcci, ricerche e proposte*. Milano: FrancoAngeli.
- Hooper-Greenhill E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. C London-New York: Routledge.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Morin E. (2022). *Svegliamoci*. Milano: Mimesis.
- Mottola Molino A. (2004). *L'etica dei musei. Un viaggio tra passato e futuro dei musei alle soglie del terzo millennio*. Torino: Umberto Allemandi & C.
- Nigris E. (1998). Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In S. Mantovani (Ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp.164-201). Milano: Bruno Mondadori.
- Pastori G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Parma: Spaggiari-Junior.
- Pizzigoni G. (1939). *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*. Milano: Ufficio di Propaganda della "Rinnovata".
- Pizzigoni G. (2022). *Le mie lezioni ai maestri d'Italia e altri scritti* (A. Ferri, G. Locatelli, F. Zuccoli Eds.). Bergamo: Edizioni Junior- Bambini.
- Smith G. A., Sobel D. (2010). *Place- and community-based education in schools*. London-New York: Routledge.

- Vander Ark T., Liebttag E., McClennen N. (2020). *The power of place: authentic learning through place-based education*. ASCD.
- Zavalloni G. (2006). *I diritti naturali dei bambini e delle bambine (riscritti da loro stessi)*. Otranto: Anima Mundi.
- Zavalloni G. (2008). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Verona: Emi.
- Zecca L. (2018). Ricerca-Azione-Formazione. Una strategia per lo sviluppo professionale? In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 84-91). Milano: FrancoAngeli.

Sessione parallela – Panel 2
**Insegnanti, educatori, formatori e pedagogisti per valori
e scelte metodologiche inclusive e interculturali**

Riflessioni su pedagogia e narrazione per affrontare le sfide della contemporaneità

Sara Baroni

Assegnista di ricerca

Libera Università di Bolzano – sara.baroni@unibz.it

1. La necessaria transizione per un nuovo equilibrio

A distanza di poco più di un decennio dalla pubblicazione dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, risulta quanto mai evidente come ci troviamo più che mai distanti dal raggiungimento di quegli importanti *global goals* nati con l'intento di garantire il benessere sostenibile per le persone e il pianeta nel segno della pace e della prosperità. Il più recente rapporto ASviS (2024) mostra come addirittura vi sia stata una regressione, sia in termini di mantenimento della pace che nell'aumento della povertà, e di come i progressi per un'educazione di qualità siano ancora troppo lenti. Da ciò si comprende come l'impegno scientifico e formativo per lo sviluppo sostenibile, quale quello perseguito dalla ormai decennale esperienza del Convegno Territori Natura, sia oggi tutt'altro che scontato, ma risulta invece imprescindibile per accompagnare la *transizione ecologica, digitale e interculturale*, titolo di questa edizione.

Il significato stesso del termine “transizione”, dal latino *transitio, -onis; transire* indica il “passare” da una condizione o situazione ad una nuova (Treccani.it). Ciò rimarca una situazione incerta e in veloce evoluzione, accelerata anche dalla diffusione di nuove forme di intelligenza artificiale (Gramigna, Gola, Marcelli, 2025).

In questo scenario complesso ci si chiede dunque come riuscire a garantire a tutti un'istruzione di qualità equa e inclusiva. Essendo un compito tutt'altro che semplice, soprattutto per una scuola caratterizzata da classi sempre più eterogenee, “superdiverse”, occorre individuare strategie didattiche efficaci che possano aiutare a rispondere alle sfide del presente. Pertanto, in questo articolo si cercherà di tratteggiare una riflessione che pone al centro il ruolo della narrazione nella pedagogia contemporanea, soffermandosi su alcuni degli elementi che la rendono efficace per la creazione di una didattica capace di accogliere e valorizzare ogni studente nelle proprie potenzialità.

2. Per un'educazione equa e inclusiva

Il quadro normativo internazionale consente di tracciare la rotta da seguire. L'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 consiste nel: “Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti.”¹. Secondo la “Incheon Declaration”, che ne definisce le linee attuative, per riuscire a concretizzare questa visione, è necessario intervenire

1 Traduzione propria dell'originale: “Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”.

su più fronti (2015). In primo luogo, occorre garantire l'accesso universale a un'istruzione gratuita e di qualità per almeno 12 anni, estendendo anche quella prescolare a tutti i bambini e a tutte le bambine. È fondamentale eliminare ogni forma di discriminazione e marginalizzazione, assicurando pari opportunità di apprendimento; migliorare la qualità dell'istruzione, attraverso curricula pertinenti, metodi didattici innovativi e la formazione continua degli insegnanti in un'ottica di *lifelong learning*. Oltre a questo, è necessario promuovere ambienti di apprendimento sicuri, inclusivi e attrezzati, contrastando la violenza e la discriminazione di genere. In un quadro così ampio si è deciso qui di riflettere sull'importanza di garantire una didattica di qualità.

3. Crisi e superdiversità: quale il ruolo della scuola

Perseguire tali obiettivi è una sfida per le scuole, che operano in un contesto di *policrisi* (Morin, 2011) e *superdiversità* (Vertovec, 2007). Morin parla di *policrisi* intendendo una situazione in cui le crisi in atto – economica, sociale, climatica – si intrecciano e si alimentano reciprocamente, creando una condizione di complessità e interdipendenza. Perciò, sia ad un livello globale che locale, per rispondervi sono necessarie risposte multidimensionali, in grado di affrontare le problematiche in modo integrato e sistemico (2011). *Super-diversity* è un termine, coniato dall'antropologo americano Steven Vertovec (2007), che indica l'intensificazione dei processi migratori e l'incremento della complessità delle diversità culturali. Definisce infatti una realtà sociale caratterizzata dalla coesistenza di numerose forme di diversità (siano esse etniche, linguistiche, religiose, socioeconomiche o altro). Su questo, il ricercatore El-Mafaahani, in un recente intervento² (2025) ha dimostrato come in una classe di scuola primaria in Germania, per esempio, chi proviene dalla Siria potrebbe avere sino a sette diverse appartenenze etniche, fino a nove diverse appartenenze religiose e più di cinque diverse lingue, senza considerare le ulteriori combinazioni. Anche in questo caso, l'uso di tale concetto consente di non ridurre la complessità dei fenomeni, attribuendo "etichette" a gruppi o a persone e di avere uno sguardo capace di cogliere la complessità senza ricorrere a semplificazioni.

Zoletto (2023) poi ci mostra come anche in Italia nelle classi di scuola primaria i bambini e le bambine differiscano per età, genere, abitudini, esperienze, performance. Quest'ultimo elemento in particolare potrebbe essere influenzato da quelle barriere e quegli impedimenti riconducibili talvolta al fenomeno della povertà educativa (Save the Children, 2014), o a situazioni cosiddette "di svantaggio linguistico, socioculturale" che la normativa tutela esplicitamente. Il fatto che la Circolare Ministeriale n. 8 del 2013 preveda che le scuole offrano una risposta adeguata personalizzata a chi presenta Bisogni Educativi Speciali (tra cui quelli fisici, fisiologici, sociali, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua, anche per periodi limitati di tempo) è di per sé importante per offrire strumenti compensativi e misure dispensative che ne garantiscano il successo formativo. Dall'altro lato, tuttavia, il rischio di produrre "etichette" stigmatizzanti che rimangono "incollate" all'identità dei bambini è sempre presente (Zappella, 2021). Perciò, piuttosto che occuparsi di nominare gli elementi di "divergenza" da una norma presunta, per attuare una didattica inclusiva di qualità occorre imparare ad osservare il bambino nella sua unicità, portatore di un vissuto e una storia unici, fornendogli ciò che necessita per costruire da sé la propria intelligenza secondo le sue capacità e interessi come già affermava Maria Montessori (1999).

2 Keynote del Prof. Dr. Aladin El-Mafaalani, TU Dortmund presso Il Convegno „IFO 2025 - 38. Jahrestagung der Inklusionsforscher: innen Inklusion - Bildung – Transformation. Inklusive Bildung als Transformation – Transformation durch inklusive Bildung“ 17.-19. Febbraio 2025, Colonia.

4. La pedagogia dell'emergenza e le possibilità della narrazione

La narrazione, intesa come strumento naturale per interpretare il mondo e costruire l'identità (Bruner, 2002), riveste un ruolo fondamentale nei contesti emergenziali, facilitando l'elaborazione dei vissuti, anche quelli dolorosi, e sostenendo la resilienza (Vaccarelli, 2016). Raccontare sé stessi permette di ricostruire e trasformare la propria storia, come evidenziato dalla letteratura sul metodo autobiografico (Biffi, 2015) e dalle ricerche nell'ambito della pedagogia dell'emergenza. In particolare, lo studio, che chi scrive ha condotto ai tempi del Covid-19, ha evidenziato il ruolo chiave della narrazione di sé e della narrazione collettiva nel sostenere la resilienza dei partecipanti. Il progetto realizzato ha creato una rete di connessioni coinvolgendo oltre mille bambini e bambine, insegnanti, ed enti partner del territorio di Trento e Bolzano. Dando spazio e tempo alla condivisione delle esperienze e dei vissuti emotivi anche attraverso differenti linguaggi espressivi, ognuno ha potuto sentirsi riconosciuto e accolto, rafforzando così il valore delle relazioni educative (Baroni, 2023). L'iniziativa ha confermato quanto affermato da Zizioli (2018), secondo cui la narrazione è una "risorsa educativa preziosa" (p. 208) in grado di superare l'autoreferenzialità, favorire un'apertura verso l'altro, la partecipazione e contribuendo al benessere individuale e di comunità (Cerrocchi, Dozza, 2018; Nussbaum, Sen, 1993).

5. Come e cosa narrare per una didattica inclusiva

Date queste premesse, ci si chiede se la narrazione possa rispondere alle sfide del presente e agli obiettivi di un'educazione inclusiva, e in che modo.

Una risposta emerge dai risultati della biennale esperienza di formazione insegnanti sull'uso del Kamishibai, realizzata in collaborazione con la Prof.ssa Rita Casadei, Alessandro Gelmi e il Multilab della Libera Università di Bolzano. Il Kamishibai (dal giapponese "teatro di carta") è definito come "un'espressione artistica multi-codice che coniuga il visivo, il sonoro, la narrazione, la corporeità e lo spazio circostante, sollecitando attenzione, sensibilità e alfabeti cognitivi ed emotivo-affettivi" (Baroni, Casadei, Gelmi, 2024, p. 47). La documentazione del percorso svolto ha evidenziato tre temi che risuonano con una didattica inclusiva: innanzitutto, l'apprezzamento della lentezza che permette di ritrovare un tempo disteso e piacevole che dilata le possibilità (nel rispetto dei ritmi di ciascuno); in secondo luogo, l'opportunità di usare diversi linguaggi espressivi per rappresentare le storie, consentendo a ciascuno di contribuire secondo le proprie inclinazioni e competenze; infine, la capacità del dispositivo multi-codice di rendere il contenuto accessibile a un pubblico eterogeneo (Casadei, Baroni, Gelmi, 2025).

Pensando dunque ad un suo utilizzo in classe, si intravedono molteplici possibilità inclusive in linea con i principi della differenziazione didattica (Tomlinson, 1999). Si possono prevedere laboratori che prediligano l'apprendimento cooperativo, avendo cura di creare gruppi di lavoro eterogenei; si può inoltre pensare di includere il Kamishibai nei regolari percorsi curriculari arricchendo le potenzialità di altri mediatori didattici (Macchia, 2020); se ne potrebbero inoltre sperimentare le potenzialità attraverso ricerche nell'ambito della didattica disciplinare, del plurilinguismo, e tanto altro che è in corso di definizione.

Inoltre, per combattere contro il rischio di "passività" e "anestetizzazione" di fronte alla enorme quantità di storie che dominano i media (Batini, 2006), si potrebbero costruire percorsi formativi ed educativi incentrati sulla narrazione autobiografica in cui ciascuno possa raccontare la propria storia unica, arricchendo le relazioni educative, restituendo *agentività* a chi racconta, permettendo a ciascuno di sentirsi "esperto" poiché libero di raccontare il mondo con il proprio sguardo (Biffi, 2015). Questo approccio è in linea con la didattica interculturale poiché se da un lato dà voce all'unicità, dall'altro lato consente di tratteggiare quegli aspetti universalmente

presenti creando un clima di rispetto e reciproco riconoscimento (Demetrio, Favaro, 2002; Biffi, 2015) fortemente trasformativo.

6. Riflessioni finali

Alla luce delle considerazioni qui illustrate, emerge con chiarezza come la pedagogia contemporanea sia chiamata ad affrontare sfide complesse e interconnesse, che riguardano tanto il contesto globale quanto la quotidianità scolastica. La policrisi che caratterizza la nostra epoca (Morin, 2011) e la crescente superdiversità presente anche nelle classi (Vertovec, 2007) impongono una riconsiderazione delle pratiche educative, affinché possano realmente promuovere un'istruzione equa, inclusiva e di qualità, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030 (Nazioni Unite, 2015).

In questo scenario, la narrazione si rivela un potente strumento pedagogico, capace di sostenere la costruzione di identità, il riconoscimento reciproco e l'inclusione. Raccontare e ascoltare storie diventa così una possibilità per favorire l'empatia, la riflessione e la resilienza, specialmente in contesti di emergenza (Vaccarelli, 2016; Zizioli, 2018). La narrazione con l'uso del Kamishibai e con il metodo autobiografico possono dunque rappresentare valide proposte metodologiche per rispondere ai bisogni di una classe inclusiva, con l'accortezza di creare un tempo, uno spazio adeguati in cui si possano co-costruire insieme nuovi significati, consentendo la libera scelta delle modalità espressive.

In tal senso, la transizione e l'innovazione non risiedono solamente nella velocità delle nuove tecnologie, bensì nello sforzo di ritrovare nella narrazione quel dispositivo naturale capace di dare voce ai vissuti e alle emozioni di ciascuno, consentendo l'incontro con gli altri.

Bibliografia

- ASviS (2024). Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile. *Coltivare ora il nostro futuro. L'Italia e gli obiettivi di Sviluppo Sostenibile*. Rapporto ASviS 2024.
- Baroni S. (2023). Educazione, Emergenza, resilienza. Narrazioni dall'esperienza degli insegnanti partecipanti al progetto *ripARTiamo!* al tempo del Covid-19". Tesi di dottorato (open access) Libera Università di Bolzano.
- Baroni S., Casadei R., Gelmi A. (2024). Supportare l'agency e la partecipazione dei bambini attraverso il Kamishibai. *Bambini, Spiaggiari*, pp. 46-49.
- Batini F. (2006). La narrazione e l'empowerment. M@gm@ L'orientamento narrativo, 4, 3, luglio - settembre 2006, <https://www.analisiqualitativa.com/magma/0403/editoriale.htm>
- Biffi E. (2015). Il metodo autobiografico. In H. Demo (Ed.), *Didattica delle differenze: Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Bruner J. S. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Casadei R., Baroni S., Gelmi, A. (2025). Imagining spaces, tools, and activities for playful training: the art of Kamishibai. In Seitz S., Berti F., *The primary school as a playful space. Theories and practices in an international perspective*. Bolzano/Bozen: bu.press.
- Cerrocchi L., Dozza L. (eds.) (2007). *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*. Trento: Erickson.
- Demetrio D., Favaro D.G. (2002). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Gramigna A., Gola G., Marcelli A.M. (2025). *Progettare futuri possibili. Pluralismo dei Paradigmi e Trasformazione*. Eduversi. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Macchia V. (2020). Kamishibai: un mediatore didattico inclusivo. In E.A. Emili, V. Macchia, *Leggere l'inclusione: albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno* (pp. 89-101). Milano: ETS.

- MIUR (2013). Circolare Ministeriale 8 del 6 marzo 2013. Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES).
- Montessori M. (1999). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Morin E. (2011). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Nazioni Unite. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Organizzazione delle Nazioni Unite. <https://unric.org/it/wpcontent/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Nussbaum M., Sen A. (eds.). (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon press.
- Save the Children Italia (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Save the Children Italia Onlus, Roma.
- Tomlinson C.A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*, <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf>.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vertovec S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Zappella, M. (2021). *Bambini con l'etichetta: Dislessici, autistici e iperattivi: cattive diagnosi ed esclusione*. Bologna: Feltrinelli.
- Zizioli E. (2018). Un racconto... è un diritto di tutti. Narrazione, comunità, contesti di crisi. In S. Marianтони, A. Vaccarelli (Eds.), *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*. Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto D. (2023). *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*. Padova: Scholé-Morcelliana.

Verso una Scuola Inclusiva: Formazione Docenti e Innovazione in Contesti Multiculturali*

Alessia Bartolini

Professoressa associata

Università degli Studi di Perugia – alessia.bartolini@unipg.it

Maria Filomia**

Professoressa associata

Università degli Studi Link – m.filomia@unilink.it

Introduzione

La scuola italiana oggi si presenta come luogo multiculturale e complesso che richiede la promozione di percorsi di formazione rivolti a docenti ed educatori che sappiano configurarsi come spazi di riflessione condivisa delle pratiche scolastiche ed educative in una prospettiva interculturale ed inclusiva (Bartolini, 2022). Seguendo l'approccio della pedagogia culturalmente sostenibile teorizzata da Paris (2012, 2017), infatti, l'inclusione e l'interculturalità non sono processi automatici, ma richiedono l'impegno di educatori ed insegnanti capaci di decentrarsi dalle proprie pratiche culturali e didattiche, per ri-significare l'insegnamento attraverso il confronto con le diversità. La formazione interculturale, pertanto, riveste un ruolo centrale nello sviluppo di una *forma mentis* interculturale (Portera, 2013, 2022), ossia nella promozione di un approccio al pensiero, al comportamento e al giudizio che consenta agli studenti e all'intera comunità scolastica di affrontare e gestire situazioni di dissonanza e di conflitto. Attraverso il potenziamento delle competenze interculturali, relazionali, di ascolto e di dialogo, essa contribuisce a contrastare atteggiamenti etnocentrici e a formare docenti in grado di agire come mediatori consapevoli, capaci di trasformare la diversità in una risorsa educativa e sociale (Bartolini & Falcinelli, 2021). In questo quadro, la scuola, adottando la diversità come paradigma identitario (MPI, 2007), si configura come un laboratorio di inclusione, aperto alla pluralità culturale e orientato alla costruzione di società più eque e coese.

Il contributo presenta un percorso progettuale finalizzato a coinvolgere in maniera attiva e partecipata le insegnanti e le educatrici che è riconducibile al costrutto della ricerca-formazione, "intesa come metodologia del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante" (Nigris et al., 2020 p. 225).

Il percorso di ricerca-formazione si inserisce tra le attività previste nell'ambito del progetto

* Questo lavoro è stato finanziato dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) - Unione Europea - NextGenerationEU PROGETTO "PRIN 2022 PNRR - SONRIE SOcial eNtertaining Robotics for Intercultural Education in primary schools", Codice progetto: P2022ZRP9H, codice CUP MASTER D53D23020550001, codice CUP J53D23017120001.

** La prof.ssa Filomia è stata assegnista di ricerca dell'Università degli Studi di Perugia nell'ambito del progetto SONRIE.

PRIN 2022 PNRR: “SONRIE: SOcial eNtertaining Robotics for Intercultural Education in primary schools”, finanziato dall’Unione Europea - Next Generation EU, che coinvolge l’Università di Perugia e quella di Genova con l’obiettivo di creare spazi educativi inclusivi, in grado di utilizzare la tecnologia come preziosa opportunità di crescita, di confronto e di crescita condivisa. Risulta evidente l’importanza di una proposta formativa che, partendo da una specifica formazione interculturale, si inserisca nel progetto come momento strategico per promuovere nella scuola e nei nidi d’infanzia quelle competenze utili a introdurre il robot come strumento educativo e didattico innovativo, e con cui costruire percorsi capaci di valorizzare le differenze come risorse e promuovere processi di inclusione.

Chi opera nel campo della pedagogia, in un contesto fortemente tecnologico come quello attuale, si confronta, infatti, costantemente con una questione cruciale: in che misura e attraverso quali modalità le tecnologie, la robotica, la realtà aumentata e i mondi virtuali possano effettivamente favorire dinamiche virtuose in grado di potenziare gli apprendimenti e le interazioni sociali, contribuendo così ai processi educativi di inclusione (Malavasi, 2019). Il nostro progetto si iscrive in questo quadro di riflessione, con l’obiettivo di indagare se e in che modo l’impiego della robotica sociale possa costituire un facilitatore nei processi di integrazione sociale in contesti multiculturali, promuovendo l’interazione tra persone con differenti background culturali. Parallelamente, il progetto mira anche a favorire lo sviluppo di competenze interculturali, attraverso una sprovvincializzazione dello sguardo e lo sviluppo di un pensiero plurale, capace di accogliere la complessità e la ricchezza delle diversità culturali. L’educazione interculturale, infatti, può configurarsi come “nuova normalità dell’educazione” (Portera, 2013), solamente attraverso una progettualità educativa in grado di richiamare costantemente gli elementi che accomunano e differenziano gli esseri umani, nella consapevolezza che la valorizzazione delle differenze debba accompagnarsi alla ricerca di ciò che, nelle diversità umane, costituisce un comune terreno di incontro e dialogo (Portera, 2013).

1. La scuola come spazio interculturale e laboratorio inclusivo

La scuola è un’istituzione dinamica, in continua evoluzione nel tempo e rappresenta il riflesso della complessità e della pluralità sociale che la attraversa, modellandone l’identità attraverso le esperienze, le storie di vita e le diverse provenienze di chi la abita. La sua funzione educativa impone di assumerne un ruolo centrale nella costruzione di trame inclusive e interculturali, in un contesto in cui la presenza di studenti con cittadinanza non italiana costituisce l’11,2% della popolazione scolastica complessiva (MIM, 2024).

A partire da questo presupposto, abbiamo assunto il concetto di *Culturally Sustaining Pedagogy* (CSP) come chiave di lettura critica nei confronti di una pedagogia di tipo deficitario, che tende a considerare le identità culturali e le lingue degli studenti come ostacoli ai processi di apprendimento. La CSP, infatti, si radica in una comprensione approfondita dell’interazione tra cultura, apprendimento e sviluppo umano, delineando un quadro teorico-educativo che pone al centro il sostegno e la valorizzazione delle identità culturali degli studenti. Tali identità, lungi dall’essere elementi di svantaggio, costituiscono risorse essenziali per la costruzione del sé e per un percorso educativo autenticamente inclusivo e pluralista (Paris, 2017; Paris, Alim, 2014). Questo approccio si contrappone a modelli assimilazionisti che tendono a marginalizzare le espressioni culturali minoritarie, sottolineando invece la necessità di costruire ambienti di apprendimento che non si limitino a tollerare le differenze culturali, ma che le riconoscano e le valorizzino come risorse fondamentali per lo stesso percorso educativo (Buffington, Day, 2018).

Diversamente da quelle visioni che presuppongono, spesso implicitamente, che il successo educativo sia vincolato all’abbandono progressivo delle lingue e delle pratiche culturali d’origine

a favore di un modello culturale dominante, la CSP si propone come un paradigma alternativo in quanto mira a “seek to perpetuate and foster – to sustain – linguistic, literate, and cultural pluralism as part of the democratic project of schooling” (Paris, 2012 p. 93). In tal senso, la CSP si configura come un approccio educativo volto non solo a riconoscere la diversità linguistica e culturale degli studenti, ma anche a sostenerla attivamente, valorizzandola come elemento essenziale del processo formativo. Promuove, infatti, una prospettiva di multiculturalismo critico, spingendo l’educazione oltre una mera accettazione passiva delle differenze culturali per adottare un orientamento autenticamente interculturale. Questo implica il confronto con la complessità delle pratiche linguistiche, alfabetiche e culturali attraverso una prospettiva dinamica e inclusiva: “contending in complex ways with the rich and innovative linguistic, literate, and cultural practices” (Paris, Alim, 2014). Un’educazione che vuole ispirarsi alla CSP si deve impegnare, dunque, a creare ambienti educativi in cui gli studenti possano vedere riconosciuta la propria identità culturale, possano esprimerla liberamente e sviluppare un’appartenenza plurale. Del resto “a scuola nessuno è straniero” (Favaro, 2011) e deve essere considerato tale, poiché l’ambiente scolastico è un luogo di appartenenza e riconoscimento per tutti, indipendentemente dalla propria origine, lingua o cultura; non si va a scuola solo per imparare, ma la scuola costituisce un ambiente fondamentale di costruzione della propria identità personale e sociale.

2. Il percorso di ricerca-formazione

La struttura portante del progetto e il suo elemento distintivo risiedono nella scelta di attuare una ricerca-formazione, ossia una proposta metodologica che consenta di intervenire direttamente nei contesti educativi, integrando la dimensione della sperimentazione con le esigenze educative e pedagogiche dei diversi Servizi e favorendo un processo dinamico di riflessione, sperimentazione e adattamento continuo, grazie alla partecipazione delle insegnanti e delle educatrici in tutte le fasi del progetto (Asquini, 2018). Il loro coinvolgimento risulta essenziale sia nella fase di definizione degli strumenti di indagine sia nella successiva analisi dei dati raccolti, perché “l’esame congiunto dei dati costituisce uno snodo tipico ulteriore, che implica il passaggio, mai scontato dal singolo caso o accadimento alla pluralità dei casi” (Nigris et al., 2020, p. 232).

La formazione vuole intrecciare elementi di pedagogia interculturale con quelli più strettamente tecnologici per permettere alle stesse insegnanti ed educatrici di assumere un ruolo attivo e garantire un utilizzo eticamente e pedagogicamente adeguato del robot nei diversi contesti educativi. Uno degli obiettivi della formazione sarà orientato “alla trasformazione dell’agire educativo e alla promozione della riflessività dell’insegnante” (Asquini, 2018, p. 49), intesa come condizione essenziale per la realizzazione di un’educazione autenticamente interculturale. Questo processo riflessivo non solo favorisce una maggiore consapevolezza pedagogica, ma permette anche di rileggere le posture e adattare e innovare le pratiche educative in risposta alla complessità e alla pluralità dei contesti scolastici.

Il progetto SONRIE prevede l’utilizzo di un robot sociale con applicazioni culturalmente connotate per finalità interculturali, che saranno definite e sviluppate attraverso un percorso di co-costruzione e co-design che coinvolgerà attivamente insegnanti, educatrici e genitori delle scuole che parteciperanno al progetto¹. Il pilastro fondamentale del progetto riguarda il design

1 Le scuole coinvolte nella sperimentazione sono: la Scuola dell’Infanzia “Marcella Monini” di Umbertide, la Scuola dell’Infanzia “Lampada Magica” di Case Bruciate, Perugia, l’Asilo Nido “Arcobaleno” di Ponte San Giovanni, Perugia, la Scuola dell’Infanzia “Solari” di Genova e la Scuola dell’Infanzia “Alice nel Paese delle Meraviglie” di Genova.

del robot, il cui sviluppo è guidato tenendo conto dei bisogni e delle caratteristiche dei contesti educativi, nei quali i bambini e le bambine non sono utenti finali ma soggetti attivi di un percorso di crescita e di scoperta. Il robot è stato progettato per favorire interazioni rassicuranti e stimolanti, minimizzando eventuali rischi e garantendo un'esperienza accessibile, accogliente e gioiosa. Per realizzare questo è stata posta molta attenzione al coinvolgimento di insegnanti, educatori e genitori, le cui voci permetteranno di definire un dispositivo in grado di rispondere alle esigenze educative e di integrarsi armonicamente nei contesti culturali e sociali di riferimento.

Al centro dell'impianto progettuale si pone un impegno etico prioritario che costituisce il cuore stesso del progetto. La presenza di un gruppo di ricerca multidisciplinare, composto da pedagogisti, ingegneri robotici, educatrici ed insegnanti consente di affrontare la tematica dell'interazione tra bambini e robot in modo olistico e scientificamente rigoroso, promuovendo un approccio integrato e sistemico. Questa sinergia consente di garantire un solido impianto metodologico, basato su evidenze scientifiche e su un costante confronto tra teoria e pratica, volto a garantire un percorso che possa trasformare la pratica e promuovere un autentico sviluppo professionale, in grado di rispondere alle istanze poste dalla società complessa ed in continua trasformazione (Nigris et al., 2020).

La protezione dell'infanzia non è soltanto una condizione necessaria, ma il punto di origine da cui ha preso forma ogni nostra scelta progettuale a seguito di un'attenta valutazione delle implicazioni legate alla tutela dei diritti e della privacy dei minori coinvolti, e che ha avuto il parere favorevole del comitato etico dell'Università degli studi di Genova. Ogni fase del percorso è dunque concepita per garantire un ambiente sicuro, accogliente e rispettoso dei bambini, nella piena consapevolezza che il loro benessere, la loro dignità e la loro libertà di espressione rappresentano il fondamento imprescindibile di un'educazione inclusiva e trasformativa.

La ricerca-formazione ha preso avvio da un'analisi approfondita della letteratura che ha evidenziato una lacuna significativa nella conoscenza delle aspettative di educatori e genitori rispetto alle interazioni tra bambini e robot. Si è ritenuto essenziale partire da questa riflessione e creare spazi di dialogo che permettessero alle parti interessate di assumere un ruolo attivo nella progettazione della tecnologia e delle sue applicazioni educative. Seguendo il quadro teorico delineato da Tolktsdorf et al. (2021), lo studio ha integrato due prospettive complementari: da un lato, una microprospettiva focalizzata sull'apprendimento dei bambini, sull'usabilità del sistema e sul design multimodale; dall'altro, una macroprospettiva che tiene conto degli obiettivi istituzionali, della fiducia nei valori pedagogici delle istituzioni per l'infanzia e della necessità di garantire un ambiente inclusivo. Il rispetto delle aspettative degli attori chiave, come genitori, insegnanti ed educatrici, è emerso come un elemento determinante per il successo del progetto.

Uno degli aspetti su cui, come gruppo di ricerca, abbiamo riflettuto molto riguarda l'inserimento di un robot sociale all'interno dei Servizi Educativi, con particolare attenzione alle modalità della sua introduzione in un'istituzione complessa e strutturata quale la scuola. In questo contesto, è emersa con chiarezza la necessità di preservare l'equilibrio delle routine quotidiane dei bambini, affinché l'innovazione tecnologica possa integrarsi in maniera armonica senza alterare le dinamiche consolidate, ma piuttosto arricchire l'esperienza educativa nel rispetto dei tempi e degli spazi della comunità scolastica. Per mitigare eventuali discontinuità, è stata prevista una fase di familiarizzazione con il robot, consentendo ai bambini di conoscerne progressivamente le funzionalità prima di avviare la fase di sperimentazione. Ciascun servizio ha scelto come costruire, insieme ai bambini, un immaginario intorno al robot, inserendolo all'interno delle specifiche programmazioni educative e didattiche, affinché l'interazione con esso si configuri come un'esperienza integrata nelle pratiche educative già in essere.

Nella trama della ricerca-formazione, il progetto SONRIE non si limita a introdurre una nuova tecnologia nei contesti educativi, ma si propone di ripensare le pratiche che ne regolano l'integrazione, affinché la robotica sociale con finalità interculturali diventi parte di un approccio

pedagogico consapevole più ampio. L'obiettivo è individuare gli elementi necessari per costruire un modello educativo che ponga al centro il benessere del bambino, valutando l'efficacia effettiva del percorso il coinvolgimento degli educatori e sostenendo una sempre costante riflessione condivisa sulle implicazioni etiche e sociali di queste innovazioni.

Conclusioni

In conclusione, il progetto SONRIE si configura come un percorso di ricerca-formazione che non si limita a studiare l'interazione tra bambini e robot, ma si propone di costruire un ambiente educativo dinamico in cui ricerca e pratica si alimentano reciprocamente. L'integrazione tra la pedagogia e l'ingegneria robotica, tra le educatrici, le insegnanti e i genitori, permette di sviluppare un approccio consapevole e intenzionale, in cui "teorie e pratiche, esperienze operative e validazione scientifica rimandano una all'altra, in modo virtuoso, nell'unità dello slancio progettuale della pedagogia" (Malavasi, p. 32). L'approccio della ricerca-formazione non solo produce conoscenza scientifica, ma fornisce strumenti concreti per la sperimentazione di nuove strategie educative, riconoscendo che "once a robot has entered a social environment, it will alter the distribution of responsibilities and roles within that environment as well as how people act in that use context or situation" (De Graaf, 2016 p. 259).

Il progetto pone al centro il benessere del bambino, considerando con attenzione la ricchezza culturale di cui è portatore, assicurando che l'interazione con il robot sia al tempo stesso un'esperienza sicura e un'opportunità di crescita. A tal fine, la ricerca-formazione si sviluppa come un processo partecipato, in cui insegnanti ed educatrici non sono semplici destinatari di soluzioni precostituite, ma attori attivi nella definizione di pratiche educative efficaci. La progettazione dei robot privilegia soluzioni che minimizzano i rischi, con un design pensato per favorire interazioni rassicuranti (Tolksdorf et al., 2021), e un protocollo osservativo che tutela la privacy dei bambini attraverso un uso limitato delle registrazioni video (Rudenko et al., 2024). Allo stesso tempo, il percorso formativo consente ad educatori ed insegnanti di sviluppare competenze interculturali e di acquisire competenze tecniche e critiche per gestire in modo consapevole e responsabile l'interazione bambino-robot, personalizzando l'esperienza educativa in base alle esigenze dei contesti educativi. In questa prospettiva, il Progetto SONRIE non è solo un progetto di innovazione tecnologica, ma un modello di ricerca-formazione che ripensa le posture interculturali dei Servizi educativi ridefinendo il ruolo della tecnologia nell'educazione e ponendo al centro una visione pedagogica attenta alle implicazioni etiche, sociali ed interculturali.

Bibliografia

- Asquini G. (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bartolini A. (Ed.) (2022). *A scuola di accoglienza: Riflessioni teoriche e pratiche educative sull'intercultura a scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Bartolini A., Falcinelli F. (2021). La formazione interculturale in servizio di insegnanti e dirigenti scolastici: L'esperienza dell'Università degli Studi di Perugia. In G. Pillera, L. Stillo, M. Tomarchio, M. Fiorucci (Eds.), *La scuola è aperta a tutti* (pp. 227-242). Roma: RomaTrE-Press. <https://doi.org/10.13134/979-12-5977-063-9>.
- Buffington M. L., Day J. (2018, December). Hip hop pedagogy as culturally sustaining pedagogy. *Arts*, 7(4), 97.
- De Graaf M. M. (2016). An ethical evaluation of human-robot relationships. *International Journal of Social Robotics*, 8, 589-598.
- Favaro G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.

- Malavasi P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- MIM (2024). *Alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2022/2023*. https://www.mim.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/gli-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-anno-scolastico-2022-2023
- Ministero della Pubblica Istruzione, M. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf
- Nigris E., Cardarello R., Losito B., Vannini, I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 225-237.
- Paris D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97.
- Paris D. (2017). Equity by design: On educating culturally sustaining teachers. *Midwest & Plains Equity Assistance Center*. Retrieved July, 7, 2022.
- Paris D., Alim H. S. (2014). What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward. *Harvard educational review*, 84(1), 85-100.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Bari-Roma: Laterza.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Rudenko I., Rudenko A., Lilienthal A. J., Arras K. O., Bruno B. (2024). The Child Factor in Child-Robot Interaction: Discovering the Impact of Developmental Stage and Individual Characteristics. *arXiv preprint arXiv:2404.13432*.
- Tolksdorf N. F., Siebert S., Zorn I., Horwath I., Rohlfing K. J. (2021). Ethical considerations of applying robots in kindergarten settings: Towards an approach from a macroperspective. *International Journal of Social Robotics*, 13, 129-140.

La prevenzione della dispersione scolastica per una scuola inclusiva: dispositivi e interventi di contrasto

Raffaella Biagioli

Professoressa Associata

Università degli Studi di Firenze – raffaella.biagioli@unifi.it

1. Dispersione scolastica e povertà educative

Dispersione scolastica e povertà educative rappresentano oggi due aspetti critici che investono il mondo della scuola. Nello specifico, la perdita per strada di futuri cittadini non è solo un problema per la scuola secondaria di secondo grado, laddove il fenomeno si manifesta esplicitamente, ma riguarda anche e, soprattutto, quegli anni di passaggi, cambiamenti e transizioni.

La dispersione scolastica si delinea come l'intreccio di numerosi fattori e si manifesta con il sintomo di un disagio sociale connesso all'ambito scolastico, ma che si estende al contesto culturale, economico e familiare e racchiude al suo interno aspetti che andrebbero analizzati singolarmente, come la totale non scolarizzazione, l'abbandono, la ripetenza, i casi di ritardo. Queste forme di insuccesso scolastico possono generare schiere di cittadini manchevoli di risorse e competenze adeguate a prender proficuamente alla vita sociale (Biagioli, Baldini, Proli, 2022, pp. 91-102).

La dispersione è, infatti, un fenomeno complesso e multifattoriale, polimorfo, che investe l'intero sistema scolastico e formativo e comprende aspetti differenti non identificabili con l'abbandono scolastico, ma con una serie di fattori che determinano la mancata, incompleta e irregolare fruizione dei servizi di istruzione da parte dei giovani in età scolare e che include tutto ciò che si perde – temporaneamente o stabilmente – nel corso del processo di apprendimento (Agia, 2022). Tra questi fattori vi sono il basso rendimento scolastico; la ripetenza; l'interruzione temporanea per motivi vari o il ritiro da scuola per determinati periodi, seguiti poi dalla ripresa degli studi; le assenze frequenti e ripetute e l'abbandono, che comporta l'interruzione, per lo più definitiva, dei corsi di istruzione. In una prospettiva complessa, basata sull'intreccio tra compiti di apprendimento e compiti evolutivi, è possibile che l'adolescente senta la scuola come lontana e inutile rispetto al proprio percorso interno, piuttosto che funzionale alla sua realizzazione, e percepisca gli adulti/insegnanti come assenti o non disponibili, invece che come risorse preposte ad attivare il suo potenziale. La decisione di abbandonare la scuola potrà essere causata da una preparazione inadeguata, che porta lo studente ad accumulare un insuccesso dopo l'altro; una generale difficoltà a dare senso all'esperienza scolastica nell'ambito della specifica fase di crescita in cui ci si trova; l'impossibilità di sentire che a scuola c'è spazio per le proprie idiosincratie caratteristiche, non necessariamente coincidenti con quelle che la performance scolastica richiede; la difficoltà a valorizzare la scuola come mezzo per raggiungere il futuro desiderato. Entrano in gioco, in quest'ultima valutazione, il contesto socio-economico da cui si proviene, i percorsi formativi dei propri genitori, inevitabilmente usati come antecedente e aspettativa con cui confrontarsi, i messaggi 'sociali' circa le funzioni e il valore della scuola per avere in futuro un lavoro, un buon posto nella società, un reddito accettabile. Possiamo affermare, conseguen-

temente, che l'abbandono possa essere l'esito finale di un processo innescato dall'insuccesso scolastico che conduce al graduale ritiro dalla partecipazione (Consiglio dell'Unione Europea, 2021)

2. Dispositivi di intervento

A partire dal monitoraggio aggregato dei dati della dispersione scolastica (recepibile e recuperabile attraverso diversi *open data* regionali e nazionali) il gruppo scientifico dell'Università di Firenze si è indirizzato verso la costruzione di un dispositivo che potesse intercettare le reali necessità degli studenti e delle istituzioni scolastiche attraverso la rilevazione e lo sviluppo delle *life skills* e una pianificazione di percorsi *ad hoc*. Nello specifico la perdita per strada di futuri cittadini non è solo un problema per la scuola secondaria di secondo grado, laddove il fenomeno si manifesta esplicitamente, ma riguarda anche, e soprattutto, quegli anni di passaggi, cambiamenti e transizioni (Consiglio dell'Unione Europea, 2022). Un'azione efficace di prevenzione della dispersione richiede interventi su più livelli e, se per un lungo periodo ci si è quasi "arresi" a una sorta di predestinazione sociale della dispersione, negli ultimi anni, anche sulla scorta di esperienze di altri paesi, si è di nuovo posta attenzione alla centralità del ruolo dei docenti e delle didattiche, o meglio, delle modalità di insegnamento-apprendimento.

Il gruppo di ricerca dell'Università di Firenze, a partire dal 2021, rispondendo alle esigenze manifestate dall'USR Toscana, ha effettuato un monitoraggio aggregato dei dati sulla dispersione scolastica recepibile e recuperabile attraverso diversi *open data* regionali e nazionali perché l'USR voleva verificare lo stato dei dati sulla dispersione (Biagioli, Monteagudo, Baldini, Proli, 2023). Ne è risultato un quadro di estrema frammentarietà con presenza di *gap* di annualità e con una connessa difficoltà per attuare azioni ed elaborare proposte perché, essendo dati sensibili, c'è stato il limite operativo. Il 5 novembre 2023 sono stati presentati gli esiti e gettate le basi per riorientare la ricerca e comprendere che era necessario indirizzarsi a verificare il punto di vista degli studenti e sviluppare uno strumento che potesse tenere insieme i due aspetti: ricerca fortemente situata nei contesti scolastici e, dall'altro, possibilità che questo strumento, una volta valutato, potesse essere diffuso sul territorio nazionale in modo da diventare un approccio armonico all'indagine.

Dalla fase empirica attuata all'inizio, il gruppo si è indirizzato verso la costruzione di un dispositivo che potesse intercettare le reali necessità degli studenti delle Istituzioni scolastiche attraverso la rilevazione e lo sviluppo delle *life skills* e una pianificazione di percorsi *ad hoc*. Per attuare misure di contrasto è necessario, infatti, analizzare e comprendere le cause e i fattori che lo alimentano, facendo emergere i reali bisogni, le necessità e i disagi degli studenti adolescenti. Si è trattato, dunque, di poter attivare un modello di prevenzione della dispersione scolastica che, attraverso specifiche rilevazioni, permetterà di far emergere in forma anonima le necessità del singolo studente e della classe di riferimento. Lo strumento è stato costruito successivamente a un *focus group* iniziale con un gruppo di insegnanti individuati dall'istituzione scolastica pilota, con competenze ed esperienze utili all'individuazione delle macroaree di indagine da approfondire. Il questionario è stato progettato con l'obiettivo di raccogliere dati utili a comprendere meglio le motivazioni degli studenti, le difficoltà incontrate e i bisogni non soddisfatti, al fine di strutturare interventi che possano favorire il loro successo formativo e ridurre il rischio di abbandono.

Durante il *focus group*, i docenti individuati nel ruolo di testimoni privilegiati hanno potuto condividere le proprie esperienze, confrontare le loro osservazioni e identificare una serie di variabili spesso invisibili nei dati ufficiali. La caratteristica principale di tale metodologia di analisi è l'interazione che si crea tra i partecipanti, un'interazione che, se ben condotta, è in grado di

generare molte più idee e approfondimenti rispetto alla tecnica classica delle interviste faccia a faccia o dei questionari.

Il *focus* si è aperto con un *brainstorming* iniziale sui termini “dispersione” e “abbandono” in ambito scolastico, per delineare il contesto semantico e condividerne significati. Sono state poste nuove sollecitazioni, ciascuna su una dimensione chiave che la letteratura riconduce al tema della dispersione scolastica su cui i presenti hanno potuto condividere in modo libero e immediato i rispettivi punti di vista.

L'analisi di un questionario somministrato agli studenti coinvolti ha costituito il fondamento per la progettazione di interventi mirati per prevenire la dispersione scolastica e supportare il *mentoring*: l'opzione metodologica è quella di comprendere e ascoltare gli studenti come interlocutori attivi, rilevare la percezione della scuola e le proprie motivazioni che potrebbero determinare la dispersione. Dagli esiti delle due somministrazioni del questionario elaborato in due diverse realtà scolastiche è emerso il grande interesse degli studenti a partecipare alla ricerca, posto in evidenza dall'elevato numero di partecipanti sia nella fase pilota, sia nella fase estesa, dove si sono superati i 300 partecipanti su base volontaria.

In tal modo è stato possibile avere una conoscenza del livello di significatività di ogni dimensione che la scuola può scoprire e che, a titolo d' esempio, potrebbe essere quella in cui la scuola si è impegnata in azioni specifiche risultanti però carenti e critiche agli occhi degli studenti.

Altro risultato importante riguarda il feedback dei dirigenti scolastici e degli insegnanti che hanno accolto con grande interesse l'analisi dei dati aggregati come restituzione degli studenti rispetto ad azioni già messe in campo nelle due istituzioni coinvolte, e in relazione a nuove azioni da sviluppare in base alle indicazioni ricevute.

3. Conclusioni

In base ai risultati ottenuti, è possibile dunque affermare che l'obiettivo posto alla base della ricerca è stato raggiunto, ovvero, il dispositivo è risultato efficace per consentire il coinvolgimento degli studenti sul tema della prevenzione della dispersione scolastica con la possibilità di sviluppare progetti formativi ad hoc rispetto ad ogni specifico contesto considerato. Traspare l'urgenza dei giovani di esprimersi sul tema della dispersione attraverso una propria narrazione del contesto specifico della scuola frequentata. Lo strumento consente infatti di tracciare un profilo del contesto scuola attraverso i diversi livelli di rilevanza attribuiti alle variabili che descrivono il concetto dello star bene a scuola, in relazione al successo scolastico e soprattutto allo stato di fatto delle relazioni con i docenti e con i pari. Dall'analisi dei dati si evince l'importanza delle relazioni e dell'essere riconosciuti dai docenti per poter star bene a scuola, così come risulta fondamentale il livello di coerenza espresso dai docenti rispetto alla gestione del gruppo classe e alla valutazione.

Inoltre, gli studenti si sono espressi chiaramente sulla notevole importanza rivestita dalle attività extra-scolastiche che sono fondamentali per lo sviluppo delle “competenze per la vita”, decisive sia in chiave orientativa, che in chiave preventiva della dispersione scolastica.

Non si misura attraverso il questionario, ma si rileva il punto di vista degli studenti rispetto alla loro condizione di benessere e delle difficoltà che incontrano. Un elemento importante sono le scale Likert per avere una sensibilità dei loro punti di vista rispetto alle dimensioni che caratterizzano ogni costrutto indagato.

Utilizzare il questionario e analizzare le risposte degli studenti per le istituzioni scolastiche significa poter dare avvio a progettazioni formative mirate, espressamente pensate per contenere il fenomeno della dispersione scolastica. Per tale motivo, il Dipartimento di Formazione, Lingue,

Intercultura, Letterature e Psicologia (Forlilpsi) dell'Università di Firenze rende disponibile lo strumento che è pubblicato nel sito web dedicato alle attività di Public Engagement del Dipartimento (Biagioli et al., 2024).

Bibliografia

- AGIA – Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza-(2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. Roma.
- Biagioli R., Ranieri M., Grilli A., Proli M.G., Rozzi F. (2025). *Dispositivo per la prevenzione della dispersione scolastica in una scuola inclusiva*. DOI: 10.57596/<https://drive.google.com/file/d/1GHBeQx9d2pz7-NegPer5CscGStM2IvhE/view>.
- Biagioli R., Monteagudo J.G. Baldini M., Proli M.G. (2023). *L'abbandono precoce nel sistema scolastico*. Torino: L'Harmattan Italia.
- Biagioli R. (2024). La dispersione scolastica e le politiche di contrasto a livello sovranazionale. In F. Biondi Dal Monte, S. Frega (Eds.). *Contrastare la dispersione scolastica* (pp. 23-35). Bologna: Il Mulino.
- Biagioli R., Baldini M., Proli M.G. (2022). La dispersione scolastica come fenomeno endemico. Ricerca sullo stato dell'arte. *Formazione & Insegnamento*, 91-102).
- Biagioli R., Ranieri M., Grilli A., Proli M.G., Rozzi F. (2024). *Dispositivo per la prevenzione della dispersione scolastica in una scuola inclusiva*. DOI: 10.57596/13-01-2025. <https://drive.google.com/file/d/1-GHBeQx9d2pz7NegPer5CscGStM2IvhE/view>.
- Consiglio dell'Unione Europea (2021). *Risoluzione del Consiglio relativa alla struttura di governance del quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)*.
- Consiglio dell'Unione europea (2022). *Raccomandazioni del Consiglio del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico che sostituisce la raccomandazione del Consiglio, del 28 giugno 2011, sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*.

Promuovere il confronto crossculturale tra insegnanti: un'esperienza di ricerca-formazione mediata dalle tecnologie

Chiara Bove

Professoressa Ordinaria

Università degli Studi di Milano-Bicocca – chiara.bove@unimib.it

Alessandra Mussi

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Milano-Bicocca – alessandra.mussi@unimib.it

1. Introduzione¹

Promuovere esperienze di formazione per insegnanti ed educatori in prospettiva crossculturale non è facile, né può essere dato per scontato (Braga, Bove, Moran, Brookshire, 2021). A volte parole chiave molto presenti nel dibattito sull'educazione e la scuola, quali per esempio "collaborazione, cooperazione, inclusione", possono assumere sfumature diverse a seconda delle lingue, delle tradizioni culturali, delle specificità delle istituzioni scolastiche dei diversi paesi al punto da generare fraintendimenti che possono ridurre le potenzialità del confronto e dello scambio. Anche le pratiche educative e didattiche variano in base ai contesti e alle pedagogie che orientano i comportamenti di insegnanti ed educatori di diversi paesi. L'esplicitazione di queste differenze non è solo una premessa necessaria per favorire il confronto e l'innovazione, ma è essa stessa un'esperienza di apprendimento di grande interesse dal punto di vista formativo, perché aiuta a creare uno spazio "intermedio" dove avviare processi di negoziazione, apprendimento partecipato e co-costruzione di nuovi significati. Questo è quello che è sì è provato a fare nell'ambito del Progetto Europeo "COoPING-Cooperando affrontiamo i cambiamenti" (Erasmus+KA210-SCH), coordinato da Pandora Cooperativa Sociale Onlus in collaborazione con l'Università di Milano-Bicocca², a partire dalla messa a punto di un dispositivo *multimethod* mediato dalle tecnologie allo scopo di promuovere processi di scambio e confronto non solo di "buone pratiche", ma anche delle rappresentazioni o "pedagogie implicite" che le orientano. Nelle prossime pagine illustreremo brevemente questo approccio per riflettere sulle sue implicazioni formative in prospettiva crossculturale e multiprofessionale, in continuità con le acquisizioni emerse da ricerche precedenti, mentre, per ragioni di spazio, non approfondiremo la parte relativa all'innovazione educativa e didattica.

1 L'articolo è stato elaborato congiuntamente dalle autrici; in particolare Bove ha redatto i par. 1 e 4 e Mussi i par. 2 e 3.

2 Chiara Bove è stata P.I. del progetto e Alessandra Mussi coordinatrice dell'Unità Bicocca. Hanno collaborato Anna Chinazzi, Valentina Buffon, Andrea Fabiola Critelli, Ilaria Greppi e Sara Cagnazzo.

2. Il progetto COoPING tra cooperazione, inclusione e tecnologie

Gli obiettivi del progetto erano:

- potenziare le competenze degli insegnanti e degli educatori rispetto agli approcci cooperativi, anche attraverso l'uso di strumenti digitali;
- introdurre elementi di innovazione didattica ed educativa nelle tre scuole coinvolte nei tre paesi partner (la “Scoala Gimnaziala Anton Pann” in Romania, la “Crinkill National School” in Irlanda e la scuola “Ugo Foscolo di Levata di Grontardo” in Italia) allo scopo di promuovere inclusione;
- predisporre un *toolkit* per la formazione degli insegnanti e degli educatori favorendo la diffusione di approcci cooperativi.

Per raggiungere tali obiettivi, il gruppo di insegnanti e di educatori dei tre paesi partner è stato accompagnato in un processo di emersione degli impliciti e di confronto tra pratiche cooperative articolato in due fasi:

- Nella prima fase, il gruppo è stato accompagnato a far emergere le “pedagogie implicite” decostruendo alcune parole chiave (collaborazione, cooperazione, inclusione...) attraverso strumenti di esplicitazione (qualitativi e quantitativi);
- Nella seconda fase è stato promosso uno scambio di buone pratiche cooperative attraverso l'uso del video, coinvolgendo gli insegnanti stessi come co-ricercatori.

Dal momento che il progetto aveva come obiettivo ultimo quello di investire sulle potenzialità della cooperazione tra pari per favorire l'inclusione, anche attraverso l'introduzione di un'esperienza pilota di innovazione scolastica nelle tre scuole coinvolte, si è ritenuto importante costruire un'esperienza di cooperazione tra adulti come premessa per lo sviluppo di approcci cooperativi in classe. In altre parole, si è ipotizzato che non fosse possibile promuovere la cooperazione in classe senza prima aver sperimentato, in prima persona, che cosa significa *collaborare* e *cooperare* tra adulti, non solo a livello di singola scuola, ma soprattutto tra le tre scuole dei diversi paesi partner nel progetto.

3. Il dispositivo formativo

A livello metodologico, il dispositivo di formazione crossculturale ha combinato indicazioni di metodo proprie della tradizione della videoricerca per la promozione di scambi crossculturali (Braga, Bove, Moran, Brookshire, 2021) con indicazioni emergenti dalle strategie della “*design based research*” (Wang, Hannafin, 2005) per promuovere azioni di ideazione, co-progettazione, monitoraggio che coinvolgono gli insegnanti e gli educatori come “co-ricercatori” in tutte le fasi del progetto.

Dopo una prima fase di analisi della letteratura e di mappatura di buone pratiche (Chinazzi, Mussi, Buffon, Bove, 2023), si è utilizzato il video per promuovere lo scambio e il confronto dapprima in coppie all'interno della singola scuola (Braga, 2023), poi a livello di gruppo docenti (Tochon, 2009) e, infine, tra le scuole dei tre paesi (Tobin, Hsueh, Karasawa, 2009).

Il processo si è articolato come segue:

1. *La realizzazione di mini-video*. Gli insegnanti/educatori, a coppie (Braga, 2023), sono stati guidati nella realizzazione di un mini-video che riprendesse un'attività significativa rispetto

al loro modo di intendere che cosa è e come si mette in pratica un approccio di tipo cooperativo, e che fosse uno stimolo per promuovere la riflessione da parte di *insiders* e *outsiders*. La premessa che ha guidato la scelta di questo metodo si è basata sull'ipotesi del video come "reattivo e stimolo" per promuovere la riflessione e il confronto crossculturale e non come strumento di valutazione (Tobin, 2016; Tobin, Hsueh, Karasawa, 2009; Tobin, Wu, Davidson, 1991). Questo, però, a condizione che si proceda con metodo, strutturando bene i passaggi previsti. Per questo, il team Unimib ha predisposto delle linee guida per la realizzazione dei video (Crespiatico, Mussi, Bove, 2022) e ha accompagnato la loro realizzazione in prospettiva formativa.

2. *La conduzione di un video-based crosscultural focus group*. È stato condotto un focus group online con le tre coppie di insegnanti/educatori coinvolti nella realizzazione dei mini-video, utilizzando i video stessi come stimolo e reattivo per la riflessione sui propri impliciti educativi a partire dal confronto con l'altro. Il focus group, in una prospettiva pedagogica, è stato inteso non solo come uno strumento di ricerca, ma anche come un contesto di riflessione e dialogo che può attivare significativi processi formativi (Bove, 2009; Oddone, Maragliano, 2016). L'obiettivo del focus group non era quello di raggiungere il consenso all'interno del gruppo, quanto di creare uno spazio cooperativo in cui ognuno fosse libero di esprimersi sul tema proposto e di arricchire il proprio punto di vista a partire dal confronto con quello degli altri.
3. *L'organizzazione di un self-organized focus group*. Gli insegnanti ed educatori, partecipanti al crosscultural focus group, sono stati successivamente formati per condurre, a loro volta, un focus group all'interno della propria scuola o del proprio ente, sempre utilizzando i mini-video come stimolo per il confronto tra colleghi. Considerando i video come strumenti che accelerano l'auto-analisi e facilitano le interazioni tra colleghi (Cescato, Bove, Braga, 2015), gli insegnanti ed educatori hanno assunto qui una vera e propria postura da "co-ricercatori" divenendo loro stessi facilitatori dei focus group all'interno del proprio paese.

Questo lavoro di scambio ed esplicitazione ha portato alla costruzione di un *conceptual framework* comune che ha rappresentato il riferimento teorico per la co-progettazione dell'azione didattica innovativa (Crespiatico, Mussi, Bove, 2023). Si è trattato di un processo che ha stimolato l'uso di strategie cooperative a tre livelli: fra i tre partner europei, fra i colleghi di ognuna delle organizzazioni coinvolte e fra gli studenti partecipanti alle attività. Parimenti, si è provato a incoraggiare l'uso delle tecnologie e del digitale sempre a tre livelli: fra i tre partner europei, fra i colleghi e fra gli studenti, attraverso l'utilizzo di tool didattici (es. Mentimeter), la realizzazione di foto delle attività svolte in aula e artefatti digitali da condividere su piattaforme di scambio (es. Padlet).

La fase di implementazione dell'attività didattica ha visto gli insegnanti e gli educatori protagonisti dell'azione all'interno delle proprie classi, sostenuti da strumenti di monitoraggio e di confronto messi a punto dal gruppo di ricerca in collaborazione con i professionisti stessi per facilitare la riflessione sulle pratiche nel corso dell'azione.

Infine, nell'ultima fase del progetto, educatori e insegnanti sono stati coinvolti attivamente nella valutazione formativa (Bondioli, 2015) dell'esperienza.

4. Alcuni spunti per la formazione

Riflettendo retrospettivamente sull'esperienza, è interessante soffermarsi su alcuni aspetti in una prospettiva di ricerca sui metodi per la formazione in servizio degli insegnanti:

- Lo scambio crossculturale è apparso possibile, ma è emerso come abbia bisogno di dispositivi riflessivi rigorosi e sistematici che sostengano il confronto, facilitino il dialogo e tengano conto delle implicazioni legate alle storie dei gruppi culturali.
- Confrontarsi sulle differenze è più immediato, ma far emergere le somiglianze è una premessa fondamentale per costruire un gruppo interculturale. Nel nostro caso, il video-based crosscultural focus group è stato uno snodo importante del processo: per molti protagonisti è stato fondamentale partire da ciò che è condiviso, assunto anche tacitamente. Secondo le insegnanti irlandesi, per esempio, il confronto e lo scambio crossculturali sollecitati nella prima parte del lavoro del progetto hanno costituito degli stimoli per riflettere sulle proprie prassi e sono stati dei passaggi necessari per creare le premesse per poter collaborare con gli altri partner nell'azione didattica innovativa.
- Il video ha funzionato da reattivo come finestra per “vedere altri mondi”, altri modi di cooperare e collaborare in classe, premessa metodologica che ha costituito un allenamento al decentramento culturale e pedagogico. Contemporaneamente, il video ha permesso anche di riflettere su se stessi, sia guardando le pratiche educativo/didattiche altrui, sia nel realizzare il proprio mini-video. Sono emersi, infatti, un certo imbarazzo nel riprendere se stessi e paura ad esporsi al giudizio altrui; allo stesso tempo i partecipanti hanno maturato la consapevolezza di come la registrazione del video sia stata di per sé un'occasione formativa importante, perché li ha costretti a pensare bene a cosa filmare e come strutturare l'attività da usare come “biglietto da visita”. Li ha aiutati a vedersi “da fuori”.
- Lo scambio crossculturale è un'occasione di crescita, ma dobbiamo tener conto dei reciproci stereotipi e pregiudizi che hanno bisogno di tempo e “parole/linguaggi” per essere decostruiti. Sono emerse le complessità di un confronto crossculturale che non avviene in astratto, ma all'interno di un contesto globale che è segnato da differenziali di potere, squilibri economici e sociali a livello macro, che, inevitabilmente, si riflettono sulle dinamiche relazionali micro. La prevalenza di attività e scambi mediati dalle tecnologie ha permesso di mantenere i contatti e ha reso più sostenibile la partecipazione di tutti, ma non ha facilitato appieno la cura della relazione e ha ridotto in parte la possibilità di costruire spazi di dialogo protetti, dove riconoscere le vulnerabilità senza giudizi, ma anche valorizzare i punti di forza di tutti i protagonisti.
- La collaborazione e la cooperazione rischiano di essere parole *passpartout* se non si accompagnano a una riflessione critica profonda sui significati e a un'esperienza diretta: prima di far collaborare i bambini, è importante sperimentare le diverse posizioni ed emozioni che emergono quando siamo chiamati a collaborare tra adulti, nella sfida della prospettiva multiprofessionale e crossculturale.

Pur riconoscendo le criticità, il dispositivo metodologico messo a punto nell'ambito del progetto ha costituito una base necessaria per costruire un gruppo di lavoro che si è messo in gioco con una postura molto attiva nella fase di co-progettazione. La costruzione di un *framework* condiviso, la co-costruzione di un linguaggio comune, il confronto tra le proprie pratiche e credenze hanno favorito la costruzione di un clima di gruppo efficace sia per co-progettare attività didattiche cooperative e inclusive per i bambini, sia per divenire laboratorio formativo di confronto e cooperazione tra adulti.

Bibliografia

- Bondioli A. (2015). *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani*. Parma: Junior-Spaggiari.
- 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.
- Braga P., Bove C., Moran M.J., Brookshire R. (2021). Reciprocal learning: il confronto interculturale come dispositivo per la formazione degli educatori – insights da una ricerca tra Italia e Stati Uniti. *Zero-a-Seis*, 23 (43), 495-523.
- Braga, P. (2023). Promuovere lo scambio tra pari in coppia nel contesto 0-6. Analisi di un esempio di dispositivo formativo mediato dall'uso del video. *Annali on line della didattica e della formazione docente*, 15 (26), 76-90.
- Bruner J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cescato S., Bove C., Braga P. (2015). Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici. *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete*, 15 (2), 61-74.
- Chinazzi A., Mussi A., Buffon V., Bove C. (2023). Cooperative approaches and ICTs for promoting social inclusion at school. *QTimes*, 1 (1), 261-270.
- Crespiatico A., Mussi A., Bove C. (2022). *Linee guida crossculturali per l'insegnamento e l'educazione cooperativa*. Output 1, Progetto COoPING-Cooperando affrontiamo i cambiamenti.
- Crespiatico A., Mussi A., Bove C. (2023). *Report di micro-sperimentazione didattica su metodologie cooperative e strumenti didattici*. Output 2, Progetto COoPING-Cooperando affrontiamo i cambiamenti.
- Madrid Akpovo S., Moran M.J., Brookshire R. (2018). *Collaborative cross-cultural research methodologies in early care and education contexts*. New York, NY: Routledge Press.
- 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.
- Tobin J.J. (Ed.) (2016). *Preschool and Im/migrants in Five Countries: England, France, Germany, Italy and United States of America*. Brussels: Peter Lang Publishing Group.
- Tobin J.J., Hsueh Y., Karasawa M. (2009). *Preschool in three cultures revisited: China, Japan, and the United States*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tobin J.J., Wu D.Y.H., Davidson, D.H. (1991). *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States*. New Haven: Yale University Press.
- Tochon F.V. (2009). From video-cases to video-pedagogy: a framework for video feedback and reflection in pedagogical research praxis. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 53-65). New York: Routledge.
- Wang F., Hannafin M.J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53 (4), 5-23.

La Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile: un'esperienza nelle scuole dell'infanzia e primaria

Maria Buccolo

Ricercatrice

Università Europea di Roma – maria.buccolo@unier.it

Introduzione

Educare alla pace sembra essere oggi più che mai, alla luce delle guerre in corso, un imperativo categorico tramite il quale costruire un orizzonte di senso pedagogico in grado di promuovere incisive azioni formative sui temi relativi all'educazione emotiva e all'educazione alla cittadinanza attiva e responsabile. Su questi principi si fonda la raccomandazione dell'UNESCO (2024) sull'educazione alla pace che rappresenta un documento di orientamento non vincolante che si concentra su come l'insegnamento e l'apprendimento dovrebbero evolversi per realizzare una pace duratura, riaffermare i diritti umani e promuovere lo sviluppo sostenibile di fronte alle minacce e alle sfide contemporanee.

La scuola, dunque, può contribuire fortemente al cambiamento della società e ha un ruolo determinante nell'educare alla pace. L'obiettivo principale dell'educazione alla pace consiste nella promozione di un cambiamento di valori, attitudini e comportamenti in modo da favorire un clima di classe basato sulla tolleranza, il rispetto, la solidarietà e la giustizia. Si tratta di un'educazione ai valori che mira a sensibilizzare adulti, persone in crescita e la società in generale sull'importanza della cooperazione e della solidarietà tra culture diverse e del rispetto per tutti gli esseri viventi. In questo senso la Raccomandazione Unesco sull'educazione alla pace contiene delle indicazioni utili per l'insegnante che negli attuali scenari della formazione è chiamato ad essere al contempo un educatore, un ricercatore e un testimone esperto del tempo in cui vivono gli alunni, capace di attraversare i linguaggi delle nuove generazioni. Questa Raccomandazione fornisce, quindi, una tabella di marcia per guidare le nostre società verso un futuro più giusto, sano e pacifico per tutti. Ciò significa garantire che i discenti, di ogni età e per tutto l'arco della loro vita, dispongano delle conoscenze, delle competenze, dei valori, degli atteggiamenti e dei comportamenti necessari per intraprendere un'azione individuale e collettiva verso la realizzazione di questo futuro comune. Il contributo, muovendo da queste riflessioni di natura pedagogica, intende analizzare l'impatto della raccomandazione Unesco sulle pratiche didattiche nella scuola dell'infanzia e nella primaria in ambito nazionale.

1. La scuola come luogo elettivo di educazione alla cittadinanza

La recente adozione della Raccomandazione UNESCO sull'Educazione alla Pace, i Diritti umani e lo Sviluppo Sostenibile, approvata dagli Stati Membri nel corso della Conferenza Generale 2023, dimostra come le istituzioni internazionali stiano rispondendo alle nuove sfide del XXI secolo.

L'educazione emotiva, la creatività e l'immaginazione sono elementi centrali nei processi di

insegnamento-apprendimento. L'esperienza presentata si concentra sul ruolo di attività come il gioco, l'arte e la lettura nell'educazione alla pace per favorire la costruzione di relazioni positive e collaborative. Se attraverso il gioco, i bambini imparano a rispettare le regole, a condividere, gestire e risolvere i conflitti in modo pacifico, i linguaggi come l'arte, il gioco, la scrittura attraverso la creazione di storie e la lettura, offrono spazi di espressione che possono aiutarli a elaborare esperienze difficili e a sviluppare empatia verso gli altri.

La scuola, dunque, riveste un ruolo fondamentale in questo processo e rappresenta un luogo privilegiato per la condivisione e la generatività di attitudini e valori propri dell'educazione alla pace. L'educazione alla pace, riprendendo il pensiero di Maria Montessori che la colloca come condizione esistenziale imprescindibile per lo sviluppo della libertà dell'individuo, diventa una pratica che richiede impegno e dedizione da parte degli educatori e degli insegnanti per poter promuovere quotidianamente lo sviluppo di emozioni positive, il rispetto, l'empatia, la comprensione e la solidarietà. Tuttavia, questo approccio richiede un profondo cambiamento di paradigma, in quanto, spesso a scuola si creano situazioni che generano competizione tra gli alunni e portano a dinamiche che predispongono al conflitto. Si tratta di un invito a ripensare il ruolo della scuola come luogo elettivo di formazione alla cittadinanza con un forte richiamo agli obiettivi 4 (istruzione di qualità) e 16 (pace e giustizia) dell'agenda 2030. Si tratta dell'attenzione costante che insegnanti e allievi prestano verso atteggiamenti, azioni e reazioni. Essa prende spunto dagli avvenimenti quotidiani e può essere inserita nella programmazione annuale, ricollegandosi trasversalmente a tutti gli ambiti disciplinari. La pace, dunque, è un tema trasversale e universale (Montessori, 1949). Essa è presente nelle varie culture, religioni e popolazioni e in ognuna di queste trova una specifica argomentazione. Da sempre l'umanità si è vista impegnata nei contesti di appartenenza per la sua realizzazione, spesso testimoniandola con il proprio agire. La pace, in quanto condizione personale, comunitaria e anche politica, può essere considerata come slancio e apertura di "tutta" l'umanità a aderire a una pluralità di valori come la democrazia, la giustizia e la libertà; valori, questi, che possono incidere sul cammino umano e educativo di ciascuno. Le religioni, infatti, propongono da sempre delle testimonianze per condividere esperienze che conducono indirettamente all'educazione alla pace a tal proposito, Papa Francesco fa riferimento alle tre vie "per la costruzione di una pace duratura" (Francesco, 2022):

1. il dialogo tra le generazioni per condividere progetti comuni;
2. l'educazione e l'istruzione;
3. la sicurezza del lavoro per la realizzazione della dignità della persona.

Queste tre vie risultano particolarmente suggestive per addentrarci in un discorso che riconosce alla pace un significato universale, educativo e progettuale in linea con la Raccomandazione Unesco.

2. Il progetto *Speranza di Pace*: un'esperienza nelle scuole dell'infanzia e primaria

Il Centro di Ricerca *International Research Center for Inclusion and Teacher Training* (IRCIT) dell'Università Europea di Roma, in occasione della giornata internazionale sulla Pace, tenutasi il 21 settembre 2024, ha invitato i docenti della scuola dell'infanzia e primaria a condurre nelle proprie classi delle attività didattiche inerenti l'educazione alla pace. L'idea è stata quella di lavorare su due parole-chiave: "Speranza" e "Pace" per poter costruire un futuro migliore attraverso disegni, frasi, pensieri sul significato, storie sulla speranza di pace nel mondo e qualsiasi altra attività in grado di attivare il pensiero creativo e critico degli studenti.

Il lavoro si è basato sui 14 *Principi guida per un'educazione trasformativa* adottate dalla Conferenza Generale dell'UNESCO:

- 1) Basata sui diritti umani
- 2) Accessibile e di buona qualità (l'istruzione come bene pubblico e comune)
- 3) Non discriminatoria
- 4) Orientata a un'etica della cura, della compassione e della solidarietà
- 5) Favorevole all'uguaglianza di genere
- 6) Equa, inclusiva e rispettosa della diversità
- 7) Proficua per la salute, la sicurezza e il benessere di studenti, insegnanti e personale educativo
- 8) Duratura, continuativa e trasformativa
- 9) Utile alla co-creazione di conoscenza
- 10) A sostegno della libertà di pensiero, di credo, di religione e di espressione e contro ogni forma di odio
- 11) Inclusiva, in particolare attraverso un uso etico e responsabile delle tecnologie
- 12) Improntata su una prospettiva internazionale e globale, a riprova delle connessioni tra il locale e il globale
- 13) Funzionale al dialogo tra culture e generazioni
- 14) Improntata su un'etica di cittadinanza globale e di responsabilità condivisa per la pace, i diritti umani e lo sviluppo sostenibile a beneficio di tutti (UNESCO, 2024, p. 9).

Il progetto ha coinvolto n. 7 classi di scuola Primaria, che hanno realizzato artefatti sull'educazione alla pace di grande interesse e originalità. Nello specifico:

- la classe 1^a A, dell'I.C. De Amicis, plesso Buonarroti, Lissone (MB), ha prodotto un artefatto dal titolo: "L'arcobaleno della pace". La Raccomandazione dell'UNESCO è stata utile per parlare di pace in classe, i bambini hanno espresso il loro pensiero attraverso parole come: l'amore come principio fondamentale delle relazioni sociali e del rispetto.
- La classe 2^a B dell'I.C. Via Santi Savarino di Roma ha prodotto un disegno collettivo dal titolo "Immaginare la pace".
- La classe 3^a B dell'I.C. Via Santi Savarino di Roma ha costruito un calligramma della pace intitolato "Educhiamoci alla pace" per sviluppare il pensiero creativo ed avviare la riflessione.
- La classe 4^a A dell'I.C. Via Santi Savarino di Roma ha realizzato un albo illustrato dal titolo "Un grande sole per scaldarci tutti". L'idea è nata in seguito a una conversazione in classe sul significato delle parole Speranza e Pace: la Speranza rappresenta il sole che scalda tutti.
- La classe 5^a A dell'I.C. Via Santi Savarino di Roma ha realizzato un laboratorio interdisciplinare per sviluppare la creatività degli alunni e portarli a riconoscere il valore della solidarietà, la necessità di superare i pregiudizi per apprezzare la diversità come risorsa. Sono emerse delle riflessioni sulla valenza educativa del concetto di pace nei gesti quotidiani dei bambini, che sono stati scritti su dei cartoncini a forma di goccia.
- La classe 4^a E dell'I.C. San Nilo di Grottaferrata (RM) ha composto un testo poetico: "Cos'è per noi la pace".
- La classe 5^a F dell'I.C. *Via del Calice* di Roma ha costruito un cartellone dal titolo "La casa della Pace". La pace è stata rappresentata simbolicamente dagli alunni come una casa su diversi piani, ognuno dei quali contenente un valore identificato. I bambini hanno deciso di affidare le loro speranze future alle mongolfiere.

Per quanto riguarda l'Infanzia, le educatrici e insegnanti che lavorano al Girasole, Nido, Scuola dell'infanzia a metodo Montessori di Roma raccontano che l'educazione viene vissuta dai bambini come esperienza di pace ed è un laboratorio di vita dove si liberano le energie, l'anima compressa si espande e si rivela: è qui che nasce il bambino nuovo, uomo nuovo del futuro prossimo. La proposta metodologica è l'educazione cosmica, in cui il bambino è speranza per lo sviluppo e per il mantenimento del tutto; se adeguatamente supportato e accompagnato nel suo sviluppo naturale, egli collabora e partecipa con i suoi pari alla costruzione di lavoro, cooperazione, rispetto e amore.

Leggendo le Raccomandazioni Unesco, educatrici e insegnanti si sono rese conto di quanto queste risuonino come linee guida e principi ispiratori del loro lavoro quotidiano.

Le insegnanti della scuola dell'Infanzia Comunale *Torre di Babele* di Roma, dopo la lettura della Raccomandazione UNESCO, hanno scelto di concentrarsi sulle grandi domande della vita nelle parole dei bambini e si sono rese conto che "Pace" e "Speranza" sono concetti complessi, difficili da spiegare che le hanno portati a porsi i seguenti interrogativi: Cosa significa parlare di pace e speranza con bambini di 3, 4 e 5 anni? Come parlarne con loro senza cadere negli stereotipi? Come costruire un vero pensiero attorno alla pace e alla speranza, che non si limiti a semplici enunciati ma si trasformi in qualcosa di introiettato e quindi in azione? In conclusione, il gruppo dei docenti ha riflettuto sull'importanza della lettura e della scelta accurata e consapevole dei libri da proporre, cercando di creare un "ponte" fra scuola e famiglie, condividendo alcuni degli albi illustrati sul tema della pace.

La Scuola dell'infanzia Erodoto Corigliano (CS) ha presentato un progetto dal titolo "Convivere con rispetto e crescere con gentilezza: la pedagogia della speranza per la costruzione della pace universale". Con riferimento alla Raccomandazione Unesco sull'educazione alla pace e dei riferimenti epistemologici della pedagogia speciale e interculturale, sono stati proposti: momenti di riflessione in agorà con *brainwriting* riepilogativi, realizzazione di attività linguistiche e grafico-pittoriche, attività coreutiche, gioco dei travestimenti, realizzazione di un treno della pace, realizzazione di un logo, condivisione con le famiglie e con il territorio, mediante la mostra dei lavori a scuola, in negozi e in luoghi significativi della città. Ci si è avvalsi anche delle potenzialità dell'intelligenza artificiale per generare una storia, alcune immagini e una canzone. L'esperienza è stata significativa sia per le tematiche sulle quali è stato possibile riflettere, sia per l'*accountability* nei riguardi della scuola tutta e del territorio.

Le esperienze qui presentate hanno utilizzato approcci didattici incentrati sull'apprendimento cognitivo, sociale, emotivo e comportamentale e hanno condotto i bambini a sviluppare le seguenti competenze:

- consapevolezza di sé
- capacità di anticipare
- competenze di cittadinanza
- interconnessione, sentimento di appartenenza ad una diversa umanità comune sul pianeta terra
- *empowerment*, libero arbitrio e resilienza
- abilità collaborative
- risoluzione pacifica dei conflitti
- capacità di adattarsi ed essere creativi
- capacità decisionali
- rispetto per la diversità
- pensiero critico

3. Conclusioni

Dall'esperienza presentata, emerge la necessità di educare alla pace corroborando – sin dalla prima infanzia – la capacità di immaginarla, di desiderarla, di comprenderla, di difenderla e di costruirla attraverso lo sviluppo di emozioni positive che costruiscono relazioni significative. È quindi indispensabile accogliere il tema di una “pace duratura” come rinnovato impegno, riprendendo e facendo nostre le parole di Maria Montessori (1952) incise sulla sua tomba: “Io prego i cari bambini, che possono tutto, di unirsi a me per la costruzione della pace negli uomini e nel mondo”.

Come esposto in precedenza, la scuola gioca ineluttabilmente un ruolo cruciale perché essa è libertà e inclusione. È il luogo in cui si intrecciano relazioni, ma è soprattutto una comunità capace di valorizzare la dimensione educativa, le esperienze e la sfera valoriale di “tutta” la comunità scolastica.

Se, quando parliamo in senso ampio di educazione ci riferiamo anche ad “una crescita dell'umanità dell'uomo, tale crescita può avvenire pienamente solo nella pace. Pertanto, il compito della pedagogia è quello di pensare la pace, in quanto condizione di una piena educazione. E concorrere a una educazione capace di promuovere una cultura di pace” (Baldacci, 2022, p. 1).

Pertanto, la nuova Raccomandazione dell'UNESCO si connette al rapporto UNESCO del 2023, dal titolo “Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione”, che ha evidenziato la necessità di una visione più pertinente, al passo con i tempi e lungimirante per l'insegnamento, l'apprendimento e l'innovazione, considerando come il mondo è cambiato e continuerà ad evolversi nei decenni a venire.

In tale scenario, la scuola può contribuire fortemente al cambiamento della società e ha un ruolo determinante nell'educare alla pace. Sono proprio le nuove generazioni, infatti, che possono aiutarci a immaginare e costruire la pace e a comprendere profondamente il suo valore.

Diverse sono le possibilità di affrontare i temi della guerra e della pace: costruire significati condivisi, gettare lo sguardo su ciò che accade nel mondo, leggere un libro o esplorare le opere d'arte, sono soltanto alcuni possibili esempi, emersi dal progetto “Speranza di pace”.

L'educazione alla pace si configura, dunque, come educazione a una “costellazione” di diritti umani: alla cittadinanza, all'intercultura (Leiva Olivencia, 2012), al dialogo, alla convivenza, alla democrazia, alla legalità, alla giustizia, alle competenze sociali ed emotive, alla gestione del conflitto, alla nonviolenza, alle pari opportunità, alla solidarietà, alla condivisione, al rispetto dell'ambiente, al risparmio energetico, al consumo critico e consapevole.

Bibliografia

- Baldacci M. (2022). La via pedagogica della pace. *Pedagogia più Didattica*, 8(1), 1-3.
- Capitini A. (1962). *La nonviolenza oggi*. Milano: Edizioni di comunità.
- Catarci M. (2007). *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- Leiva Olivencia J.J. (2012). *La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa*. Rev. REID, Número Mono-gráfico, 8-31.
- Montessori M. (2004). *Educazione e pace*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori (prima edizione Garzanti 1949).
- Simeone D., Zani D. (Eds.) (2021). *La Casa della Pace. Un progetto educativo in divenire*. Milano: Vita e Pensiero.
- UNESCO (2023). Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione. Parigi: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384298>
- UNESCO (2024). *Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile*. Parigi: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924>.

Esplorare le concezioni sulla diversità culturale nei servizi 0-6: un'indagine nelle Province di Padova e Rovigo

Lisa Bugno

Ricercatrice

Università degli Studi di Padova – lisa.bugno@unipd.it

1. Concezioni tra teoria pratica in ambito interculturale nel Sistema Integrato 0-6

In contesti identitari e sociali caratterizzati da intrecci culturali intersezionali (Gross, 2022), l'accesso ai servizi educativi nei primi anni di vita assume un ruolo cruciale non solo per fronteggiare eventuali situazioni di vulnerabilità (Serbati, 2024), ma anche per gettare le prime basi dell'educazione di future persone adulte capaci di accogliere ed esplorare la pluralità, abitare il mondo con curiosità, rispetto e pensiero critico. Infatti, come si legge nelle Linee Pedagogiche del Sistema Integrato 0-6, i servizi educativi si configurano come luoghi di costruzione della cittadinanza, nei quali la diversità non è solo accolta, ma diventa elemento fondante del vivere comune. Le Linee Pedagogiche sottolineano anche che "se la multiculturalità è un dato di fatto, l'intercultura è una conquista educativa" (2017, p. 13) e, d'accordo con Agostinetto, possiamo evidenziare che essa corrisponde al progetto pedagogico "sulla realtà multiculturale, volto a massimizzarne le potenzialità e rendere così superabili le difficoltà" (2022, p. 21).

L'educazione interculturale nei servizi educativi 0-6 rappresenta quindi una dimensione da pensare consapevolmente: "avere a che fare con le differenze non è [...] così semplice: la differenza può essere accolta e divenire simbolo e valore della convivenza democratica, [...] occasione per evidenziare analogie e affinità, per sviluppare un atteggiamento di apertura" (Bolognesi et al., 2006, p. 34). Per far ciò, è necessario concepire le diversità che si incontrano ed intersecano all'interno dei servizi per l'infanzia come occasioni versatili e poliedriche di interazioni generative. Per questo, agire l'intercultura richiede competenza per progettare e realizzare esperienze educative efficaci e significative di scambio e dialogo, anche e soprattutto nei servizi rivolti all'infanzia (Agostinetto e Bugno, 2023). In questa prospettiva, come insegnanti ed educatori svolgono il loro lavoro risulta fondamentale perché l'approccio interculturale sia effettivamente concreto e incardinato nella pratica educativa quotidiana, in una parola *normale* (Agostinetto, 2022). Il difficile compito di accogliere "la differenza dei percorsi di vita, delle identità, dei tempi di crescita e delle modalità relazionali" (Linee Pedagogiche del Sistema Integrato 0-6, 2017, p. 17) richiede professionisti capaci di svolgere i passi logici necessari per muovere dall'intenzione all'azione educativa (Agostinetto, 2013) e di riflettere criticamente sulle proprie concezioni (Bugno, 2022).

Il tema delle concezioni degli insegnanti e degli educatori rispetto alla diversità culturale ha ricevuto una crescente attenzione sia per la sua rilevanza rispetto alle pratiche educativo-didattiche (Agostinetto e Bugno, 2020; Bugno, 2022), sia per la sua importanza all'interno di un processo di consapevolezza critica e di inclusione in contesti ad alta complessità socioculturale (Pescarmona, 2021; Zoletto, 2020). Studi recenti sottolineano come le credenze agiscano da filtro per la conoscenza, influenzino la definizione dei problemi e orientino intenzioni e azioni, in una continua dinamica bidirezionale tra credenze e pratiche (Civitillo & Juang, 2019). Di

conseguenza, le concezioni potrebbero potenzialmente influenzare non solo la progettazione e la realizzazione delle attività educativo-didattiche, ma anche azioni e interazioni instaurate da chi educa. Inoltre, laddove le credenze siano caratterizzate da stereotipi impliciti o da “carenze, riconducibili per lo più a logiche irriflesse” (Agostinetto, 2022, p. 174), il rischio è quello di perpetuare dinamiche di esclusione anziché promuovere reali processi di equità e riconoscimento delle differenze (Bugno, 2022). Per affrontare tali criticità, la ricerca evidenzia l'importanza di un approccio riflessivo e trasformativo nella formazione degli insegnanti, che consenta loro di prendere consapevolezza delle proprie concezioni e di riformularle in funzione di pratiche più inclusive (Agostinetto, Allemann-Ghionda, Bugno, 2021). Indagare le concezioni, quindi, non costituisce un mero esercizio di ricerca accademica, bensì assume un valore trasformativo, in quanto permette di rendere visibili e potenzialmente modificabili le concezioni che orientano l'agire educativo, spesso in modo inconsapevole (Bugno, 2022).

2. Un'indagine pilota su concezioni e pratiche interculturali nei servizi educativi rivolti all'infanzia

Come precedentemente tratteggiato, l'indagine qui presentata si colloca all'interno di una più ampia linea di ricerca teorico-pratica dedicata ad esplorare le concezioni sulla diversità culturale in ambito educativo (Agostinetto e Bugno, 2020; Bugno 2018, 2021, 2022).

Con specifico riferimento ai servizi per l'infanzia (0-6 anni), lo studio oggetto di questo contributo è stato condotto nelle province di Padova e Rovigo ed ha pertanto coinvolto insegnanti di scuola dell'infanzia ed educatori dei nidi d'infanzia. Si tratta di un'esplorazione pilota, i cui esiti consentiranno di gettare le basi per una successiva somministrazione dello strumento messo a punto su un territorio più ampio, al fine di raccogliere dati maggiormente rappresentativi ed approfondire ulteriormente le conoscenze relative alle concezioni implicite sulla diversità culturale, che possono avere una ricaduta evolutiva sulle pratiche quotidiane degli operatori. L'indagine, infatti, si propone di rispondere alle seguenti domande:

- Quali sono le concezioni interculturali implicite nella pratica educativa nei servizi per l'infanzia?
- Quali opinioni hanno insegnanti ed educatori riguardo al lavoro interculturale nei servizi educativi?

Per tentare di scattare questa fotografia, è stata messa a punto una *survey*, che si compone di 31 domande strutturate in 7 nuclei tematici, con un'unica domanda aperta. I restanti quesiti sono stati proposti tramite scale Likert e risposte a scelta multipla, le cui opzioni sono state definite sulla base degli studi precedenti condotte dal gruppo di ricerca.

Oltre alla raccolta dei dati anagrafici, le aree di approfondimento hanno riguardato le componenti interculturali di:

- concezioni e pratiche educative dei partecipanti,
- metodi, contenuti e collaborazioni impiegati in tali pratiche,
- efficacia percepita delle azioni educativo-didattiche dei rispondenti,
- formazione interculturale e gli strumenti disponibili,
- aspetti relativi a progettazione educativo-didattica e curriculum.

Il questionario è stato somministrato online e a distanza tramite l'applicazione *LimeSurvey* nel periodo tra aprile e maggio 2024: sono state raccolte un totale di 474 risposte, di cui 318

complete, principalmente provenienti dai servizi educativi della provincia di Padova (n=294) e, in misura minore, da quelli della provincia di Rovigo (n=24). L'indagine ha così permesso di raccogliere uno spaccato interessante delle concezioni implicite e delle pratiche interculturali degli insegnanti ed educatori, offrendo anche un quadro articolato delle strategie educativo-didattiche nel contesto della diversità culturale. Infine, l'analisi dei dati permette di individuare, oltre alle difficoltà, anche gli approcci e le strategie più comuni adottati da chi si occupa oggi-giorno dell'educazione in senso interculturale dell'infanzia, delineando gli elementi chiave per sviluppare riflessioni critiche e strategie mirate di supporto e formazione al fine di rafforzare la prospettiva interculturale Sistema Integrato 0-6.

3. Primi risultati e riflessioni

L'approfondita analisi dei dati raccolti dal punto di vista statistico è tutt'ora in corso, come anche le considerazioni circa la validità dello strumento utilizzato: trattandosi di uno studio pilota, esso deve essere valutato e perfezionato in vista di una somministrazione più ampia. Tuttavia, da un primo esame dei dati raccolti, emergono già alcune risultanze preliminari interessanti che offrono spunti significativi per approcciare la comprensione delle concezioni delle prospettive interculturali degli educatori e degli insegnanti che operano nei servizi educativi 0-6. Le informazioni ottenute suggeriscono che, pur in presenza di una decisa consapevolezza dell'importanza dell'approccio interculturale, permangono delle sfide nella sua realizzazione nel quotidiano del lavoro educativo. Le considerazioni che seguiranno analizzano in dettaglio questi aspetti, mettendo in luce sia le difficoltà che le potenzialità per rafforzare le pratiche interculturali educative di insegnanti ed educatori.

L'analisi dei dati raccolti evidenzia una percezione dell'intercultura all'interno della programmazione educativa nei servizi 0-6 che non stupisce, stanti gli studi precedenti sul tema. Infatti, alla domanda relativa alla presenza di un approccio interculturale nei progetti e nelle attività educative, le risposte mostrano che da un lato gli educatori riconoscono il valore dell'intercultura come elemento fondante del proprio operato, dall'altro, però, emergono difficoltà nell'implementazione di pratiche coerenti e sistematiche. Questo dato suggerisce che, nonostante una sensibilità diffusa verso il tema, l'effettiva traduzione dei principi interculturali in azioni concrete non risulti sempre agevole. Un'ulteriore riflessione riguarda i punti di forza e le criticità del lavoro educativo in merito agli aspetti interculturali. Tra gli aspetti positivi, gli educatori evidenziano come l'interazione con bambini e famiglie di *background* culturali differenti rappresenti un arricchimento per l'esperienza educativa, favorendo un ambiente aperto al dialogo e alla pluralità. Tuttavia, accanto a queste valutazioni positive, emergono anche diverse problematiche che ostacolano l'efficacia delle pratiche interculturali. In primo luogo, le difficoltà comunicative dovute alle barriere linguistiche rappresentano un ostacolo significativo nella relazione con le famiglie e i bambini, incidendo sulla qualità dell'interazione educativa. Inoltre, la scarsa partecipazione delle famiglie alla vita del servizio, spesso determinata da differenze linguistiche e culturali, limita secondo i rispondenti le opportunità di collaborazione e co-costruzione del percorso educativo. Un ulteriore elemento critico riguarda le divergenze negli stili educativi, che talvolta generano incomprensioni tra educatori e genitori, rendendo più complessa la collaborazione tra nido/scuola e famiglia. Infine, emerge con chiarezza la necessità di una formazione specifica sulle tematiche interculturali: la mancanza di percorsi strutturati in tal senso riduce la capacità degli educatori di affrontare in modo consapevole ed efficace le sfide poste dalla diversità.

Di fronte a queste problematiche, gli educatori individuano alcune strategie e strumenti utili per rafforzare il lavoro interculturale nei servizi 0-6. Tra le priorità emerge la necessità di percorsi di formazione specifici, finalizzati a fornire strumenti operativi per la gestione della diversità in

ambito educativo. Allo stesso modo, il potenziamento del supporto istituzionale, attraverso risorse dedicate e l'impiego di mediatori linguistici, viene considerato un elemento cruciale per migliorare la comunicazione con le famiglie. Un ulteriore aspetto riguarda la promozione di strategie volte a coinvolgere attivamente le famiglie nei percorsi educativi, riconoscendole come partner fondamentali nella costruzione di una comunità educante inclusiva. Infine, l'utilizzo di metodologie partecipative e inclusive viene segnalato come una leva efficace per favorire il dialogo tra famiglie provenienti da contesti culturali differenti, contribuendo così alla costruzione di un ambiente educativo equo e accogliente.

In conclusione, l'indagine mette in luce come il tema dell'intercultura nei servizi educativi 0-6 sia ampiamente riconosciuto, ma al contempo presenti ancora sfide significative nella sua implementazione pratica. Se da un lato vi è consapevolezza diffusa dell'importanza di adottare un approccio interculturale, dall'altro persistono difficoltà legate alla comunicazione, alla partecipazione delle famiglie e alla preparazione percepita degli educatori. Per affrontare tali questioni, potrebbe risultare fondamentale investire in percorsi di formazione continua, rafforzare le risorse a disposizione delle istituzioni educative e promuovere strategie di coinvolgimento attivo delle famiglie. Solo attraverso un impegno congiunto in queste direzioni sarà possibile affinare un modello educativo realmente inclusivo e capace di rispondere alle esigenze di una società sempre più diversificata.

Bibliografia

- Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Agostinetto L., Allemann-Ghionda C., Bugno L. (2021). L'intercultura forma la scuola. Dalla teoria alla formazione in servizio come ricerca-azione (pp. 69-86). In M. Fiorucci, M. Tomarchio, G.C., L. Pillera Stillo (Eds.) *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel master fami. Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*. Roma: TrePress.
- Agostinetto L., Bugno L. (2020). Towards congruence between teachers' intentions and practice in intercultural education. First results of qualitative research in the Italian context. *Intercultural Education*.
- Agostinetto L., Bugno L. (2023). L'intercultura per l'infanzia. Prospettive, ragioni, possibilità e un esempio. *Studium Educationis*, XIX, 2, 82-91.
- Bolognesi I., Di Rienzo A., Lorenzini S., Pileri A. (2006). *Di cultura in culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bugno L. (2018). Passaggio a Nord-Ovest: esplorazione delle concezioni degli insegnanti tra teoria e prassi interculturale. *Studium Educationis*, XIX, 3, 35-48.
- Bugno L. (2021). Le credenze degli insegnanti sulla diversità culturale: una revisione della letteratura ed alcune riflessioni in chiave pedagogica. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 10-18). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bugno L. (2022). *Per una scuola più interculturale. Indagine sulle concezioni degli insegnanti tra teoria e pratica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fiorucci M., Riccardi V., Stillo L. (2022). La formazione interculturale di insegnanti ed educatori: alcune riflessioni sul Sistema Integrato 0-6. *FOR-Rivista per la formazione*, (3), 33-35.
- Gross B. (2022). *Eterogeneità e disuguaglianze educative. Prospettive dalla Pedagogia interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Pescarmona I. (ed.), (2021). *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6. Prospettive in dialogo*. Roma: Aracne.
- Zoletto D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Transizioni armoniche

Michele Cagol

Professore Associato

Libera Università di Bolzano – michele.cagol@unibz.it

Introduzione

In questo breve contributo, tenterò di tracciare un parallelismo – preciso subito: ardito – tra due mondi, tra quello che potremmo definire “socio-formativo” e quello tecnico-musicale, per cercare di illuminare e caratterizzare l’ambito delle “transizioni”. L’intento è quello di provare a mostrare che, come le transizioni musicali, anche le transizioni che interessano, in qualche modo, la sfera educativa – ecologica, digitale, interculturale, energetica etc. – mostrano due caratteristiche che devono essere prese in seria considerazione e che informano l’agire educativo (o, forse, più in generale l’agire umano, o, meglio, l’agire umano informato dall’educazione): le transizioni (i) non sono gradualità (detto altrimenti: non c’è tempo da perdere) e (ii) ci pongono di fronte ad alterità radicali (in altre parole: l’apertura inclusiva e interculturale che ci impongono è ampiamente ecologica, più-che-umana).

1. Transizioni musicali

In musica – più specificatamente nell’ambito di intersezione tra teoria armonica e teoria della forma musicale – una transizione è una modulazione improvvisa, un passaggio repentino (e, in una qualche misura, spiazzante) da una tonalità a un’altra, solitamente una tonalità lontana rispetto a quella di partenza, senza passi intermedi.

Prima di affrontare la transizione, come caso specifico e particolare di modulazione, è necessario chiarire che cosa sia una modulazione, nel campo della teoria musicale.

In origine, in ambito omofonico e polifonico medievale e rinascimentale, la modulazione è “il passaggio dalle abitudini melodiche di un modo a quelle di un altro” (Zanolini, 1993, p. 306). Il termine rimane nel passaggio da musica modale a tonale, e in quest’ultimo contesto la modulazione diventa un fatto prevalentemente armonico: sono gli accordi, quindi, non più le linee melodiche, a essere gli elementi principali attraverso i quali si realizzano le modulazioni.

La modulazione è un elemento fondamentale all’interno del linguaggio tonale, utile a ravvivare l’interesse, evitare la monotonia e creare novità e dinamismo.

Parte della nostra concezione di tonalità è data dal considerare un brano di musica tonale “in” una determinata tonalità, il che significa che quella tonalità individua esattamente una sola tonica per l’intero brano. I compositori del periodo tonale, tuttavia, sembrano convinti che dal punto di vista estetico un brano non dovrebbe restare nella stessa tonalità, a meno che esso non sia piuttosto breve. Tutte le composizioni di una certa lunghezza comportano l’uso di note estranee alla scala diatonica di base e almeno un cambiamento di tonalità, e cioè l’adozione di un nuovo centro tonale a cui tutte le altre note devono riferirsi (Piston, 1989, p. 214).

La modulazione è quindi il procedimento per muovere da un centro tonale a un altro.

Il più semplice ed efficace artificio per effettuare il passaggio da un centro tonale a un altro, e quindi per modulare, è quello di scegliere un accordo comune alla tonalità di partenza e a quella di arrivo – si tratterà, dunque, di un accordo in comune alle due tonalità ma con funzioni armoniche differenti nei due contesti: un accordo-perno.

Faccio un esempio. Siamo nella tonalità di do maggiore e vogliamo modulare a fa maggiore, tonalità molto vicina con solo un'alterazione di differenza (nello specifico, il si bemolle). Tra le due tonalità abbiamo quattro accordi in comune (ovviamente, con funzioni armoniche diverse all'interno delle rispettive scale): il I, II, IV e VI di do maggiore diventano, rispettivamente, il V, VI, I e III di fa maggiore (gli altri tre accordi sono differenti perché sono quelli che contengono, in fa maggiore, il si bemolle). Senza entrare più in profondità, per modulare potremmo scegliere un accordo in comune che, come accordo-perno, avrà per un momento una duplice interpretazione (ad esempio, VI grado di do maggiore e contemporaneamente III grado di fa maggiore); poi, un'opportuna successione di accordi nella nuova tonalità confermerà il nuovo centro tonale.

Quando, invece, la modulazione interessa tonalità lontane, in alcuni casi può essere possibile individuare un procedimento enarmonico (che sfrutta la caratteristica del sistema temperato di avere note con nomi diversi ma corrispondenti alle medesime altezze), può esserci un procedimento modulante a tappe e graduale, oppure – e questo è il caso che ci interessa – possiamo avere una *transizione* diretta: abbiamo un cambio di tonalità, ma non un vero e proprio processo modulante.

Dunque, quando non c'è o non è possibile percepire un accordo-perno e avviene un cambio tonale, abbiamo una transizione. La transizione, in musica, è improvvisa; non si dà all'ascoltatore il tempo per chiedersi dove ci si trovi, se in una tonalità o in un'altra, non è un passaggio graduale: non c'è un momento modulante; ci troviamo subito di fronte alla modulazione già avvenuta. Nel processo modulante ci rendiamo conto che stiamo andando verso qualcosa d'altro; nella transizione c'è qualcosa di inatteso, brusco (a volte) e istantaneo. La modulazione ci “prepara” al passaggio, la transizione avviene improvvisamente.

Un altro aspetto che merita di essere rilevato e rimarcato – legato in larga parte alla necessità stessa del procedimento della transizione – è che praticamente sempre quando abbiamo una transizione abbiamo un passaggio tra mondi armonici tonali molto lontani: detto in maniera molto semplice, la maggior parte delle note del sistema armonico di arrivo saranno diverse, a causa delle differenti alterazioni, da quelle del sistema di partenza. Faccio un esempio. Immaginiamo un brano che inizia in do maggiore e che a un certo punto transita improvvisamente a do diesis maggiore, quindi un semitono sopra. Le note del primo sistema sono do, re, mi, fa, sol, la, si, (do); quelle del secondo sono do#, re#, mi#, fa#, sol#, la#, si#, (do#). A prima vista, le note sono tutte diverse; però se le contiamo – sapendo che nel sistema temperato equabile le note sono dodici – i conti non tornano, perché ci ritroviamo con quattordici note. In realtà, due note, dal punto di vista enarmonico, sono uguali: mi# è fa e si# è do. Abbiamo quindi due altezze in comune. Resta il fatto che la diversità tra i due sistemi è estrema, non solo dal punto di vista dell'altezza ma anche rispetto alle funzioni che hanno le note all'interno della scala (per esempio, il do del do maggiore è la tonica, il centro base di tutta la scala, il punto di riposo e di ritorno, il si# (do) del do# maggiore è la sensibile, instabile e sempre tesa, la cui funzione è quella di risolvere sulla tonica, in questo caso do#).

2. Urgenza e apertura

Il parallelismo, forse azzardato, con la transizione in contesto musicale ci suggerisce due aspetti da prendere seriamente in considerazione nell'affrontare altri tipi di transizioni, meno "estetiche": le transizioni sono immediate (ci impongono dunque un'urgenza) e ci conducono in un territorio decisamente "altro" (ci impongono dunque di confrontarci con e di aprirci a diversità estreme). Entrambi gli aspetti possono essere ricondotti a un certo grado di "radicalità".

Innanzitutto, e in un senso importante, non possiamo illuderci di "prepararci" a una transizione o di "preparare" una transizione, così come allestiamo un processo modulante per passare gradualmente, quasi senza rendercene conto, da un sistema a un altro. O meglio, quando abbiamo a che fare con cambiamenti minimi (così come quando passiamo – moduliamo – da una tonalità a un'altra vicina, che presenta quindi un minimo grado di diversità) possiamo transitare dolcemente, gradevolmente, "senza farci male". Ma le transizioni del mondo contemporaneo, tecnologiche, sociali, ecologiche presentano un grado massimo di urgenza proprio perché i cambiamenti devono essere ampi e radicali. Non abbiamo la possibilità di appoggiarci ad accordi-ponte. Come le transizioni in musica, queste devono essere immediate.

Mi soffermo sulla transizione ecologica e, nello specifico, sulla questione del cambiamento climatico. Rimanendo all'interno dell'analogia con il mondo musicale, se nell'ambito delle questioni legate al cambiamento climatico volessimo "modulare" (e, dunque, procedere per gradi, prendendoci del tempo etc.) per aggiustare il nostro sistema insostenibile verso uno sostenibile, sarebbe troppo tardi: non faremmo in tempo a cercare elementi in comune per preparare il passaggio che la "finestra di opportunità" – perché tutti possano avere un futuro sostenibile – si è già chiusa. Dobbiamo agire velocemente perché l'ampiezza del cambiamento che ci è richiesto (per provare a correggere danni che abbiamo contribuito in larga parte e intenzionalmente a causare) è grande. Una sezione del rapporto dell'Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), *AR6 Synthesis Report: Climate Change 2023*, è dedicata proprio alle risposte a breve termine che devono essere agite urgentemente per far fronte alle conseguenze del cambiamento climatico. All'inizio di questa sezione è posta la questione dell'urgenza delle azioni a breve termine:

Climate change is a threat to human well-being and planetary health (*very high confidence*). There is a rapidly closing window of opportunity to secure a liveable and sustainable future for all (*very high confidence*). Climate resilient development integrates adaptation and mitigation to advance sustainable development for all, and is enabled by increased international cooperation including improved access to adequate financial resources, particularly for vulnerable regions, sectors and groups, and inclusive governance and coordinated policies (*high confidence*). The choices and actions implemented in this decade will have impacts now and for thousands of years (*high confidence*) (IPCC, 2023, p. 24).

Sono affrontati poi i benefici delle azioni a breve termine:

Deep, rapid, and sustained mitigation and accelerated implementation of adaptation actions in this decade would reduce projected losses and damages for humans and ecosystems (*very high confidence*), and deliver many co-benefits, especially for air quality and health (*high confidence*). Delayed mitigation and adaptation action would lock in high-emissions infrastructure, raise risks of stranded assets and cost-escalation, reduce feasibility, and increase losses and damages (*high confidence*). Near-term actions involve high up-front investments and potentially disruptive changes that can be lessened by a range of enabling policies (*high confidence*) (IPCC, 2023, p. 25).

Poco più sotto, viene esplicitamente utilizzato il termine ‘transizione’ ed è ripresa la tesi della necessità di una risposta rapida perché possa darsi un futuro sostenibile per tutti: “Rapid and far-reaching transitions across all sectors and systems are necessary to achieve deep and sustained emissions reductions and secure a liveable and sustainable future for all. These system transitions involve a significant upscaling of a wide portfolio of mitigation and adaptation options” (IPCC, 2023, p. 28).

Le transizioni sono radicali e necessitano di risposte e azioni radicali: “Agire in modo radicale potrebbe aprire nuove possibilità per la civiltà globale” (Smil, 2019/2022, p. 559). E la radicalità non riguarda solamente la sfera del tempo, ma anche quella dell’etica. Le transizioni, per natura, ci pongono di fronte all’alterità. Come nell’ambito musicale, ci troviamo ad avere a che fare con elementi nuovi (i nomi delle note e le loro altezze), con nuove funzioni (delle note all’interno della scala) e, di conseguenza, con una nuova tonalità, con un nuovo sistema, esagerando un po’, con un nuovo mondo.

Come dovrà essere dunque la risposta a questi cambiamenti indotti dalle transizioni, oltre che veloce? Dovrà essere inclusiva, interculturale, ecologica, aperta a tutte le forme di alterità (prima inimmaginabili) con le quali ci troveremo in relazione. E se vogliamo ancora una volta rimanere all’interno dell’analogia con il mondo della musica tonale, queste radicali alterità, rispetto al sistema di partenza, dovranno comunque creare “armonia”.

Bibliografia

- IPCC 2023: Summary for Policymakers. In: *Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* [Core Writing Team, H. Lee and J. Romero (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland, pp. 1-34, doi: 10.59327/IPCC/AR6-9789291691647.001. Retrieved March 11, 2025, from https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC_AR6_SYR_SPM.pdf
- Piston W. (1987). *Harmony* (5th ed.). New York: W. W. Norton & Company (trad. it. Armonia, EDT, Torino, 1989).
- Smil V. (2019). *Growth. From Microorganisms to Megacities*. Cambridge (MA): Massachusetts Institute of Technology (trad. it. Crescita. Dai microrganismi alle megalopoli, Hoepli, Milano, 2022).
- Zanolini B. (1993). *La tecnica del Contrappunto strumentale nell'epoca di Bach*. Milano: Suvini Zerboni.

Formazione degli insegnanti ed ecologia integrale. Una sfida

Caterina Calabria

Dottore di Ricerca e Docente a contratto

Università Cattolica del Sacro Cuore – caterina.calabria@unicatt.it

La formazione iniziale degli insegnanti di Scuola dell'Infanzia e di Scuola Primaria attualmente avviene attraverso il corso magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis), dura cinque anni ed è abilitante all'insegnamento. I vari atenei, pur all'interno di un impianto nazionale comune, hanno promosso organizzazioni didattiche diverse, con declinazioni ed accorpamenti dei crediti formativi universitari previsti dall'ordinamento. Ciò ha promosso varianti e sinergie tra gli ambiti disciplinari secondo le prospettive dell'inter e trans-disciplinarietà, nell'ottica di porre attenzione alle competenze professionali e trasversali necessarie ai futuri insegnanti "per affrontare le classi e le scuole di oggi, caratterizzate da una complessità che non si lascia ridurre a un'unica chiave di lettura" (Zoletto, 2023, p. 5). Nel presente contributo si intende indagare il caso emblematico del laboratorio di Educazione alla sostenibilità e pedagogia interculturale del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria attivato presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore – sede di Brescia.

1. Pensiero complesso e frammentazione del sapere

Scienze della Formazione Primaria risulta una particolarità all'interno del panorama accademico per alcune caratteristiche, tra cui l'essere l'unico percorso formativo "finalizzato a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessari [...] per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria" (Decreto ministeriale 249 del 10 settembre 2010 - Regolamento concernente: "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244"). Il CdL viene istituito nel 1998 e prevede tre tipologie di attività formative: gli insegnamenti, i laboratori ed il tirocinio. L'interconnessione e l'interazione reciproca tra questi dispositivi concorre a fornire le conoscenze e i contenuti disciplinari ("cosa insegnare") ed indicare agli studenti e alle studentesse la relazione e l'approccio da tenere con i loro discenti ("come" insegnare). La normativa sancisce che i laureati del corso abbiano acquisito le conoscenze disciplinari relative agli ambiti oggetto di insegnamento, per articolare i contenuti delle discipline in funzione dei diversi livelli scolastici e l'età degli alunni; possiedano capacità pedagogico-didattiche per gestire la progressione degli apprendimenti, capacità relazionali e gestionali in riferimento alla classe/sezione; siano in grado di partecipare attivamente alla gestione della scuola collaborando con i diversi *stakeholders*, anche in relazione alle esigenze del territorio in cui operano. Ai docenti di scuola dell'infanzia e primaria vengono richieste, quindi, sia competenze trasversali sia competenze disciplinari che, diversamente da quanto accade per i colleghi della secondaria, comprendono tutti gli ambiti (linguistico-letterari, matematici, di scienze fi-

siche e naturali, storici e geografici, artistici, musicali e motori). Questa formazione coinvolge numerosi settori disciplinari con epistemologie proprie, aumentando la complessità organizzativa e le difficoltà nell'armonizzare la proposta formativa e l'imprescindibile circolarità tra i tre assi portanti (insegnamenti, laboratori e tirocini), a supporto è stato previsto l'obbligo di frequenza per il tirocinio e i laboratori. Per questi ultimi è prevista anche la propedeuticità; infatti, è necessario aver partecipato e ottenuto l'idoneità di laboratorio prima di poter sostenere il relativo insegnamento. Le conoscenze e il sapere teorico-pratico del corso vengono approfondite nelle attività laboratoriali, dove l'esperienza didattica simulata completa la formazione ed alimenta la riflessività circa la didattica disciplinare (con particolare attenzione ai contenuti, alle metodologie, all'organizzazione dei tempi e degli spazi). Si favorisce l'acquisizione ed il consolidamento delle competenze trasversali del docente, quali la capacità di collaborare con i colleghi, gestire i conflitti e gli imprevisti, creare connessioni tra saperi ed esperienze di apprendimento nei diversi ambiti formali, informali e non formali. Questo rapporto circolare tra formazione in aula e formazione attraverso la messa in pratica può trovare ulteriore riscontro nell'osservazione in sezione/classe e sperimentata dallo studente nella progettazione didattica richiesta durante il tirocinio diretto.

Nell'allegato 1 del D.M. 249/2010 si afferma che "il conseguimento del titolo è l'esito di una valutazione complessiva del curriculum di studi, della tesi di laurea e della relazione di tirocinio da parte di una commissione composta da docenti universitari integrati da due tutor e da un rappresentante ministeriale nominato dagli Uffici scolastici regionali". In questo passaggio emerge l'esigenza di una costruzione riflessiva del sapere professionale fortemente ancorato alla pratica, rilevabile nella relazione di tirocinio che si configura come una "riflessione in azione". La formazione iniziale dei docenti richiede, oltre ad un sapere teorico e tecnico, un sapere prassico capace di analizzare e comprendere le esperienze singolari che si stanno vivendo e di decidere quali azioni mettere in atto nel qui ed ora, in modo intenzionale e consapevole. Promuovere la riflessività durante la formazione dei docenti permette di esplorare ambiti e prospettive inedite ed innovative per connettere saperi e ambiti della conoscenza, riconoscendo agli insegnanti un ruolo di cambiamento sociale verso società più democratiche sostenibili.

2. Formazione degli insegnanti tra crisi e transizioni

Per affrontare l'oggi (e il domani) si rende necessario educare al pensiero complesso e superare la frammentazione dei saperi dovuta a conoscenze specialistiche che faticano a trovare piena significatività universale. La sfida per il futuro dell'umanità è elaborare la coscienza di una comunità di destino di tutti i popoli della Terra, nonché di tutta l'umanità con la terra stessa (Ceruti, 2018; Morin, 1994). Numerosi documenti internazionali riconoscono gli insegnanti quali attori del cambiamento, per la loro capacità di pensare diversamente, implementare creatività, spirito critico e nuove competenze relative sia all'arte di insegnare sia all'arte di apprendere (Fucecchi, Nanni, 2019). La formazione degli insegnanti opera verso l'educazione per il cambiamento rispondendo alle sfide attuali: "la sfida economica, digitale, plurale e quella della finitezza del pianeta e dell'ambiente" così come dichiarato dal Consiglio d'Europa nel documento *L'educazione per il cambiamento. Il cambiamento per l'educazione* (2014).

Il tempo storico che stiamo vivendo è caratterizzato da processi di globalizzazione ed interdipendenza, le crisi che attraversano il mondo attuale chiamano in causa la scuola e i docenti per offrire ai discenti le competenze necessarie a leggere ed interpretare i fenomeni e le transizioni in atto, alimentando il pensiero critico e la speranza nel futuro, la partecipazione alla vita democratica attraverso una cittadinanza attiva, al servizio del bene comune e per il benessere di tutti *sul e con* il pianeta.

“La pedagogia, in quanto scienza aperta al dialogo interdisciplinare e alla valorizzazione delle differenze e delle culture, è imprescindibile per tracciare la via della transizione ecologica” (Malavasi, 2022, pp. X-XI) Insegnare la condizione umana, la sua estrema precarietà di fronte ai rischi climatici e sociali deve diventare un nucleo che unifica i diversi saperi scolastici, anteponendosi e “superando gli specialismi disciplinari, per aprire nuove intersezioni ed integrare diversi punti di vista per riuscire a risolvere problemi complessi, sostenendo l’innovazione dei percorsi di transizione ecologica anzitutto in termini di coesione sociale”. La formazione alla transizione ecologica “può e deve essere letta in una prospettiva interculturale perché taglia trasversalmente tutte le parti e i saperi della compagine sociale, configurandosi come educazione alla cittadinanza planetaria” (Malavasi, 2022, p. 54).

Sostenibilità ed intercultura sono elementi inscindibili per approcciare i problemi del nostro tempo, la loro connessione conduce ad elaborare un modo di essere nel mondo che possa indurre a costruire società più eque, giuste ed inclusive; ponendo al centro la relazione di cura verso l’altro da sé, sia esso inteso come essere umano o parte dell’ambiente. Si delinea così un *inter-speech* pedagogico (Panarello, 2012), un discorso “tra” che afferisce alla pedagogia generale e sociale attraverso due direttive: la *diversità* e l’*ecologia*. Entrambe pongono al centro l’umano e le sue relazioni, richiamano l’identità e l’alterità, il locale e il globale. Questa interconnessione delinea un’educazione planetaria e alla mondialità che diventa questione centrale per offrire agli studenti, futuri insegnanti, competenze e strumenti utili a costruire una società futura in cui molti aspetti dell’intercultura siano armonizzati con quelli della sostenibilità, capaci di praticare forme di educazione alla pace che considerino le prospettive ecologiche, per garantire una vita prospera alle persone, in ottica inter ed intragenerazionale.

Si intende prendere in esame come caso emblematico il laboratorio di *Educazione alla Sostenibilità e pedagogia interculturale* attivato nel corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell’Università Cattolica del Sacro Cuore nella sede di Brescia. Esso afferisce a due distinti corsi di studio, Educazione alla sostenibilità (I semestre) e Pedagogia Sociale ed Interculturale (II semestre), previsti nel piano di studi del III anno, a metà del percorso quinquennale per la formazione di insegnanti di scuola dell’infanzia e primaria.

Prima di procedere con l’analisi è utile sottolineare la rilevanza pedagogica del laboratorio come dispositivo di innovazione formativa globale: organizzativa, pedagogica e didattica al tempo stesso (Baldacci, 2006). Esso propone un’organizzazione dello spazio fisico, ma afferisce anche ad un contesto che delinea il significato dell’attività, cioè la predisposizione attiva e riflessiva, la propensione all’incontro, allo scambio e alla collaborazione con gli altri partecipanti per la costruzione di artefatti, materiali e cognitivi. L’apprendimento dall’esperienza è una componente della formazione e introduce uno stile sperimentale, che apre alla circolazione e validazione delle forme di conoscenza pratica.

Nel caso del laboratorio didattico preso in esame risulta significativa la presenza di studenti con carriera accademica pregressa e si segnala una forte incidenza di “studenti lavoratori”, cioè che durante gli anni universitari svolgono in parallelo attività didattica a scuola. Le rilevazioni interne al corso di laurea vedono una progressiva percentuale di studenti lavoratori (principalmente con incarichi di supplenze brevi e saltuarie) fin dal primo anno di corso, fino ad oltre la metà degli iscritti negli ultimi due anni di corso.

Il laboratorio può divenire occasione per promuovere e accompagnare comunità di pratiche professionali variegata per età e formazione verso nuovi apprendimenti condivisi, consente ai membri di implementare uno stile partecipativo che sviluppi competenze riflessive, promuove l’apprendimento trasformativo ed un pensiero finalizzato ad accogliere relazioni inedite tra eventi ed esperienze.

Durante gli incontri di laboratorio i partecipanti sotto la guida del conduttore, un docente esperto che si pone come tutor e facilitatore, esplorano diversi temi connessi con gli insegnamenti

e attuano esercitazioni e simulazioni suddivisi in gruppi eterogenei e flessibili. In queste attività vi è una condivisione dell'esperienza in atto ed un rimando e confronto relativo alle situazioni vissute in classe (tramite l'osservazione nel tirocinio o l'agito professionale). Si attivano processi di apprendimento trasformativi atti a sollecitare i futuri docenti a divenire consapevoli delle strutture implicite ed esplicite sottese alle pratiche didattiche ed educative, promuovendo nuove forme di conoscenza e nuovi schemi di significato. Il laboratorio è un contesto adeguato alla *conversazione riflessiva* in vista di un reale apprendimento, i partecipanti operano processi di concettualizzazione, modellizzazione e trasferimento delle competenze interculturali (Reggio, Santerini, 2014) e di sostenibilità. Educazione come sostenibilità è un processo di sviluppo pedagogico basato su una pratica riflessiva in grado di facilitare un'esperienza di apprendimento in divenire, per la costruzione di pensiero critico, solidarietà, impegno e apertura al cambiamento.

3. Ecologia integrale

Il laboratorio di *Educazione alla Sostenibilità e pedagogia interculturale* assume il paradigma dell'*ecologia integrale* quale riferimento che connette ecologia ambientale ed ecologia umana, sollecita un progresso sostenibile, consapevole e responsabile in un orizzonte intra e intergenerazionale.

La proposta formativa assume la sfida di un approccio sistemico, a favore di uno sguardo integrale ed integrante dei saperi che esige un pensiero plurale e dialogico, fondato su responsabilità e partecipazione per “produrre azioni e stili di comportamento vicendevolmente fecondi per gli ecosistemi naturali e le comunità umane” (Malavasi, 2020, p. 9). La centralità di educare ed insegnare l'umano apre lo sguardo al futuro e alla possibilità di “sognare insieme” (Fratelli Tutti, 8) e costruire un rapporto di cura tra le persone e il pianeta. Il laboratorio muove dal tema dell'abitare la nostra casa comune attraverso la tutela dell'ambiente, la convivenza pacifica, la prosperità e l'inclusione sociale, per poi approfondire i temi dell'educazione interculturale, al fine di orientare i futuri insegnanti verso una “pedagogia trasformativa capace di progettare, accompagnare e sostenere, con un'azione critica ed emancipativa, la conversione ecologica di modi di pensare e di agire nel segno della formazione integrale della persona e dello sviluppo umano” (Sandrini, 2022, p. 10).

Educare all'alleanza tra l'umanità e l'ambiente è il messaggio dell'enciclica *Laudato si' sulla cura della casa comune* di Papa Francesco (2015), ripreso successivamente anche nell'enciclica *Fratelli Tutti sulla fraternità e l'amicizia sociale* (2020) e nell'esortazione apostolica *Laudate Deum sulla crisi climatica* (2023).

Questi documenti afferenti alla dottrina sociale della Chiesa durante i moduli formativi vengono messi in dialogo con i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile promossi dall'Organizzazione delle Nazioni Unite nel documento Agenda 2030 (2015), fondato su cinque concetti chiave rappresentati dalle cinque “P”: persone, prosperità, pace, partnership e pianeta. “I processi educativi volti allo sviluppo sostenibile si propongono di innalzare la capacità delle comunità di essere resilienti per affrontare le sfide emergenti attraverso la partecipazione attiva e consapevole” (Vischi, 2021, p.23).

L'educazione si pone come un patto di civiltà ed è chiamata a *costruire ed abitare* il futuro, rinnovando gli stili di vita e relazione affinché, ispirati alla ecologia integrale, diventino col tempo abitudini (*habitus*), per lo sviluppo di tutti e ciascuno.

Accogliendo la prospettiva di Bergoglio in cui “il compito educativo deve risvegliare il sentimento del mondo e della società come casa” (Bergoglio, 2004), si suggerisce un'educazione per abitare, in cui le differenze vanno considerate come sfide e richiedono uno sforzo di comprensione ed accoglienza, perché possano creare una transizione tra il passato e il futuro. Il con-

fronto con la realtà complessa, infatti, può generare inquietudine e, allo stesso tempo, spronare alla creazione di nuovo valore, nuovi modelli e percorsi alternativi. Educare è un atto di speranza che coniuga libertà e autorità, alimenta il senso della comunità e dell'appartenenza ad un'unica famiglia umana che vive la casa comune. Papa Francesco invita a rifondare una pedagogia della prossimità e del servizio in cui identità e differenza non sono termini contrapposti, ma poli interdipendenti del senso della responsabilità entro un processo di inclusione che deve procedere fino a estendersi all'intera famiglia umana (Zani, 2018). In questo orizzonte si prendono in considerazione anche i documenti ministeriali afferenti alle tematiche dell'intercultura e della sostenibilità, proponendo l'analisi critica ed esplorando alcune buone pratiche in atto nella scuola italiana. Gli studenti sono invitati ad individuare i nodi critici ed i punti di forza, inoltre possono sperimentare la progettazione di interventi da declinare nella scuola dell'infanzia e primaria.

Nel passaggio tra educazione alla sostenibilità e pedagogia interculturale è possibile rinvenire l'educazione alla giustizia sociale, quale costruito atto a contrastare le disuguaglianze e le varie forme di povertà, ivi compresa la povertà educativa. In questo orizzonte la giustizia sociale mobilita alcuni concetti quali: il cambiamento sociale come finalità; la comunità e il territorio come ambito di intervento; il pensare critico e consapevole come scopo dell'educazione. La scuola viene intesa come luogo di emancipazione (Tarozzi, 2015).

Intercultura e sostenibilità possono insieme alimentare un agire generativo, che intreccia saperi disciplinari (scientifici ed umanistici), pratiche didattiche e riflessività.

L'analisi sistematica del laboratorio è in corso. Ogni anno si svolgono nove edizioni da circa 25/27 studenti ciascuno. Da un punto di vista qualitativo si individuano i temi trattati dai diversi conduttori e le metodologie messe in atto; in una seconda fase si prevede di analizzare anche le proposte progettuali elaborate dagli studenti, allo scopo di individuare le categorie ricorrenti e l'afferenza agli ambiti e alle competenze previste per il corso di *Educazione alla Sostenibilità e pedagogia interculturale*.

Bibliografia

- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educative e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bergoglio J. M. (2004). *Messaggio alle comunità educative*. Buenos Aires, 21 aprile 2004.
- Birbes C. (2016). *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Francesco (2015). *Lettera enciclica Laudato si' sulla cura della casa comune*
- Fucecchi A., Nanni A. (Eds). (2019). *Agenda 2030. Una sfida per la scuola*. Brescia: Scholé
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano. Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita & Pensiero.
- Morin E. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Panarello P. (2012). *L'educazione all'intercultura e alla sostenibilità. Le politiche dell'Unione Europea e dell'UNESCO*. Roma: Carocci.
- Reggio P., Santerini M. (Eds). (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Sandrini S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica. Tracce*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Vischi A. (Ed). (2021). *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Zani A. V. (2018). L'educazione secondo papa Francesco. Una visione globale in E. Diaco (Ed.). *L'educazione secondo Papa Francesco*. Bologna: EDB
- Zoletto D. (2023). *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*. Brescia: Scholé.

Professionalità degli insegnanti e mentoring

Davide Capperucci

Professore Associato

Università degli Studi di Firenze – davide.capperucci@unifi.it

Introduzione

Il presente contributo illustra le *Linee guida a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti*, realizzate grazie al progetto Erasmus+ KA220-SCH RESPOND - *Sustaining the Professional Development within Schools as Professional Learning Environments*¹. Questo strumento ha inteso definire alcune proposte per la promozione di politiche, strategie e buone pratiche legate al *mentoring* allo scopo di promuovere lo sviluppo professionale di insegnanti in formazione, neoassunti e in servizio.

1. Quadro teorico di riferimento sul mentoring

La complessità delle competenze che gli insegnanti devono padroneggiare per preparare adeguatamente i giovani del XXI secolo richiede un forte investimento nella formazione continua e nello sviluppo professionale (Darling-Hammond, 2021). Ricerche internazionali evidenziano lo stretto legame che intercorre tra lo sviluppo professionale degli insegnanti, le pratiche di insegnamento e i risultati degli studenti (Santagata et al., 2010). Altri studi, tuttavia, dimostrano come molte iniziative orientate allo sviluppo professionale degli insegnanti abbiano scarsi effetti sull'apprendimento degli studenti (Fullan, 2007). Lo sviluppo professionale degli insegnanti per essere efficace, deve configurarsi come forma di apprendimento professionale strutturato, continuo e finalizzato, che oltre a prevedere l'impegno personale dell'insegnante deve essere sostenuto e accompagnato anche dalle politiche della scuola (Boldrini, Bracchini, 2022). La sostenibilità dello sviluppo professionale degli insegnanti, infatti, va letta secondo una duplice prospettiva, quella delle competenze che un docente dovrebbe possedere, che non sono sempre le stesse e che assumono un peso diverso di pari passo con l'evoluzione della società e della cultura, e quella delle condizioni organizzativo-gestionali che le istituzioni scolastiche dovrebbero assicurare per permettere a dette competenze di esprimersi in maniera efficace, situata, durevole e adattiva.

Tra gli strumenti a disposizione per favorire lo sviluppo professionale degli insegnanti, il *mentoring* può rappresentare un dispositivo molto efficace, se inserito in maniera sistematica all'interno delle politiche della scuola, come dimostrato da molti studi sulla formazione degli insegnanti (Clutterbuck, 2019; Wang, Shibayama, 2022) e dalle ricerche di Eurydice sui sistemi scolastici dei Paesi UE (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Il *mentoring* si con-

1 Per ulteriori informazioni sul Progetto RESPOND si veda il sito web: <https://projectrespond.eu/>, consultato il 27/02/2025.

figura come un rapporto professionale prolungato nel tempo tra un insegnante esperto (il *mentor*) e un insegnante in formazione o di recente qualificazione (il *mentee*), con lo scopo di accompagnare e sostenere sia lo sviluppo personale che professionale del *mentee* attraverso forme di “dialogo professionale” e “socializzazione alla professione” (Walters, Robinson, Walters, 2020). Come sostengono Wang e Shibayama (2022), il mentor opera come agente di cambiamento, che contribuisce non solo ad una progressione delle competenze didattiche e relazionali di altri insegnanti, ma soprattutto alla promozione di un atteggiamento riflessivo sulle pratiche didattiche a partire dalla biografia professionale di ciascuno.

2. Metodologia

Il processo che ha portato all’elaborazione delle *Linee guida a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti* (da ora in poi *Linee guida*) ha visto la partecipazione di tutte le organizzazioni del partenariato del progetto RESPOND e l’articolazione del lavoro di ricerca in due fasi principali: la costruzione dello strumento e il *piloting*. La prima fase ha visto la collaborazione di molteplici profili professionali: 15 insegnanti dei livelli ISCED 1 e 2; 15 ricercatori universitari impegnati in programmi di formazione iniziale e continua degli insegnanti nei paesi di appartenenza; 8 esperti in servizio presso autorità regionali o nazionali di differenti sistemi scolastici. La seconda fase ha coinvolto 6 reti di scuole (per complessivi 120 insegnanti) individuate secondo criteri non probabilistici.

La fase di costruzione dello strumento ha previsto i seguenti passaggi interni:

- a. analisi delle politiche e delle pratiche di mentoring presenti in ciascun paese;
- b. ricognizione della letteratura nazionale e internazionale sui modelli esistenti e sui fattori facilitanti e ostacolanti l’uso del mentoring per lo sviluppo professionale degli insegnanti;
- c. proposte operative avanzate in occasione dei TPM (*Transnational Project Meetings*) dalla *leading organization* responsabile del coordinamento del gruppo di lavoro sulle *Linee guida* e negoziazione della struttura e dei contenuti di queste ultime con i coordinatori delle singole unità di progetto;
- d. organizzazione di gruppi di lavoro per la definizione delle *Linee guida* sia in presenza, durante le LTTA (*Learning Teaching and Training Activities*) del progetto, che a distanza;
- e. incontri periodici a distanza del gruppo di progetto per la revisione dello stato di avanzamento dei lavori.

La fase di *piloting* ha permesso di sottoporre le *Linee guida* a gruppi di insegnanti con cui le organizzazioni del partenariato erano in contatto, allo scopo di ricevere un primo *feedback* da parte di docenti, *mentor* e *mentee*, sia sulla struttura che sull’articolazione interna del dispositivo. In questo caso non si può parlare di un processo sistematico e rigoroso di validazione delle *Linee guida*, che risulta essere ancora in corso, bensì di un primo momento di revisione per migliorarne la chiarezza, la pertinenza e la spendibilità. Detta interazione con le reti di scuole di ciascun paese-partner ha favorito una partecipazione attiva durante la fase di pianificazione tra il gruppo di progetto e le scuole, fornendo *feedforward* preziosi per migliorare e implementare la spendibilità dello strumento.

3. Struttura e contenuti delle *Linee guida*

Le *Linee guida* hanno previsto una struttura “ad imbuto” per mezzo della quale gli interventi di *mentoring* a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti sono stati analizzati in maniera sempre più specifica e puntuale (Arnsby et al., 2023). Detta struttura ha previsto l’individuazione di quattro dimensioni, ciascuna delle quali è stata articolata in “aree d’azione” e “azioni specifiche” (*Tab. 1*). In questa sede, per ragioni di spazio, vengono riportate solo le dimensioni e le “aree d’azione” del modello.

D1. Leadership e gestione di programmi di mentoring e <i>peer-to-peer</i> tra insegnanti
Aree di azione
1A. Identificare scopo e visione di programmi di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> tra insegnanti
1B. Implementare pratiche gestionali basate su evidenze nei diversi livelli del sistema scolastico e nei processi organizzativi della scuola
1C. Potenziare le competenze professionali degli insegnanti promuovendo una cultura di scuola basata sull’azione, sulla riflessione e sulla condivisione delle pratiche
1D. Prevedere strategie e opportunità per lo sviluppo e l’avanzamento professionale degli insegnanti
1E. Definire modelli a livello di scuola per la formazione e la qualificazione professionale dei <i>mentor</i> e per la promozione di strategie di supporto <i>peer-to-peer</i>

D2. Supporto per la transizione dalla formazione iniziale degli insegnanti alla professione docente
Aree di azione
2A. Implementare programmi di <i>mentoring</i> sostenibili
2B. Progettare piani di <i>mentoring</i> personalizzati rivolti a varie tipologie di <i>mentee</i>
2C. Promuovere nei <i>mentee</i> il senso di appartenenza alla scuola e l’ <i>engagement</i> nella comunità di apprendimento, rafforzando la cooperazione tra le scuole accoglienti e le istituzioni impegnate nella formazione iniziale degli insegnanti
2D. Definire e diffondere conoscenze approfondite sulla cultura scolastica, sulla professione docente e sulla transizione dalla formazione iniziale degli insegnanti alla pratica professionale
2E. Coltivare flessibilità e resilienza professionali

D3. Supporto per lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti in servizio
Aree di azione
3A. Promuovere interventi <i>peer-to-peer</i> sostenibili e occasioni di apprendimento professionale continuo per insegnanti in servizio
3B. Stimolare la partecipazione attiva e impegnata degli insegnanti nella leadership scolastica
3C. Condividere pratiche efficaci per promuovere la collaborazione e l’unità tra gli insegnanti
3D. Incoraggiare la riflessione critica tra gli insegnanti e costruire sistemi interni alla scuola per la gestione del feedback e la (auto)valutazione tra pari
3E. Sviluppare consapevolezza e comprensione del ruolo ricoperto dalle evidenze della ricerca in educazione per l’individuazione di pratiche didattiche efficaci
3F. Supportare gli insegnanti nell’individuazione di elementi di coerenza tra teoria e prassi nell’esercizio dell’attività di insegnamento

D4. Promozione di una cultura di scuola orientata allo sviluppo professionale
Aree di azione
4A. Favorire una condivisione diffusa della mission, dei valori e degli obiettivi strategici della scuola
4B. Promuovere una cultura orientata al miglioramento continuo
4C. Creare modelli organizzativo-gestionali e misure per sostenere l'apprendimento professionale all'interno delle scuole e lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti
4D. Valorizzare le conoscenze/competenze personali e professionali degli insegnanti per l'attribuzione di incarichi e compiti gestionali che riguardano la scuola
4E. Implementare programmi di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> all'interno delle strategie e dei piani di sviluppo della scuola

Tab. 1: Struttura e i contenuti del Linee guida del modello RESPOND

4. Discussione e conclusioni

Uno degli aspetti più originali delle *Linee guida* illustrate nel presente contributo è stato il tentativo di andare oltre la visione tradizionale del *mentoring* degli insegnanti, secondo la quale un insegnante esperto (*mentor*) guida e supporta un insegnante novizio o in formazione (*mentee*) (Spooner-Lane, 2017), proponendone un'altra che considera il *mentoring* come una *strategia olistica di empowerment* (Goodwin, Lee, Pratt, 2021), finalizzata alla valorizzazione di tre tipologie di potenziale dell'insegnante: quello personale, quello relazionale e quello istituzionale (Ewing, 2021).

Per poter valorizzare il potenziale personale del *mentee*, occorre che quest'ultimo assuma un ruolo proattivo all'interno dell'esperienza di *mentoring*, dimostrando di saper analizzare criticamente le esperienze formative, lavorative e personali che fino a quel momento hanno contribuito alla formazione della sua identità professionale. Dal canto suo, il *mentor* deve essere in grado di accompagnare l'autoanalisi e l'autovalutazione delle esperienze e delle competenze del *mentee*, adottando un approccio critico, mai giudicante, in grado di promuovere la riflessione e l'apprendimento dall'esperienza. Questo processo riflessivo può assumere livelli di strutturazione diversi, da un primo stadio in cui può essere utile affidarsi alla narrazione di esperienze significative o percepite come tali dal *mentee*, per poi passare all'utilizzo di strumenti di indagine più rigorosi come questionari, interviste strutturate, colloqui orientativi, ecc. a cui far seguire attività di *microteaching*, simulazione, osservazione diretta, video-annotazioni, momenti di restituzione del feedback/feedforward del *mentor* e di confronto profondo tra il *mentor* e il *mentee*. Per fare tutto questo è necessario che il *mentee*, con l'aiuto e supporto del *mentor*, sia consapevole del suo reale punto di partenza, ricorrendo alla predisposizione di un accurato bilancio delle competenze in base al quale stabilire obiettivi di sviluppo professionale da monitorare in corso d'opera. All'interno delle *Linee guida* l'attenzione al potenziale personale si ritrova soprattutto nella Dimensione D2, per le Aree d'azione 2A, 2B, 2E; Dimensione D3, Area d'azione 3D; Dimensione D4, Area d'azione 4D.

Le teorie socio-costruttiviste sostengono l'importanza di un approccio collaborativo al *mentoring*, funzionale a gestire in maniera proficua la "ragionevole asimmetria" di ruoli, compiti e responsabilità esistente tra *mentor* e *mentee* (Aderibigbe et al., 2014). La possibilità di strutturare il *mentoring* sottoforma di "dialogo professionale" richiede non solo che il *mentee* acquisisca conoscenza e consapevolezza del proprio potenziale personale, ma anche che quest'ultimo riponga fiducia nei benefici che potranno derivare dall'interazione con il *mentor*. Per fare questo è necessario che il *mentee* comprenda il potenziale relazionale del *mentoring*, mostrando impegno e

coinvolgimento autentici nella partecipazione a conversazioni dialogiche, assunzione di responsabilità verso il proprio apprendimento professionale e capacità di riflessione critica per poter decostruire convinzioni, assunti di base e preconcetti (Willis et al., 2019). Al contempo, la relazione che si crea per mezzo del *mentoring* produce vantaggi, crescita e arricchimento professionale anche per il *mentor*, che non si limita soltanto a dare, a comunicare, a condividere la propria saggezza professionale, ma che, grazie agli stimoli, alle suggestioni, ai dubbi del *mentee*, è portato a rileggere la propria esperienza professionale in maniera critica, problematicistica, riflessiva, per poi innovarla. A riguardo Stanulis e collaboratori (2019) parlano di “*mentoring formativo*”, che risulta essere tale da ambo le parti, poiché la dinamica dialogica che lo caratterizza genera cambiamenti e trasformazioni tanto nei *mentee* quanto nei *mentor*. All’interno di tale relazione professionale il *mentor* assume il ruolo di co-apprendente, poiché mentre pianifica, processa, discute esperienze che favoriscono la crescita del *mentee*, mette in discussione anche le proprie certezze, riconoscendo nel *mentee* un partner autorevole da cui egli stesso può apprendere per modificare e rinnovare le proprie pratiche. Le *Linee guida* riconoscono un ruolo centrale al potenziale relazionale, ritracciabile in più parti, come nella Dimensione D1, Area d’azione 1C, nella Dimensione D2, Aree d’azione 2C e 2D e in tutte le Aree d’azione della Dimensione 3.

Il *mentoring* è in grado di apprezzare anche una terza tipologia di potenziale, qui denominata “potenziale istituzionale”, relativa al contributo che ogni singolo insegnante può fornire allo sviluppo della scuola di appartenenza (Senge et al., 2012). La saggezza professionale di un’organizzazione è rappresentata, non tanto dalla quantità di saperi e *know how* presenti al suo interno, bensì dalla capacità di trasformare questi ultimi in artefatti dinamici, che, grazie a processi circolari di socializzazione/condivisione di informazioni, dati, pratiche, metodi, strategie, ecc., producono forme originali, innovative, inedite di conoscenza e di *expertise*, espressione del patrimonio collettivo dell’organizzazione stessa. In tal senso il *mentoring* assume una duplice valenza: 1) contribuisce alla definizione e all’attuazione di politiche a livello di scuola finalizzate allo sviluppo professionale degli insegnanti; 2) consente di verificare nel medio-lungo periodo l’efficacia e la sostenibilità di tali politiche rispetto al miglioramento della qualificazione professionale del corpo docente e della qualità della didattica. Da qui l’importanza di definire politiche e programmi mirati di *mentoring* degli insegnanti, coerenti con gli obiettivi strategici definiti dall’istituzione scolastica e orientati alla crescita collettiva dell’intera organizzazione. Proprio perché lo sviluppo professionale del singolo insegnante rappresenta un elemento determinante per lo sviluppo dell’intera organizzazione, esso deve essere definito a partire da appositi protocolli e patti formativi, che prevedano una chiara esplicitazione degli obiettivi da raggiungere, delle attività che vedranno impegnati gli insegnanti e dei benefici che un incremento delle competenze professionali del docente potrà apportare sia al singolo insegnante che all’istituzione scolastica di appartenenza. Nelle *Linee guida* il potenziale istituzionale trova ampio riscontro nella Dimensione D1, per le Aree d’azione 1A, 1B, 1D e 1E, nella Dimensione D2, Aree d’azione 2A, 2C e 2D e in tutte le Aree d’azione della Dimensione D4.

Le *Linee guida* illustrate nel presente contributo, grazie al progetto RESPOND, hanno inteso proporre una nuova idea di *mentoring*, qui concepito come dispositivo euristico in grado di promuovere uno sguardo critico, problematizzante della professionalità docente e della sua sostenibilità all’interno delle scuole (Larsen, Jensen-Clayton, Curtis, Loughland, Nguyen, 2023), tale da supportare gli insegnanti nel sapersi autovalutare, nell’orientare il proprio sviluppo professionale e nell’affrontare le sfide ambiziose che riguardano le generazioni del futuro.

Bibliografia

- Aderibigbe S.A., Colucci-Gray L., Gray D. (2014). Mentoring as a collaborative learning journey for teachers and student teachers: a critical constructivist perspective. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 6, 17-27.
- Arnsby E., Jacobsson K., Aspfors J. (2023). Collective and School-Based Mentor Education: Developing Professional Learning Communities of Mentors. *Journal of Teacher Education and Educators*, 12(1), 53-74.
- Boldrini F., Bracchini M.R. (2022). Le scuole come organizzazioni che apprendono: riconcettualizzare il modello di Kools e Stoll sulla base dei risultati di un'analisi qualitativo-percettiva. *IUL Research*, 3(5), 103-121.
- Clutterbuck D. (2019). *The successful mentoring journey: A handbook for mentors*. London: Kogan Page Publishers.
- Darling-Hammond L. (2021). Defining teaching quality around the world. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 295-308.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Wellbeing*. Eurydice report. Publications Office of the European Union, from <https://data.europa.eu/doi/10.2797/98926>
- Ewing L.-A. (2021). Mentoring novice teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(1), 50-69.
- Fullan M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York City, NY: Teachers College, Columbia University.
- Goodwin A.L., Lee C.C., Pratt S. (2021). The poetic humanity of teacher education: holistic mentoring for beginning teachers. *Professional Development in Education*, 49(4), 707-724.
- Larsen E., Jensen-Clayton C., Curtis E., Loughland T., Nguyen H.T.M. (2023). Re-imagining teacher mentoring for the future. *Professional Development in Education*, 46(2), 1-15.
- Santagata R., Kersting N., Givvin K.B., Stigler J.W. (2010). Problem implementation as a lever for change: An experimental study of the effects of a professional development program on students' mathematics learning. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(1), 1-24.
- Senge P., Cambron-McCabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J., Kleiner A. (2012). *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York, NY: Random House.
- Spooner-Lane R. (2017). Mentoring beginning teachers in primary schools: research review. *Professional Development in Education*, 43, 253-273.
- Stanulis R.N., Wexler L.J., Pylman S., Guenther A., Farver S., Ward A., Croel-Perrien A., White K. (2019). Mentoring as More Than "Cheerleading": looking at Educative Mentoring Practices Through Mentors' Eyes. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 567-580.
- Walters W., Robinson D.B., Walters J. (2020). Mentoring as meaningful professional development: The influence of mentoring on in-service teachers' identity and practice. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), 21-36.
- Wang J., Shibayama S. (2022). Mentorship and creativity: Effects of mentor creativity and mentoring style. *Research Policy*, 51(3), 1-18.
- Willis J., Churchward P., Beutel D., Spooner-Lane R., Crosswell L., Curtis E. (2019). Mentors for beginning teachers as middle leaders: the messy work of recontextualising. *School Leadership & Management*, 39, 334-351.

Verso un ordinamento didattico condiviso nel percorso di formazione docenti classe A048: Scienze motorie e sportive nell'istruzione secondaria di II° grado

Francesco Casolo

Professore ordinario

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano – francesco.casolo@unicatt.it

Daniele Coco

Ricercatore

Università di "Roma Tre", Roma – daniele.coco@uniroma3.it

1. Introduzione¹

Per “sillabo” intendiamo il documento di riferimento di uno specifico percorso universitario o di altro percorso di istruzione o formazione (Wikipedia, 2024). Nel nostro caso si tratta di conformare i contenuti e le indicazioni utili nel nuovo percorso di formazione per i futuri docenti di educazione fisica nella scuola secondaria di 2° grado il cui accesso è consentito a coloro che sono in possesso di una delle lauree magistrali in Scienze motorie.

Preso atto di una evidente mancanza di omogeneità nei percorsi di formazione nelle Scienze motorie e sportive sia per quanto riguarda il percorso L22 triennale (Scienze motorie e dello sport) che i successivi percorsi magistrali (LM67, LM68 e LM47) ove non esistono attualmente insegnamenti M-EDF orientati ad una didattica efficace dell'educazione fisica nei contesti scolastici, si rende necessario prevedere, caratterizzare e condividere gli insegnamenti di area specifica in tale percorso.

Questo paper intende proporre un percorso formativo per gli ordinamenti nazionali da 60 CFU con gli insegnamenti e i laboratori di area specifica della classe A048 (16 CFU), lungo il quale i candidati dovranno acquisire le competenze utili per abilitarsi.

2. Quali competenze per il futuro docente di Scienze motorie e sportive nella scuola secondaria di secondo grado

Oggi abbiamo la necessità di sviluppare pratiche e strategie didattiche centrate sullo sviluppo di competenze, che si collocano nella relazione tra il sapere e il fare, come obiettivi dell'apprendimento (Cecilian, 2019). Il concetto di competenza non è oggi riconducibile alla sola dimensione della conoscenza, peraltro importante, così come non consiste nella semplice capacità di fare.

1 Attribuzione delle parti. Lo studio è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: Francesco Casolo ha curato lo sviluppo dei paragrafi n. 1, 2, 4 e 6; Daniele Coco ha curato lo sviluppo dei paragrafi n. 3 e 5; Entrambi gli autori hanno contribuito alla stesura finale e revisione del manoscritto.

Le conoscenze e il saper fare nel futuro docente devono tradursi nel saper applicare le conoscenze al contesto al fine di indurre a propria volta la strutturazione delle conoscenze e la formazione di competenze negli allievi. Secondo Margiotta (2007), il profilo professionale del futuro insegnante da formare equivale *tout court* a definire la “qualità dell’insegnante”, e che tale spazio si sviluppi attraverso le seguenti dimensioni:

- conoscenza e padronanza dello specifico metodologico ed epistemologico delle conoscenze e del contenuto dei relativi programmi;
- conoscenza e padronanza dei principi e delle metodologie di sviluppo del curricolo formativo, e capacità di governarlo in relazione allo sviluppo di personalità e di talenti negli allievi;
- competenze didattiche, relative cioè alla padronanza di un repertorio di strategie didattiche e alla capacità di applicarle in coerenza con l’impianto curricolare di riferimento;
- capacità di riflessione e di autocritica, assunte come carattere distintivo del lavoro cooperativo dell’insegnante;

Per il futuro docente di scienze motorie e sportive si potrebbe riflettere su un percorso di formazione professionalizzante orientato all’acquisizione di conoscenze, abilità didattiche e competenze in quattro ambiti tutti importanti e indispensabili:

- a. padroneggiare le conoscenze relative alle neuroscienze, allo sviluppo motorio, cognitivo, relazionale e emotivo che connota l’età evolutiva, alle forme della didattica generale e della pedagogia speciale, alle attività motorie per l’età evolutiva (forme del movimento);
- b. acquisire le capacità di utilizzare e trasferire nelle strategie della didattica applicata il sapere teorico per arrivare a declinare i percorsi di apprendimento motorio da adattare all’età, al genere, agli ambienti e alle attrezzature disponibili;
- c. saper programmare e integrare le forme della didattica tradizionale con innesti e sperimentazioni di didattica innovativa (neuro-didattica);
- d. saper comunicare in modo efficace sia in modo verbale che non verbale e saper motivare adeguatamente i propri allievi.

3. Neuroscienze e didattica delle scienze motorie e sportive

Alla luce delle indicazioni provenienti dalle neuroscienze vorremmo ora sottolineare alcune linee o ambiti della neuro-didattica per introdurre alcune innovazioni, scientificamente orientate.

Una tra le prime potrebbe riguardare la scelta di una didattica enattiva, incorporata e/o di situazione. Intendiamo quel modo di procedere del docente che ricerca il coinvolgimento immersivo degli allievi attivati oltre che per l’aspetto motorio-sportivo anche per gli aspetti cognitivi e socio-emotivi. Viene favorita attraverso lo studio e la programmazione di situazioni problema in sostituzione o ad integrazione delle classiche esercitazioni a comando (Rossi, 2011)

Quando possibile, le attività motorio-sportive potrebbero essere insegnate attraverso la scelta di mini-giochi orientati alla valorizzazione della lucidità e alla ricerca di una dimensione di piacere indotto dalla gestualità e dalla specificità della relazione. Si pensi alle situazioni ludico-motorie organizzate a coppie o a piccoli gruppi ove l’obiettivo è quello di ottenere insieme un obiettivo (ad es. arrivare a colpire un bersaglio in situazione di due contro due). Le gestualità del correre, del passare la palla e del tirare a bersaglio, anziché essere oggetto di azioni singole e ripetitive, possono essere calate all’interno di un contesto ludico che porta alla collaborazione e alla relazione con il compagno di coppia in opposizione alla coppia avversaria (Casolo, 2011).

Può altresì rivelarsi efficace e apprezzata dagli studenti la scelta di utilizzare una didattica

che possa contemplare l'uso intelligente delle nuove tecnologie per comunicare, spiegare, far conoscere, classificare, fotografare, filmare situazioni motorio-sportive di apprendimento avvicinandosi a quelle situazioni ludiche che oggi per gli adolescenti risultano attraenti e polivalenti.

Un'ulteriore indicazione che riteniamo doverosa è quella volta alla valorizzazione degli apprendimenti "open". Dopo i primi momenti che facilitano il compito dell'apprendimento motorio-sportivo, orientati ad una prima forma di coordinazione chiamata "grezza" e necessariamente "closed", la didattica dell'apprendimento motorio-sportivo deve proseguire con l'inserimento di situazioni-problema variate e dunque "open" che consentano ai ragazzi di saper applicare quanto hanno imparato in situazione protetta ai differenti contesti di ambiente, spazio e relazione. Tutta la gestualità (fine e grosso-motoria) che si apprende nel corso dell'età evolutiva sarà utile all'adolescente nella vita successiva in forma aperta in modo che possa essere adattata alle ricorrenti variazioni di ambiente (Cecilianì, Bortolotti, 2013).

Quest'ultima indicazione ci aiuta ad introdurre il conseguente concetto di variabilità nella pratica intesa come quell'insieme di strategie didattiche che tendono all'interno dello stesso gioco, percorso o esercitazione a non proporlo sempre allo stesso modo, andando ad introdurre una indotta variazione di spazi, il ritmo, composizione delle squadre e scelta degli attrezzi.

In ultimo, ma non certo per importanza, intendiamo sottolineare la necessità di una neurodidattica che promuova la presa di coscienza del sé, delle proprie possibilità e capacità, come anche dei propri limiti. Per utilizzare una espressione coniata da Bandura (1977), una didattica orientata alla *self-efficacy*. Questo sarà possibile solo se il futuro docente saprà inserire negli spazi didattici momenti di riflessione personale e di assunzione di responsabilità individuale nei confronti dei risultati di apprendimento che devono essere ricreati nel rispetto di potenzialità, aspettative, interessi e scelte personali. Ad integrazione e in aggiunta alla capacità di riflessione sul sé diventa importante, attraverso attività motorio-sportive di gruppo, orientare alla scoperta di valori come la collaborazione, la fiducia nell'altro e alla bellezza dell'aiuto spontaneo quando gli "altri" sono compagni di squadra. Gli stessi valori socialmente rilevanti possono essere costruiti, all'interno di un contesto anche competitivo ma educativamente orientato dove gli "altri", seppur avversari o contendenti, diventano uno stimolo e un incoraggiamento al miglioramento delle capacità motorio-intellettive proprie. In questo caso l'azione didattica deve orientare gli studenti verso la scoperta delle dimensioni di rispetto delle regole e dell'avversario, *fair play*, accettazione, gestione e interpretazione delle sconfitte e delle vittorie.

4. Il percorso formativo classe A048: Scienze motorie e sportive nell'istruzione secondaria di II grado

Il percorso formativo classe A048 si riferisce alla disciplina delle Scienze motorie e sportive negli istituti di istruzione secondaria di 2° grado. È disciplinato dal DPCM 4/08/2023² e consiste in un corso annuale per un impegno di studio pari a 60 CFU. Per la classe A048 vi si accede da una delle tre lauree magistrali attive nell'ambito delle Scienze Motorie: LM67, LM68 e LM47. L'ordinamento didattico è così suddiviso:

2 DPCM 4/08/2023. *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado.*

- Insegnamenti area trasversale 24 CFU;
- Insegnamenti area specifica 16 CFU scelti tra gli SSD (Settori Scientifico-disciplinari) M-EDF 01 (Metodi e didattiche delle discipline motorie) e M-EDF 02 (Metodi e didattiche delle discipline sportive);
- Tirocinio diretto e indiretto 20 CFU.

La finalità del percorso è quella di migliorare *le competenze professionali* dei corsisti in quanto futuri insegnanti (anche in rapporto ai concorsi a cattedra). Il focus è rappresentato dal rafforzamento della capacità di insegnamento e della professionalità docente, sia in termini generali, sia in rapporto alla classe di concorso A048³. Da decreto, gli obiettivi formativi del percorso iniziale di formazione docenti mirano ad ottenere:

- competenze culturali, disciplinari, pedagogiche, didattiche e metodologiche, specie quelle dell'inclusione, rispetto ai nuclei basilari dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti;
- competenze proprie della professione docente, in particolare pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari nonché con le competenze giuridiche relative alla disciplina scolastica;
- competenze psico-pedagogiche, socio-antropologiche, linguistiche e digitali;
- capacità di progettare, anche tramite attività di programmazione di gruppo e tutoraggio tra pari, percorsi didattici flessibili, da promuovere nel contesto scolastico, adeguati alla capacità e ai talenti degli studenti, tenendo conto delle soggettività e dei bisogni educativi specifici di ciascuno di essi, al fine di favorire l'apprendimento critico e consapevole, l'orientamento e l'acquisizione delle competenze trasversali;
- capacità di svolgere con consapevolezza i compiti connessi con la funzione di docente e con l'organizzazione scolastica, nel rispetto della deontologia professionale.

5. Gli insegnamenti di area specifica

Come si evince dal DPCM 4/08/2023, gli insegnamenti professionalizzanti di area specifica vanno a coprire 16 CFU. Come oggi è riconosciuto ed accettato il CFU (Credito Formativo Universitario) indica la misura dell'impegno complessivo dello studente e viene rapportato alla quantità temporale convenzionata di 25 ore.

In questa parte del percorso formativo si dovrà andare alla ricerca dei nuclei fondanti, dei saperi essenziali e del linguaggio specifico disciplinare, identificando i contenuti scientificamente più rilevanti e didatticamente più utili; oltre a ciò i futuri abilitati dovranno imparare a progettare e a sviluppare attività di insegnamento finalizzate alla costruzione dei curricula e delle programmazioni, disciplinari e interdisciplinari, a partire dalle Indicazioni nazionali, dalle Linee guida e dai Quadri di riferimento per gli esami di Stato. Inoltre, si dovrà prestare attenzione ad opportune valutazioni critiche dei materiali didattici in uso nella pratica scolastica e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nell'apprendimento disciplinare. In ultimo dovranno affrontarsi le modalità di valutazione e di autovalutazione del processo di insegnamento e dei risultati di apprendimento.

3 Per comprendere bene il focus dei percorsi è bene leggere: *L'allegato A) del DPCM dell'agosto 2023 «Profilo conclusivo del docente abilitato, competenze professionali e standard»; L'allegato 1) del DPCM dell'agosto 2023 nella colonna 'Obiettivi formativi minimi'.*

La tabella che segue declina una proposta di ordinamento didattico che tiene in debita considerazione queste indicazioni quantificandole in crediti formativi:

A048 SCIENZE MOTORIE E SPORTIVE II GRADO	SSD	CFU
Didattica dell'educazione fisica nella scuola secondaria	M-EDF/01	4
Didattica delle attività sportive nella scuola secondaria	M-EDF/02	4
Valutazione funzionale e tecnologie informatiche per la didattica dell'educazione fisica	M-EDF/02	2
Laboratorio di Didattica dell'Educazione Fisica	M-EDF/01	2
Laboratorio di Attività Motorie e fitness	M-EDF/01	1
Laboratorio di Didattica delle Attività Sportive tradizionali e complementari	M-EDF/02	2
Laboratorio di Valutazione funzionale e tecnologie informatiche per la didattica dell'educazione fisica	M-EDF/02	1
TOTALE CFU		16

6. Conclusioni

La preparazione del nuovo docente di Scienze motorie e sportive negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado non potrà essere improvvisata. Le università italiane, all'interno dei loro percorsi di formazione da 60 CFU dovranno inserire insegnamenti, laboratori e tirocini che dovranno contribuire alla formazione e allo sviluppo delle competenze di questa nuova figura professionale. Questo percorso di formazione dovrà ruotare attorno a tre principali pilastri: il primo sostenuto dalla conoscenza delle indicazioni ministeriali e dalle evidenze della letteratura scientifica di settore negli ambiti bio-medico, psico-pedagogico e motorio-sportivo; il secondo costituito dalle conoscenze delle scienze motorie che partendo dallo studio della corporeità in tutti i suoi aspetti, si estenderanno alla funzione motoria e alle forme del movimento umano; il terzo strutturato sulle conoscenze riguardanti lo sviluppo motorio, cognitivo, sociale, affettivo e morale nell'età evolutiva da tradurre in forme di didattica efficace, individualizzata e adattata all'età evolutiva e in particolare al periodo 14-18 anni.

Bibliografia

- Bandura A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Casolo F. (2011). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ceciliani A., Bortolotti A. (2013). Outdoor motor play: analysis, speculations, research paths. *CEPS Journal*, 3(3), 65-86;
- Ceciliani A., (2019). Spazi e attività per una scuola innovativa. *Formazione & Insegnamento*. XVII – 2 – 2019. P.115-129. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (2007), *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: Pensa, MultiMedia.
- Rossi, P. G. (2011), *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente: Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- DPCM 4/08/2023. Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti

delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza;

Wikipedia, (2024). Sillabo s. m. [dal lat. tardo *syll bus* «sommario catalogo, indice», gr. σύλλαβος «collezione» (der. di συλλαμβάν «raccogliere, riunire»)

Ministero della Pubblica Istruzione, (2007). *Indicazioni per il curricolo. Per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*. Roma: Tecnodid editrice.

Dal banco all'aula diffusa: ripensare e riqualificare gli ambienti di apprendimento

Gina Chianese

Professoressa Associata

Università degli Studi di Trieste – gchianese@units.it

1. La scuola, il banco e l'intorno

Per molto tempo l'idea di spazio di apprendimento si è ridotta e sovrapposta a quella del banco scolastico inteso quale "isola autosufficiente", spazio "di confine" fisico e mentale per un apprendimento basato su un modello trasmissivo del sapere. Con gli esponenti dell'attivismo pedagogico si è assistito gradualmente alla "liberazione dal banco" a favore di un uso flessibile e dinamico dell'aula. Questa visione attualmente è ripresa e ampliata nelle Linee guida "Futura. Progettare, costruire e abitare la scuola" del 2022 nelle quali, oltre a ribadire il concetto di scuola aperta già indicato nelle linee MIUR del 2013, si ritrova quello di scuola aperta "fra dentro e fuori".

Analizzando il testo, infatti, si legge:

una nuova scuola non è soltanto un luogo costruito per apprendere meglio, ma può e deve essere anche un segnale forte per la comunità alla quale appartiene. Il modo in cui un edificio interagisce con il proprio contesto dovrebbe sempre esplicitarne il ruolo nella vita della comunità, con un impatto che può essere profondo e duraturo (MIM, 2022, p. 6).

Emerge già in queste prime righe l'intento di progettare una scuola come punto di riferimento per la comunità nella quale sorge, capace di entrare in relazione con il contesto in un processo di scambio e comunicazione profondo e stabile nel tempo. Ciò potrebbe consentire di valorizzarne l'apporto civico-sociale e di veicolare al contempo il contenuto pedagogico "implicito" e "il curriculum nascosto" (Smith-Han, 2013).

In tal senso la scuola non si pone come luogo della trasmissione dei contenuti, ma come fulcro di sviluppo di comunità sulla base di idee, valori e tematiche che scambia e diffonde in maniera diffusa con l'intorno nei suoi aspetti sia formali sia non formali. Una scuola è aperta dentro nel momento in cui valorizza anche quegli spazi considerati residuali quali corridoi e atrii spesso vissuti solo come ambienti di passaggio mentre, invece, possono

[...] accogliere momenti di attività collettive e di gruppo, luoghi dove svolgere attività in autonomia o semplicemente discutere, aspettare, incontrarsi: "spazi rifugio" per ritrovarsi con sé stessi, ma anche spazi grazie ai quali promuovere un processo di apprendimento che [valorizzino] il ruolo attivo dello studente nella costruzione e nell'impiego delle diverse strategie di lavoro scolastico (Ivi, p. 11).

Condizione necessaria affinché tali spazi possano divenire ambienti di apprendimento è la loro necessaria progettazione all'interno del piano didattico ed educativo della scuola. In ag-

giunta, ciò consentirebbe di presentare spazi diversificati di apprendimento, destinati ad usi flessibili e molteplici.

Una scuola è aperta fuori quando considera il territorio urbano quale espansione dell'aula, quindi come ambiente di apprendimento. Bisogna, tuttavia, precisare che non bisogna confondere l'apertura al territorio urbano con le attività outdoor che hanno altro scopo e significato.

Si ribadisce, invece, l'idea – oltre che l'importanza – della scuola come centro civico che tesse le geometrie relazionali della comunità anche attraverso la messa a disposizione negli orari extrascolastici di spazi che possono fungere da luoghi di incontro e confronto, di attività di sperimentazione e di partecipazione oltre che di cittadinanza attiva.

Travalicare i confini fra spazio-scuola e spazio-città/territorio significa porsi a favore della costituzione di un vero e proprio ecosistema diffuso di apprendimento che si sviluppa in sinergia con gli spazi urbani. Ne discende l'importanza per la scuola di riappropriarsi pedagogicamente di spazi pubblici, ma anche interstiziali, valorizzandone la dimensione relativa all'apprendimento e all'esercizio di cittadinanza attiva per creare dei paesaggi urbani di apprendimento. In tal senso le scelte metodologiche e valoriali di insegnanti, educatori e pedagogisti si muovono verso proposte attive, proattive e integrate con la comunità.

2. Rigenerare ambienti diffusi di apprendimento: la ricerca

A partire da questo framework teorico è stata realizzata la ricerca-azione “Ecosistema educativo diffuso. Reti connettive fra scuola e città”. La ricerca¹, di durata biennale, ha visto collaborare insieme nel *team* di ricerca ristretto pedagogiste, educatrici, urbaniste e architetture². Fondativo per il progetto è stata la ricerca di un linguaggio e di idee condivise per progettare visioni di apprendimento e di scuola capaci di mettere insieme e di far dialogare le due dimensioni, quella pedagogica-educativa e quella architettonica-urbanistica. Fine ultimo è costituito dall'investigare e proporre innovativi modelli di ambiente di apprendimento in un continuum tra progettazione architettonica e pedagogica, tra educazione formale e territorio come spazio educativo informale (Pileri et al., 2022). In questo contesto fare innovazione significa generare ambienti di apprendimento sostenibili in continuità tra esterno ed interno in una logica osmotica e connettiva oltre che “affrontare le sfide più importanti in uno spirito di apertura alla sperimentazione” (OECD, 2017, p. 9). Ne discendono, quali obiettivi specifici, quelli di: costruire reti connettive fra scuole e territorio/città per definire dei “paesaggi di apprendimento diffuso”; individuare e valorizzare spazi condivisi fra scuola e città quali aule didattiche decentrate; elaborare modelli spaziali sia dentro che fuori la scuola basati sulle esigenze autentiche della comunità che li abita; definire proposte architettoniche per le scuole in dialogo con il territorio ed elaborare delle micro-progettazioni di aule diffuse in un'ottica di sostenibilità educativa, culturale e urbana.

La ricerca, avviata nel settembre del 2023, ha coinvolto una rete di otto scuole (Istituti Comprensivi e Istituti di istruzione superiore del Friuli Venezia Giulia già in rete rispetto a sperimentazione di didattica attiva) che hanno espresso – a seguito di una call di adesione – l'esigenza di rinnovare le pratiche educative e didattiche in linea con quanto espresso dalle indicazioni “Futura. Progettare, costruire e abitare la scuola” che evidenziano la necessità per la scuola di

1 La ricerca ha ricevuto il contributo finanziario della Fondazione Cassa di Risparmio <https://www.fondazioneccrtrieste.it/> e della Fondazione Pittini <https://www.pittini.it/il-gruppo/fondazione/>

2 Nel dettaglio il team di ricerca dell'Università di Trieste è formato da Gina Chianese (responsabile scientifico del progetto), Barbara Bocchi e Martina Babbo del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Trieste; Valentina Novak e Barbara Chiarelli del Dipartimento di Ingegneria e Architettura dell'Università di Trieste.

aprirsi al territorio, agli spazi limitrofi e alla comunità rispetto al proprio progetto educativo e architettonico e si è declinata attraverso la messa a sistema di fasi e azioni, nel dettaglio:

- 1 Fase di Pianificazione. La prima ha previsto tre momenti di azioni/attività che si sono svolte in incontri comuni volti alla:
 - creazione di un “soggetto collettivo” tra tutti i partecipanti alla ricerca nel delicato e importante passaggio dal gruppo ristretto al gruppo esteso;
 - analisi della documentazione e della progettazione delle scuole con attenzione agli ambienti di apprendimento;
 - definizione puntuale di un lessico comune.

Rispetto a quest’ultimo punto un importante momento ha riguardato l’accordo sul termine “ambiente di apprendimento”. Analizzando la documentazione scolastica è emersa fortemente la centratura sull’aula intesa come esclusivo ambiente che “il docente può [...] addobbare secondo la propria sensibilità educativa”; come “luogo in cui opererà [il docente] in autonomia nella manutenzione e disposizione delle proprie attrezzature” o anche “un’organizzazione della scuola in ambienti di apprendimento in cui gli alunni passano dal modello tradizionale a un modello che permette ai docenti di personalizzare lo spazio di lavoro, adeguandolo a una didattica più attiva e di tipo laboratoriale”. Nonostante le intenzioni, si rilevava un modo di intendere che restava ancora e fortemente *teacher-centred* rispetto ad uno *student oriented* come, invece, viene richiamato dai documenti in tema (Mascolo, 2009; Weimer, 2002).

2. Fase di Esplorazione e Osservazione Critica. La seconda fase ha riguardato la realizzazione, per ciascuna scuola coinvolta, di azioni di:
 - ricognizione puntuale degli spazi scolastici interni ed esterni per mappare il contesto;
 - raccolta di immagini, rilievi e mappe;
 - interviste a docenti e/o dirigenti.
3. Fase di riqualificazione. La terza fase ha riguardato la realizzazione di laboratori di riqualificazione ambientale presso le scuole con i diversi attori (studenti/sse e insegnanti) negli spazi da loro stessi individuati. L’idea di fondo è quella di generare una compartecipazione all’azione di coprogettazione degli spazi per sviluppare un senso d’appartenenza al contesto e al gruppo nel suo insieme, valorizzando al contempo l’azione di trasformazione dello spazio come opportunità per l’intera comunità e allo stesso tempo significare quei luoghi con i propri valori e idee (Marchigiani, 2022; Kanizsa, 2007; Giani Gallino, 2007).

I laboratori sono stati condotti da un’educatrice e un’architetta insieme per raccogliere e valorizzare entrambi gli aspetti di una progettazione *pedarchitettonica* (Marcarini, 2016) e sono stati sviluppati sulla base di un modello operativo declinato attraverso 6 momenti:

- accoglienza e check-in dei partecipanti per illustrare lo scopo del laboratorio;
- stimolo iniziale per riflettere attraverso le immagini su alcuni *topic* (trasformazione naturale e urbana nel tempo);
- osservazione del luogo da rigenerare e prendere consapevolezza delle sensazioni che genera;
- mappatura cognitiva ma anche affettivo-emotiva degli spazi;
- modellizzazione dello spazio attraverso soprattutto l’utilizzo di materiali di recupero;
- check-out con restituzione finale e sintesi del modello realizzato.

4. Fase di restituzione e *follow-up*. L'ultima fase ha riguardato la restituzione alle scuole delle proposte di micro-trasformazioni spaziali e urbane innovative basate sugli elementi emersi nei laboratori e centrate su un loro uso flessibile e multi-funzionale. Sono state, inoltre, avanzate delle proposte didattico-educative e formative per un utilizzo efficace di tali contesti così rigenerati. Questi spazi (si tratta di aule, giardini, parchi pubblici) così rigenerati dovrebbero fungere da snodo propulsore di contatto e comunicazione con il territorio per generare delle aule diffuse, mettere a contatto generazioni diverse e concorrere così allo sviluppo di una cultura di comunità

[favorendo] la mescolanza di età, saperi, competenze, proposte e momenti di fruizione. [...] Il ripensamento parte dall'aula, che si trasforma da spazio rigido e stereotipato a fulcro di un sistema in grado di ospitare diverse configurazioni e allargarsi agli spazi limitrofi (MIM, 2022, p. 9).

3. Conclusioni

Gestire un territorio, comprese scuole e città, non significa farlo esclusivamente da un punto di vista amministrativo, ma riguarda anche la cura della dimensione comunicativa per mettere a sistema i vari soggetti che la compongono come comunità. Significa fare rete, creare connessioni per collaborare e interagire efficacemente insieme (Ward, 2021).

Aprire la scuola al territorio può consentire, in un'ottica sinergica, di creare dei processi educativi e formativi trasversali e articolati tra le diverse discipline e focus di interesse. Inoltre può favorire, attraverso metodologie didattiche attive, l'incontro di diverse generazioni mettendo in moto una circolarità dei saperi: quello esperto con quello popolare, quello delle diverse generazioni, quello delle diverse lingue e dialetti (Casonato, Martinez Soler, 2025).

L'attivazione di questi processi di interconnessione e di rete fra scuola e città consentono di recuperare il *diritto alla città* (Lefebvre, 1970; Mayer, 2011) inteso come diritto collettivo da esercitare in interazione, per la crescita e la trasformazione degli spazi e degli individui. Per dirla con le parole di David Harvey:

il diritto alla città non si esaurisce nella libertà individuale di accedere alle risorse urbane, ma è il diritto di cambiare noi stessi cambiando la città. È un diritto collettivo, più che individuale, perché una trasformazione dipende inevitabilmente dall'esercizio di un potere collettivo di rimodellare i processi di urbanizzazione. La libertà di costruire e di ricostruire le nostre città e, di conseguenza, noi stessi è forse [...] il più prezioso ma più trascurato dei diritti (Harvey, 2008, p. 23).

Il diritto alla città passa, quindi, inevitabilmente attraverso il coinvolgimento attivo e dinamico di tutti gli abitanti nella costruzione (o anche rigenerazione) e gestione degli spazi di vita, di educazione e apprendimento informale a partire dalla riscoperta e dalla valorizzazione delle risorse locali e comuni.

Questo processo di riappropriazione e rigenerazione degli spazi – sia urbani sia scolastici – richiede, innanzitutto, un lavoro sulla memoria storica e collettiva delle differenti generazioni (Maurice, 2001) e che restituisce “riferendosi, consapevolmente o inconsapevolmente, all'intero gruppo di appartenenza, [le] sue norme, [i] suoi valori [i] sui simboli, [la] sua storia socialmente condivisa” (Pinto Minerva, 2011, p. 6). Il processo si fa, inevitabilmente, intergenerazionale. Partire dalla memoria dei luoghi significa “riconoscere le generazioni più anziane come memoria comune [e] archivio di storia e di storie” (Pinto Minerva, 2012, p. 46) dal quale partire per ricostruire i significati, le funzioni, le mappe cognitive ed emotive associate agli spazi urbani.

Restituire e condividere questa memoria sugli spazi (letti in tal senso diventano luoghi) può consentire alle nuove generazioni di poterli comprendere più profondamente per poi eventualmente trasformarli anche in sinergia con le altre generazioni che li abitano e ne fanno esperienza.

La rigenerazione e ristrutturazione non riguarda, quindi, soltanto un aspetto fisico, ma fa riferimento anche ad una revisione concettuale, valoriale e di significati del ruolo e della funzione della città e della scuola viste anche nella loro interazione reciproca dal punto di vista didattico-educativo ma anche civico e sociale.

Bibliografia

- Casonato C., Martinez Soler A.J. (2025). Valorizzare un paesaggio invisibile. Patrimonio linguistico, partecipazione e scambio intergenerazionale nella Huerta de Murcia. In L. Farroni, M.F. Mancini, *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale. Teorie e buone pratiche per l'architettura* (pp. 212-223). Roma: RomaTrE-Press.
- Harvey D. (2008). The right to the city, *New Left Review*, 53, Settembre-Ottobre 2008, 23-40.
- Giani Gallino T. (2007). *Luoghi di attaccamento. Identità ambientale, processi affettivi e memoria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kanizsa S. (2007). *Il lavoro educativo*. Milano: Mondadori.
- Lefebvre H. (1970). *Il diritto alla città*. Padova: Marsilio.
- Mayer M. (2011). The 'Right to the city' in urban social movements. In N. Brenner, P. Marcuse, M. Mayer (Eds), *Cities for People, not for Profit. Critical Urban Theory and the Right to the City* (pp. 63-85). London and New York: Routledge.
- Marcarini M. (2016) *Pedarchitettura*. Roma: Edizioni Studium.
- Mascolo M. (2009). Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3-27.
- Maurice H. (2001). *La memoria collettiva*. Milano: Unicopli.
- MIM (2022). *Futura. Progettare, Costruire e abitare la scuola*. From https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/05/LineeGuida_ScuolaFutura-1.pdf
- OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing.
- Pilieri P., Savoldi P., Renzoni C. (2022). *Piazze scolastiche: Reinventare il dialogo tra scuola e città*. Milano: Corraini.
- Pinto Minerva F. (2012). Vecchiaia. Un'età ancora in divenire. In M. Corsi, S. Olivieri (eds.), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. 41-53). Pisa: ETS.
- Pinto Minerva F. (a cura di) (2011). *La memoria del parco. Il parco della memoria*. Bari: Progedit.
- Smith-Han K. (2013). The hidden curriculum - what else are students learning from your teaching? *Akoranga: The Periodical About Learning and Teaching*, 21(09), p. 21.
- Ward C. (2021). *L'educazione incidentale*. Bologna: Elèuthera.
- Weimer M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

Per un lessico inclusivo. Famiglie, disabilità e professionisti dell'educazione¹

Alessia Cinotti

Professoressa Associata

Università degli Studi di Milano-Bicocca – alessia.cinotti@unimib.it

Roberta Caldin

Professoressa Ordinaria

Università degli Studi di Bologna – roberta.caldin@unibo.it

Introduzione

Il presente contributo riflette sul lessico inclusivo, in ambito pedagogico. Difatti, per promuovere processi inclusivi è prioritario porre anche una certa attenzione al lessico, attraverso un vocabolario che sia portatore di una *visione culturale* capace di rappresentare le differenze. Questo approccio deve incoraggiare la partecipazione e favorire un clima di rispetto reciproco, evitando espressioni che possano risultare offensive, riduttive e/o etichettanti. Non si tratta di mera pignoleria accademica (Canevaro, 1999), ma di adottare una postura professionale che ci guidi verso una scelta più consapevole delle parole, specialmente quando queste si riferiscono a persone, come le persone con disabilità e i loro familiari. Questa è una sfida anche di tipo formativo che interpella, in primo luogo, la formazione iniziale dei futuri professionisti dell'educazione, come, ad esempio, docenti, educatori socio-pedagogici e/o pedagogisti. Nell'ambito della formazione iniziale, le studentesse e gli studenti dovrebbero *apprendere* il lessico (conoscendone anche le radici storiche e culturali) della propria professione, familiarizzando con le parole che utilizzeranno quotidianamente nella propria pratica didattica e educativa. Significa, quindi, sostenere l'acquisizione di un lessico sempre più connotato in senso pedagogico-culturale per futuri professionisti che dovranno impegnare parte della propria professionalità in équipe multidisciplinari composte da psicologi, medici, terapisti, operatori sociali, ma anche famiglie. È importante evitare di imitare le terminologie di altre professioni, come quelle dei medici o degli psicologi, salvaguardando un lessico che rispecchi la specificità dell'ambito didattico-educativo. Traslando il discorso, un bambino con disabilità non è la "patologia", così come non è un bambino con uno "sviluppo atipico" – richiamando, appunto, lemmi particolarmente "popolari" in altri ambiti e frequentemente scelti anche dai professionisti dell'educazione.

In secondo luogo, è cruciale che i professionisti sviluppino una *competenza riflessiva* riguardo all'uso delle parole che si scelgono. Essere in grado di riflettere sull'impatto del linguaggio significa riconoscere come le parole possano influenzare le dinamiche relazionali e educative e le percezioni dei professionisti stessi. Se si adottano espressioni di ambito bio-medico, ad esempio, si percorre – come indica Dovigo (2008) – un processo che conduce all'etichettatura di alcuni alunni e, conseguentemente, a un'implicita riduzione delle attese educative nei loro confronti:

1 Il contributo, interamente progettato e condiviso dalle due autrici, è stato così stilato: paragrafi 1 e 2 da Alessia Cinotti e paragrafo 3 da Roberta Caldin.

se il punto di partenza sono i limiti bio-medici, diviene difficile pensare alle potenzialità e tenere presente che queste sono teoricamente illimitate.

Queste considerazioni ci portano a riflettere sull'importanza del linguaggio in relazione alle pratiche e, in tal senso, l'articolo propone un approccio più consapevole alle *parole condivise* nel lavoro educativo, invitando i professionisti – nel tempo della *transizione*, richiamando una parola chiave del recente Convegno Siped – a scoprire un lessico generativo e non burocratico, un lessico di senso che non risente le mode del momento e/o di un certo spontaneismo che ostacola rinnovamenti culturali, in divenire. Se abbiamo investito una certa attenzione alle parole per parlare di disabilità, grazie anche a documenti e a pronunciamenti internazionali di grande rilevanza, a partire dalla Convenzione ONU del 2006, uno spazio minore è stato riservato alla riflessione sulle parole (e sui significati sottesi) che scegliamo per “parlare” delle famiglie con figli con disabilità che incontriamo a scuola o nei servizi educativi.

1. Genitori: valorizzare l'esperienza vissuta²

Come già accennato, in linea con una cornice inclusiva che necessita di un importante cambiamento di prospettiva culturale, il presente paragrafo mira a riflettere sul lessico che i professionisti utilizzano prevalentemente in riferimento alle famiglie con figli con disabilità.

Riguardo a ciò, si propongono quattro “lemmi” che appartengono al “vocabolario” dei professionisti: 1) la famiglia come “bisognosa di aiuto”; 2) la famiglia come “utente”; 3) la famiglia come “cliente”, 4) la famiglia come “esperta per esperienza” (McLaughlin, 2009). I quattro lemmi rappresentano modi culturalmente diversi con cui il professionista può costruire percorsi nell'ambito della disabilità che evidenziano come la scelta di ciascun lemma non sia per nulla equivoco (dimensione della cultura) e come ciò si rifletta sulle differenti modalità in cui è possibile agire (dimensione delle pratiche). Intendere la famiglia come portatrice di un sapere esperienziale costituisce un possibile *framework* che vede i genitori come co-vettori che danno impulso a processi inclusivi che si alimentano nell'intersezione tra professionisti, genitori e contesti di vita (Cinotti & Serra, 2024). Ciò significa tendere, in termini educativi, all'integrazione di molteplici saperi e punti di vista: le famiglie, insieme ai figli, non devono essere considerati “bisognose”, “utenti” oppure “clienti” della scuola o di un servizio educativo, bensì devono essere coinvolte – in quanto esperte – nel processo di costruzione di un percorso, che per essere autenticamente inclusivo, dovrebbe essere co-costruito, in una logica di sapere complementari e di pari dignità. In questo senso, il sapere per esperienza diventa una risorsa preziosa, poiché può trasformarsi in un apprendimento collettivo che promuove il cambiamento nei contesti di vita (Caldin, Cinotti, 2020).

Tuttavia, come indica McLaughlin (2009), qualunque “etichetta” scegliamo – “bisognosa di aiuto”, “utente”, “cliente” o “esperta per esperienza” – occorre ribadire che essa non dovrebbe mai descrivere la persona, quanto piuttosto le *caratteristiche* della relazione che intercorre, in questo caso, tra il professionista e i genitori dei figli con disabilità. Questa distinzione è cruciale perché le etichette influenzano fortemente le relazioni interpersonali, riflettendo anche posizioni di potere (talvolta, gerarchiche e asimmetriche) e aspettative che potrebbero riguardare l'*altra* persona. Questo approccio ci consente di intendere i genitori come “esperti per esperienza” – termine, tuttavia, non privo di insite criticità – in grado di portare un proprio *sapere* che nella relazione con il professionista rientra in un più ampio processo in cui, da un lato, si sottolinea

2 Per quanto concerne questa tematica, si veda anche Cinotti A., Serra F. (2024). Esperti per esperienza. *Studium Educationis*, 25(2), 118-122.

la natura umana della relazione e, d'altro canto, si evidenzia un processo di *crescita in cui*, potenzialmente, ognuno viene arricchito, professionista compreso (Caldin, 2013).

Affermare che i genitori possano essere visti quali “esperti per esperienza” non è un dato scontato, proprio perché si tratta di una rappresentazione profondamente culturale che intende considerare la persona in relazione a un progetto sociale e educativo che tende alla realizzazione autentica, ovvero in grado di costruire un percorso di vita esistenziale, aprendosi al miglioramento di sé e alla possibilità di scelta.

Tale prospettiva tende a contenere *relazioni educative* in cui l'intervento – da parte del professionista – venga “calato dall'alto”, in una dimensione che tende a rendere i genitori maggiormente passivi, mettendo al centro prevalentemente il sapere degli operatori. In questi casi, il professionista pare essere un esperto dei bisogni e “detentore” di tutte le risposte, con l'aspettativa che la famiglia si affidi a lui anche con una modalità “esecutiva”. Si tratta, però, di un paradosso: i principali interlocutori “alla pari” dei professionisti (in termini di dignità, seppur con ruoli differenti) dovrebbero essere proprio i genitori e/con le persone con disabilità (Shields, 2015). Se così fosse, la dimensione contestuale giocherebbe un ruolo chiave nel concretizzare opportunità “reali” affinché i genitori possano mettere “in moto delle azioni”, al fine di incidere su alcuni aspetti della propria in linea con il costrutto dell'autodeterminazione (Cottini, 2021; 2016). L'autodeterminazione va intesa come un *diritto* da tutelare per promuovere la capacità di scelta e l'assunzione delle responsabilità delle proprie decisioni da parte dei genitori, in un processo di empowerment che ridistribuisce le responsabilità condivise di tutti gli attori in gioco.

Questa prospettiva, infine, pare essere la strada per contenere relazioni di dipendenza, di eccessiva richiesta (come farebbe un cliente in un negozio) e/o di delega ai professionisti, che potrebbero proprio generarsi perché i professionisti – culturalmente – vedono i genitori come “bisognosi” o “utenti”. A titolo esemplificativo, se si guarda all'*altro* come “bisognoso” si creeranno situazioni di assistenza, rischiando di instaurare una relazione in cui il genitore verrà considerato privo di risorse e in una posizione di “assistito”, attraverso una prospettiva riparativa.

L'invito non è quello di inventare e/o di ricercare nuove parole, ma è fondamentale valutare attentamente le parole che utilizziamo, poiché esse plasmano, prima di tutto, il nostro immaginario e anche le nostre azioni e le prospettive educative. Ed è proprio per questo che, a nostro avviso, nella riflessione che proponiamo, le parole fungono da architrave educativa per costruire prospettive inclusive.

2. Prospettive e proposte

Il percorso verso l'acquisizione e la diffusione di un lessico inclusivo non può prescindere da una solida formazione iniziale dei professionisti dell'educazione. È essenziale che le future generazioni di docenti, educatori socio-pedagogici e pedagogisti siano sensibilizzate all'importanza delle parole e al loro impatto nelle pratiche. Per raggiungere questi obiettivi, la formazione iniziale deve includere spazi di riflessione sulle scelte lessicali e sulle implicazioni delle “etichette” utilizzate. Ciò è realizzabile, in modo particolare, nei laboratori e nel percorso di tirocinio (ma anche negli insegnamenti) in cui è possibile sviluppare uno spazio-tempo basato sulla riflessione, sul dialogo, sulla sperimentazione e sul confronto tra studentesse/studenti. La formazione iniziale ha una grande valenza formativa per lavorare non solo sulle conoscenze, ma anche sull'acquisizione delle competenze professionali volte alla progettazione di percorsi didattici e/o educativi in linea con una prospettiva fortemente ancorata ai diritti umani delle persone con disabilità, insieme alle loro famiglie. La formazione dei professionisti dell'educazione presenta sfide complesse e articolate, soprattutto quando si tratta di affrontare aspetti culturali di questioni tanto universali e trasversali quanto specifiche come le situazioni di disabilità.

Risulta irrinunciabile – per lavorare sul piano culturale nell’ambito della formazione iniziale – sapere cosa gli studenti pensano, cosa già conoscono (e non soltanto a livello teorico!) e quali esperienze hanno vissuto o visto, valorizzando non solo esperienze accademiche in itinere (ad esempio, il collegamento con il tirocinio), ma anche esperienze extra universitarie legate alle proprie. Non solo, la formazione iniziale dovrebbe creare delle occasioni di incontro tra studentesse/studenti e persone con disabilità oppure familiari: questi momenti, al di là degli aspetti di mero gradimento, potrebbero essere particolarmente formativi in quanto rappresentano un’opportunità preziosa per arricchire il proprio bagaglio culturale e professionale. È dunque possibile ipotizzare che il coinvolgimento – nella formazione iniziale – delle persone che vivono direttamente situazioni significative come la disabilità, qui anche intese come “esperte per esperienza” (WHO, 2019), porti, da una parte, a un lavoro culturale volto alla decostruzione delle rappresentazioni sociali sulla disabilità sfidando stereotipi e pregiudizi (strada difficilmente praticabile con il mero studio teorico) e, d’altro canto, concorra, alla costruzione di professionalità maggiormente inclusive che, senza resistenze, vedono nell’*altro* (la persona con disabilità o un genitore ecc.) un possibile alleato per costruire progettualità tese al raggiungimento di obiettivi sfidanti (McMillan, 2005).

Questo approccio è strettamente legato alla costruzione identitaria di un profilo professionale che investe sulla competenza – chiave, a nostro avviso – per “saper lavorare con gli altri” (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012). Tale competenza rappresenta un elemento chiave per qualificare ulteriormente i profili che si caratterizzano per funzioni progettuali, in una dimensione squisitamente relazionale. L’inclusione, dunque, per essere “realizzata” necessita di personale formato e competente: la formazione iniziale – così come la formazione in servizio – dei docenti, degli educatori socio-pedagogici e dei pedagogisti è un punto certamente decisivo per promuovere culture, pratiche e politiche inclusive (Booth & Ainscow, 2002).

Bibliografia

- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Caldin R. (2013). Educability and possibility, difference and diversity: the contribution on Special Pedagogy. *Education Sciences & Society*, 2, 65-77.
- Caldin R. & Cinotti A. (2020). *Inclusione*. In Enciclopedia italiana di Scienze, lettere ed arti - Decima Appendice – Treccani (pp. 748-754). Roma: Treccani.
- Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Cinotti A. & Serra F. (2024). Esperti per esperienza. *Studium Educationis*, 25(2), 118-122.
- Cottini L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carrocci.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erikson.
- Dovigo F. (2008). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In Trad. It. F. Dovigo, D. Ianes (Eds.), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (pp. 7-42), Trento: Erickson.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- McMillan E. (2005). A parent's perspective. *Mental Retardation*, 43, 351-353.
- McLaughlin H. (2009). What's in a name: “Client”, “Patient”, “Customer”, “Consumer”, “Expert by Experience”, “Service User” - What's next? *British Journal of Social Work*, 39, 1101-1117.
- Shields L. (2015). What is Family Centered-Care? *European Journal for Person Centered Healthcare*, 3(2), 139-144.
- United Nations – UN (2006). *The Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
- World Health Organization - WHO (2019). *One-to-one peer support by and for people with lived experience. WHO Quality Rights guidance module*. Geneva: World Health Organization.

Dal burnout all'umanizzazione della formazione docente

Giorgia Coppola

PhD

Università degli Studi di Palermo – giorgia.coppola@unipa.it

1. L'attenzione verso quali bisogni educativi e formativi a scuola?

I profondi cambiamenti culturali e sociali del nostro tempo tardo-moderno, caratterizzati dalle logiche della competitività, dal deterioramento dei legami comunitari, dallo sviluppo sempre più massiccio delle nuove tecnologie rendono oggi ancora più complesso abitare la scuola, intesa quale luogo costituito da differenziati bisogni educativi e formativi. L'attenzione del sapere pedagogico a tali bisogni ha spesso riguardato gli studenti, con particolare attenzione ai temi del successo formativo, dell'inclusione, del contrasto ai processi di dispersione scolastica ed educativa. I docenti in questa situazione sono chiamati a mettere in ombra i propri bisogni formativi assecondando una logica di mercato fondata sulla relazione produttore-consumatore.

Tuttavia, la dilagante “sofferenza formativa” (Mariani, 2017, p. 119) che coinvolge a più livelli l'intero sistema scolastico richiama alla necessità di ampliare la riflessione sui bisogni educativi e formativi emergenti nel contesto scolastico anche agli adulti educatori. Questa sofferenza formativa è riconducibile alle numerose riforme dell'istruzione e della formazione che hanno coinvolto la scuola italiana nei differenti periodi storici (Chiosso, 2023). Ai docenti è stato chiesto un adattamento a tali cambiamenti offrendo loro un accompagnamento – più didattico che formativo – svolto mediante corsi di aggiornamento sui temi dell'innovazione didattica e della valutazione degli studenti, sull'inclusione, sulla co-responsabilità scuola-famiglia, sull'intreccio di abilità metodologiche, burocratiche, relazionali, pedagogiche. Eppure, il malessere organizzativo che si dispiega nei contesti scolastici sembra essere un indicatore dell'inefficacia di tali percorsi, spesso più concentrati sull'acquisizione di conoscenze non messe in situazione e che, per tale ragione, non vengono rielaborate in termini di competenze (Le Boterf, 2000/2008). Il rischio maggiore non si esaurisce in un inadeguato sostegno formativo alla pratica professionale del docente ma anche in un incremento dei vissuti di malessere personale e professionale. È un'evidenza infatti che i docenti appaiono oggi più che in passato stanchi, stressati, sfiniti (Lodolo D'Oria, 2010). Proprio in quanto parte di un sistema complesso e articolato il docente sperimenta frequentemente vissuti di stress, solitudine, insoddisfazione, disagio, *burnout*.

A questo proposito, i dati emersi dall'indagine dell'Osservatorio sul Benessere dei Docenti dell'Università di Milano-Bicocca nel 2022 riportano come il 48% dei docenti su un totale di 5847 presenti livelli critici in almeno una delle tre dimensioni del *burnout*. Nel 2024 la percentuale aumenta, coinvolgendo il 67% su un campione di 2.500 docenti. Una vera e propria emergenza che coinvolge i docenti di ogni ordine e grado, riconducibile principalmente: alle eccessive richieste del sistema scolastico, a un importante investimento emotivo nelle articolate trame relazionali e allo scarso riconoscimento sociale ed economico. Proprio l'elevato rischio di logorio psicofisico, che interessa i docenti e che manifesta il proprio impatto sull'intera comunità scolastica, chiama alla necessità di un ripensamento delle pratiche di prevenzione primaria, ossia

di tutte quelle iniziative volte a ridurre l'incidenza dei fattori di rischio a cui incorre il docente attraverso percorsi di formazione, informazione e sensibilizzazione.

2. Alcuni rischi della professionalità docente

Come brevemente argomentato nella ricognizione empirica, oggi la scuola sperimenta una condizione di profonda crisi che si manifesta a differenti livelli. I cambiamenti di natura normativa che presuppongono un riadattamento dell'intero sistema scolastico, la maggiore attenzione ai bisogni – soprattutto didattici – degli studenti, l'ampliamento del coinvolgimento delle famiglie e della comunità locale, dispiegano sempre nuove e inedite emergenze educative a scuola. Tuttavia, emerge una profonda difficoltà nel mettere a fuoco le emergenze che riguardano gli adulti educatori e che rappresentano una più profonda espressione di bisogni educativi e formativi spesso non visti, attenzionati, accolti.

Questi bisogni che animano la scuola con specifico riferimento ai docenti si palesano soprattutto in tre condizioni emergenti: una prima, già anticipata nel paragrafo precedente fa riferimento alle manifestazioni di *burnout* e malessere organizzativo; una seconda si palesa attraverso il processo della *learnification*; infine una terza si manifesta attraverso la crisi della formazione docente.

Secondo la letteratura scientifica di riferimento (Maslach, 1982; Maslach, Leiter, 1997; Bobbo, Ius, 2021) il *burnout* a scuola è riconducibile alle eccessive richieste del contesto lavorativo, in particolar modo in termini di sovrapposizione di ruoli, compiti e funzioni. Inoltre, la centralità della dimensione relazionale ed emotiva e l'attenzione alla relazione educativa (senza un adeguato accompagnamento e supporto) esasperano i vissuti di esaurimento emotivo del docente, riducendo la soddisfazione personale e professionale e ampliando il processo di depersonalizzazione.

Con il termine *learnification* (Biesta, 2023) del processo di insegnamento-apprendimento si fa riferimento alla riduzione dei processi formativi in termini di risultati di apprendimento. A ben guardare, tale processo coinvolge tanto lo studente quanto il docente. Infatti, non solo i programmi didattici a scuola hanno come principale obiettivo il raggiungimento dei traguardi di apprendimento degli studenti ma anche i percorsi di formazione iniziale e in servizio dei docenti sembrano perseguire la stessa logica. Il processo di *learnification* produce una messa in ombra del docente, inteso esclusivamente come produttore di beni e servizi e alimenta un progressivo distacco del processo di insegnamento-apprendimento dai fini più specificatamente educativi.

Un'altra emergenza educativa che si manifesta a scuola rappresenta la crisi della formazione docente. Questa, infatti, spesso si esaurisce in percorsi frammentati e azioni disorganizzate volte all'acquisizione di crediti formativi che mirano all'incremento di conoscenze più che di competenze utili nella pratica professionale (Tempesta, 2018).

3. Quali valori per la formazione pedagogica dei docenti?

Da quanto detto sin ora emerge che la figura del docente appare intrinsecamente vulnerabile a differenti rischi psicosociali. Nel linguaggio comune con il termine *vulnerabilità* si fa riferimento ad una condizione di precarietà, incertezza, conflitto, disagio, difficilmente riparabile e spesso confusa con il lemma *fragilità*. Tuttavia è bene fare una precisazione: se con il termine fragilità si fa riferimento ad una condizione che riguarda gli oggetti, i quali conseguentemente ad una rottura sono difficilmente riparabili (Milani, 2018), la parola vulnerabilità esprime invece una

condizione potenziale e non in essere che riguarda la persona in quanto tale. Per tale ragione, come fa notare Paolina Milani, la condizione che consegue alla vulnerabilità è la *prevenzione*, in quanto essa può essere contrastata attraverso appropriate azioni di informazione e sensibilizzazione. In questi termini la vulnerabilità rappresenta un concetto intrinsecamente generativo (Vinciguerra, 2022) in quanto apre a possibilità inedite, permette di entrare in contatto con le proprie mancanze originarie e di costruire e/o ri-costruire autentiche relazioni umane (Marzano, 2012).

Assecondando tale prospettiva, i percorsi di formazione dei docenti – in un’ottica preventiva – rappresentano un potente strumento per ridurre i rischi a cui incorre questo professionista della cura educativa e per promuoverne la piena fioritura umana della persona (Nussbaum, 2010).

A tal proposito, è bene riflettere su questa intrinseca contraddizione che coinvolge i docenti all’interno delle numerose iniziative volte a supportare la pratica professionale. Come coniugare il sempre crescente bisogno di accompagnamento formativo dei docenti con i percorsi di formazione che spesso appaiono non adeguati ai reali bisogni emergenti?

Questo scritto non ha certamente la pretesa di rispondere a questo complesso interrogativo. Tuttavia, appare utile porre una prima domanda che può orientare e costituire un punto di partenza per intercettare possibili direzioni di senso per l’educazione degli adulti educatori: verso quale idea di formazione dei docenti?

Come ampiamente dibattuto nel panorama pedagogico e dalle politiche ministeriali se spesso la formazione iniziale dei docenti appare utile all’acquisizione di conoscenze e abilità di base, allo sviluppo di innovative metodologie per supportare gli apprendimenti e all’incremento della motivazione personale e professionale; la formazione in servizio sembra spesso caratterizzata da azioni disorganizzate che acuiscono l’insoddisfazione professionale e il rischio di stress lavorativo e *burnout*. Queste azioni, il più delle volte non coincidono con i bisogni, propriamente pedagogici più che didattici, che si dispiegano nella pratica professionale del docente. Ne consegue che la partecipazione a tali percorsi diviene un obbligo più che una risorsa, un accumulo di conoscenze scollate dalla complessità a cui il docente è chiamato a far fronte quotidianamente. Questa riflessione non vuole certamente demonizzare i percorsi di formazione rivolti ai docenti che si concentrano sull’acquisizione di conoscenze e abilità, bensì vuole porre l’attenzione sulla necessità di porre accanto a tale approccio un orientamento specificatamente pedagogico, volto alla promozione del bene *della e per* la persona e per l’intera comunità scolastica (D’Addelfio, 2021).

Per orientare la formazione in servizio dei docenti attraverso una prospettiva pedagogica è utile domandarsi quali *valori* perseguire all’interno di tali percorsi. Questo riflettere è importante per due ragioni. Da una parte per domandarci, assecondando il metodo della pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico (Bellingreri, 2017), *se ciò di cui siamo certi è anche vero*; ossia se molti dei bisogni emergenti nella pratica professionale del docente siano veramente pedagogici. Dall’altra, una riflessione sui valori da perseguire nella formazione dei docenti è utile a delineare possibili direzioni di senso necessarie all’ideazione e alla progettazione di nuovi metodi per l’educazione del nostro tempo.

Nel secondo paragrafo sono stati individuati tre rischi a cui incorre il docente, rispettivamente: il *burnout*, la *learnification* e la crisi della formazione docente. Si vogliono qui sinteticamente proporre tre possibili direzioni di senso, che ne costituiscono i poli opposti, qui intese come possibili itinerari sui quali far leva nei processi formativi pedagogici, rispettivamente: la riscoperta della propria vocazione, la messa in luce del valore etico dell’insegnamento e il valore intrinsecamente pedagogico del concetto di crisi che contiene in sé quello di generatività.

Com’è noto il *burnout*, inteso quale condizione cronica di stress sperimentata nei luoghi di lavoro dai professionisti della cura, colpisce la realizzazione personale attraverso un processo di esaurimento emotivo che contribuisce ad acuire la depersonalizzazione. La riscoperta della pro-

pria vocazione professionale nei percorsi di formazione dei docenti appare un antidoto ai vissuti di malessere sperimentati a scuola. Ciò significa riscoprire e coltivare il valore dell'insegnamento e la vocazione dell'insegnare, intesa, per usare le parole di Maria Zambrano (2007/2008) quale vocazione custode di tutte le altre vocazioni.

Il rischio di *learnification* nella formazione docente può essere ridotto attraverso pratiche volte alla riscoperta etica dell'insegnamento. Il riferimento è posto su ciò che Gert Biesta (2017/2022) definisce la scoperta di "esistere in quanto docente". Ciò vuol dire liberare l'insegnamento dall'apprendimento e porre in luce la figura del docente in quanto persona.

Un'ultima evidenza che contribuisce a far crescere il malessere professionale e personale del docente è riconducibile alla crisi della formazione docente che, come visto in precedenza, non sempre è capace di rispondere adeguatamente ai bisogni emergenti nel contesto scolastico. Tuttavia, è bene qui precisare come il concetto di crisi, assecondando una prospettiva specificatamente pedagogica, assume connotazioni positive. All'interno dell'idea di crisi, infatti, vi è quella di opportunità. In questi termini la crisi rappresenta per la persona una forza creativa che apre al nuovo (Fabbri, 2019), una spinta generativa che permette la costituzione di nuovi equilibri e inedite possibilità. Il valore della generatività si esprime qui con l'assunzione di responsabilità, con la costituzione condivisa di un sistema simbolico e culturale, con la ricerca comune di significati.

Perseguire i fini della generatività, della riscoperta dell'insegnamento e della vocazione dell'insegnare permette di umanizzare la formazione dei docenti, di accogliere le nuove istanze formative ed educative emergenti e di perseguire il bene per la persona del docente e per l'intera comunità scolastica.

Un ripensamento della formazione docente che pone al centro una riflessione sui valori e quindi sulla persona e sulle relazioni che essa instaura nei diversi mondi della vita. Proprio all'interno di questa cornice di senso i percorsi di formazione dei docenti dovrebbero assecondare un *approccio pedagogico di comunità* che contrasti visioni individualistiche, concentrate esclusivamente sui fattori individuali. Percorsi che pongano al centro la relazione tra i diversi attori della comunità scolastica, intesa quale base costitutiva dell'umano, come spazio di incontro tra l'Io e il Tu.

Bibliografia

- Bellingreri A. (2017). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. Brescia: La Scuola.
- Biesta G. (2017). *The rediscovery of teaching*. (Trad. it. *Riscoprire l'insegnamento*. Raffaello Cortina, Milano 2022).
- Biesta G. (2023). La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare. *Encyclopaideia*, 27(1S), pp. 9-20.
- Bobbo N., Ius M. (2021). *Lavoro di cura, educazione e benessere professionale*. Padova: University Press.
- Chiosso G. (2023). *Novecento pedagogico e nuovo millennio*. Brescia: Scholé.
- D'Addelfio G. (2021). *Del bene*. Brescia: Scholé.
- Fabbri M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Brescia: Scholé.
- Le Boterf G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétences. Les réponses à 100 questions* (Trad. it. *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Guida, Napoli 2008).
- Lodolo D'Oria V. (2010). *Pazzi per la scuola. Il burnout degli insegnanti a 360 gradi: prevenzione e gestione in 125 casi*. Roma: Alpes.
- Mariani M. A. (2017). *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*. Brescia: La Scuola.
- Marzano M. (2012). *Cosa fare delle nostre ferite? La fiducia e l'accettazione dell'altro*. Trento: Erickson.

- Maslach C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. New York: Prentice Hall.
- Maslach C., Leiter M. P. (1997). *The truth about burnout. How organizations cause personal stress and what to do about it*. (Trad. it. *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*, Erickson, Trento 2000).
- Milani P. (2018). Vulnerabilità e prevenzione educativa: Strategie per il supporto familiare. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 25-40.
- Nussbaum M. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities* (Trad. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011).
- Tempesta M. (2018). *Motivare alla conoscenza*. Brescia: La Scuola.
- Vinciguerra M. (2022). *Generatività*. Brescia: Scholé.
- Zambrano M. (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos* (Trad. it. *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*, Marietti, Genova 2008).

Pedagogia oltre le parole: per una cura dell'implicito nell'educazione

Chiara D'Alessio

Professore Associato

Università degli Studi di Salerno – chdalessio@unisa.it

Introduzione

La riflessione pedagogica contemporanea abbraccia una visione complessa ed integrata dei processi educativi e formativi, soffermandosi oltre che sulle dimensioni verbali anche su quelle non verbali e sulle dinamiche relazionali (Hattie, 2009). L'educazione si dispiega infatti in uno spazio di relazioni in cui l'incontro tra l'individuo e il mondo avviene in una rete di significati, emozioni e azioni, configurandosi come dialogo in un contesto ricco di elementi impliciti, nel quale si crea un campo esperienziale in cui l'apprendimento avviene attraverso il coinvolgimento emotivo ed il confronto tra vissuti comunicativi non verbali, quali il linguaggio del corpo, i silenzi, le espressioni facciali, le atmosfere e le tensioni emotive. La parola è certamente canale privilegiato della comunicazione educativa ma esistono aspetti sottili e invisibili che concorrono a modellare i contesti, estendendosi oltre la lingua parlata ed abbracciando una varietà di forme di comunicazione che vengono dette implicite dal latino *implicitus*, ovvero non formalmente ed espressamente enunciati ma sottintesi.

Parliamo di pedagogia *oltre le parole* riferendoci all'esplorazione di aspetti dell'implicito come emozioni, dinamiche di potere, aspettative, pregiudizi, ideologie culturali e strutture sociali nel processo educativo che si dispiega tra valori, conoscenze, tecniche, rapporti emotivi, relazionali e simbolici, spesso più determinanti della comunicazione esplicita focalizzata su linguaggi verbali, programmi educativi formali e pratiche didattiche strutturate. La cura dell'implicito emerge quindi come tema cruciale in un contesto pedagogico nel quale le pratiche educative acquistano significato e profondità ulteriori nel momento in cui riconoscono e valorizzano il non detto.

Il presente lavoro tenta, attraverso un'analisi teorica, di delineare un modello che sappia cogliere e curare tali aspetti focalizzandosi sulle dinamiche emotive, relazionali non verbali che danno forma ai processi educativi.

1. L'implicito tra teoria e pratica educativa

L'implicito si riferisce ad una pluralità di segnali e significati comunicativi non dichiarati esplicitamente che, sfuggendo all'analisi diretta e consapevole, plasma relazioni e comportamenti. Gli studi di Goleman (2006) sull'intelligenza emotiva, competenza individuale che si sviluppa in un contesto relazionale, mostrano come le componenti emozionali, non sempre esplicitamente espresse ma percepite, influenzino processi cognitivi e motivazionali. Le emozioni rappresentano veicoli significativi di apprendimento e sviluppo e sono essenziali per la cognizione e il ragionamento. La consapevolezza e la gestione delle emozioni implicite proprie ed altrui sono cruciali per capire fenomeni che coinvolgono la totalità dell'esperienza.

L'implicito si manifesta anche nelle aspettative, nelle credenze e nelle assunzioni che informano le pratiche educative. In ogni relazione esistono costrutti impliciti che modellano com-

portamenti ed influenzano dinamiche interpersonali e processi di apprendimento, la cui conoscenza mette in grado di ascoltare ed interpretare anche ciò che non viene detto, riconoscendo e gestendo le potenzialità e le sfide che l'implicito porta con sé, particolarmente rilevante nella gestione della motivazione e del coinvolgimento degli studenti. Le aspettative implicite di chi educa, non esplicitate ma percepite, influenzano profondamente comportamento ed emozioni creando dinamiche di fiducia, autostima e motivazione. In tal senso è emblematico l'«effetto Pigmalione» (Rosenthal, Jacobson, 1968) che mette in luce il ruolo di tali aspettative sul rendimento e sul comportamento.

Le dinamiche implicite riguardano non solo il contenuto della comunicazione, ma anche il modo in cui le relazioni interpersonali sono strutturate ed intervengono nell'apprendimento. Le aspettative implicite dell'insegnante, comunicate attraverso segnali come il tono di voce, il contatto visivo, o l'espressione facciale creano un ambiente di apprendimento che promuove o ostacola il coinvolgimento degli studenti. Deci e Ryan (2002) sottolineano come un supporto emotivo adeguato che riconosca e risponda alle emozioni implicite degli studenti possa migliorare significativamente la motivazione intrinseca, favorendo un apprendimento più autonomo e duraturo. Tharp *et alii* (2006) confermano che il clima psicologico di una classe ha diverse componenti implicite e che un ambiente attento alle modalità di trasmissione di conoscenze così come ad aspetti emozionali e relazionali stimola una partecipazione ed una crescita più complete. Riconoscere le emozioni implicite e rispondervi in modo sensibile e adeguato crea un ambiente scolastico o familiare favorevole al pieno sviluppo di ognuno.

L'implicito ha anche a che fare con la consapevolezza delle dinamiche di potere che si intrecciano con la comunicazione non verbale. La pedagogia critica sottolinea come le strutture di potere in famiglia o a scuola possano essere perpetuate sia attraverso il linguaggio verbale che tramite segnali impliciti; tali relazioni non sono mai neutre ma pervase da aspettative, gerarchie e norme sociali che influenzano profondamente la percezione reciproca e la qualità dell'interazione. Freire (1970) ha evidenziato come la pedagogia dell'epoca tendesse a riprodurre una visione unilaterale nella quale l'insegnante detiene il potere di un sapere assorbito passivamente; la sua pedagogia, definita emancipatoria, propone un modello basato sulla dialettica, sulla partecipazione attiva e sulla coscientizzazione, in cui la consapevolezza del modo in cui i segnali non verbali possano riprodurre o sovvertire le dinamiche di potere è cruciale.

Per ciò che riguarda questioni di disuguaglianza ed inclusione, le dinamiche implicite legate alla razza, al genere, alla classe sociale e alla disabilità possono perpetuare discriminazioni nei contesti scolastici. Sue *et alii* (2009) hanno rilevato l'influenza di pregiudizi impliciti sulle interazioni tra insegnanti e studenti. La teoria del *self-regulation* (Zimmerman, 2000) mostra come l'apprendimento non avvenga in modo lineare e oggettivo, essendo fortemente influenzato dal modo in cui i soggetti percepiscono e reagiscono alle emozioni implicite, e come tale consapevolezza consenta di riconoscere segnali emotivi non verbali ed agire su di essi. L'implicito gioca un ruolo fondamentale anche nella formazione dell'identità: dinamiche di gruppo, segnali non verbali di inclusione o esclusione, aspettative implicite influiscono fortemente sul senso di autoefficacia e su motivazioni ed atteggiamenti, motivi per i quali la gestione di parole e contenuti va affiancata alla consapevolezza del modo in cui emozioni e le dinamiche relazionali si intrecciano; un'educazione che non se ne fa carico produce inevitabilmente marginalità ed esclusione.

La cura dell'implicito crea una pedagogia della sensibilità, dell'attenzione, della consapevolezza dei molteplici strati di significato che caratterizzano ogni relazione educativa, della lettura e decodifica di ciò che non è esplicitamente dichiarato sottolineando l'importanza del saper ascoltare parole leggendo tra le righe, cogliendo emozioni nascoste, accogliendo i silenzi come messaggi. L'educatore attraverso un ascolto empatico attento diviene un modulatore di emozioni.

In tal senso, la pedagogia dell'implicito non si configura come mero insieme di tecniche, ma come filosofia educativa che privilegia l'osservazione, l'ascolto, la consapevolezza delle di-

namiche affettive e relazionali. Curare l'implicito significa riflettere costantemente sulle proprie prassi educative al fine di garantire l'armonia tra parole, gesti, sguardi e silenzi.

2. L'implicito come strumento di inclusione

Poiché la comunicazione implicita e le dinamiche relazionali sono fondamentali per il successo dell'interazione educativa, è essenziale che gli insegnanti siano formati per riconoscere e gestire queste dimensioni. La formazione tradizionale degli insegnanti si è spesso concentrata esclusivamente sulle competenze disciplinari, trascurando l'importanza delle competenze emotive e relazionali. Tuttavia, la ricerca educativa contemporanea (Hargreaves, 2000; Jennings, Greenberg, 2009) ha sottolineato l'importanza dell'intelligenza emotiva e della consapevolezza relazionale per una pratica educativa efficace.

La formazione degli insegnanti dovrebbe includere moduli su come interpretare i segnali non verbali, come gestire il proprio linguaggio corporeo, come riconoscere i pregiudizi impliciti e come creare un ambiente di apprendimento che risponda ai bisogni emotivi e psicologici degli studenti. Grossman et al. (2009) propongono che la formazione degli insegnanti dovrebbe integrare il riconoscimento e la gestione delle dinamiche implicite come parte fondamentale della loro professionalità. In questo modo, gli insegnanti possono sviluppare una maggiore consapevolezza delle proprie azioni e reazioni, migliorando la qualità della relazione educativa e l'efficacia del loro insegnamento.

Il concetto di implicito è particolarmente rilevante nell'ambito dell'inclusione educativa. La consapevolezza dell'implicito è fondamentale per affrontare le disuguaglianze e le discriminazioni che possono emergere in modo nascosto o indirettamente, ma che influenzano profondamente le dinamiche di apprendimento. Le aspettative implicite, che possono essere legate a vari fattori come il genere, la razza, la classe sociale o le capacità cognitive degli studenti, non solo influenzano l'interazione tra insegnanti e studenti, ma anche il modo in cui gli studenti si percepiscono tra di loro.

Le ricerche psicologiche più recenti sui pregiudizi impliciti (Greenwald, Banaji, 1995; Sue et al., 2009) evidenziano come atteggiamenti, stereotipi e credenze inconsce possano influire sul comportamento degli insegnanti e degli studenti, con conseguenze significative per l'inclusività dell'ambiente educativo. Ad esempio, gli insegnanti potrebbero avere aspettative più basse, inconsapevolmente, nei confronti degli studenti provenienti da *background* di minoranza, il che potrebbe influire negativamente sul loro rendimento. Tali dinamiche implicite potrebbero anche essere visibili nelle modalità con cui gli studenti vengono trattati in base al loro aspetto fisico, al loro accento o ad altre caratteristiche percepite come differenti.

Affrontare queste problematiche implica, da parte degli educatori, la capacità di riconoscere e riflettere sui propri pregiudizi impliciti. La formazione in questo senso deve puntare a sensibilizzare gli insegnanti a prendere coscienza di come i propri *bias* possano influenzare le loro decisioni educative e a sviluppare strategie per combattere la discriminazione invisibile (DiAngelo, 2018). Gli approcci pedagogici più moderni, come quelli che si rifanno alla pedagogia critica, propongono di superare le strutture educative tradizionali che possono riprodurre e consolidare le disuguaglianze, rendendo esplicite le dinamiche di potere che influenzano la percezione e il trattamento degli studenti.

La pedagogia dell'implicito, pertanto, diventa uno strumento potente per favorire un ambiente educativo inclusivo. Gli insegnanti che riconoscono i segnali impliciti possono lavorare in modo più consapevole e diretto per abbattere le barriere psicologiche e sociali che ostacolano l'accesso equo alla conoscenza e alla partecipazione. Un ambiente scolastico che valorizza l'in-

clusione deve andare oltre le politiche dichiarate e affrontare anche gli aspetti emotivi e relazionali non dichiarati che contribuiscono a creare ambienti più giusti ed equi.

La pedagogia inclusiva, come proposta da autori come Ainscow (2005) e Booth (2002), enfatizza la necessità di creare scuole che riconoscano e rispettino le differenze tra gli studenti. Un'educazione che tenga conto dell'implicito promuove la creazione di ambienti che permettano a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali, di esprimere e sviluppare il loro potenziale. Le pratiche educative che curano le dimensioni implicite possono abbattere le barriere culturali e psicologiche, e permettere una partecipazione più autentica e attiva degli studenti in tutti gli aspetti della vita scolastica.

3. La comunicazione non verbale

Il linguaggio non verbale è un aspetto fondamentale della comunicazione educativa. Esso comprende una vasta gamma di segnali corporei che trasmettono emozioni, atteggiamenti, e intenzioni, anche quando non vengono espressi tramite parole. Questo tipo di comunicazione è particolarmente rilevante in un contesto educativo, poiché spesso è attraverso la comunicazione non verbale che gli insegnanti riescono a trasmettere le loro aspettative, il loro sostegno o la loro disapprovazione.

Secondo Mehrabian (1972) in una comunicazione faccia a faccia una grande parte del messaggio viene trasmesso attraverso il tono della voce (38%) e il linguaggio del corpo (55%). Pertanto, i segnali non verbali non sono semplicemente un'aggiunta alla comunicazione verbale, ma costituiscono una parte significativa del messaggio che viene ricevuto. Il tono di voce, la postura, la distanza interpersonale, l'espressione facciale e il contatto visivo sono tutti elementi che contribuiscono a dare forma a un clima educativo, influenzando la percezione di sicurezza, sostegno, o opposizione che gli studenti possono sperimentare.

La comunicazione non verbale, come sottolineato da Burgoon *et alii* (2016), non solo trasmette messaggi emotivi e affettivi, ma è anche fondamentale per la costruzione di relazioni di potere all'interno della classe. La postura, ad esempio, può segnare una chiara distinzione tra l'insegnante e lo studente, stabilendo un confine simbolico di autorità. Tuttavia, quando l'insegnante adotta un linguaggio corporeo aperto, incoraggiante e non minaccioso, può favorire una relazione più equilibrata e inclusiva, stimolando la partecipazione attiva e la fiducia reciproca.

Il contatto visivo è un altro potente strumento di comunicazione non verbale. Il suo uso può suggerire empatia, interesse, e disponibilità, mentre la sua mancanza può essere interpretata come disinteresse o disapprovazione. Allo stesso modo, la gestione delle espressioni facciali è un aspetto fondamentale della comunicazione educativa. Gli insegnanti che sono consapevoli delle proprie espressioni facciali possono trasmettere segnali di comprensione, incoraggiamento, o rammarico, senza dover ricorrere alle parole (Goleman, 2006). Un sorriso o un'espressione di frustrazione, ad esempio, possono avere un impatto molto più profondo di quanto le parole possano esprimere, creando una connessione emotiva più forte con gli studenti.

Anche l'ambiente fisico della scuola, con la disposizione delle aule, la distanza tra i banchi, e la posizione dell'insegnante, può contribuire a trasmettere segnali impliciti che influenzano la qualità della comunicazione. La disposizione degli spazi può essere utilizzata consapevolmente per facilitare l'interazione, l'empatia e la collaborazione tra gli studenti, o viceversa, può rinforzare gerarchie implicite e dinamiche di potere. Studi di Berkovich ed Eyal (2017) suggeriscono che un ambiente che favorisce l'apertura, la condivisione e la partecipazione attiva facilita l'integrazione sociale e l'apprendimento significativo.

3. Conclusione

La pedagogia oltre le parole ci invita a riconoscere e a valorizzare la dimensione implicita della comunicazione educativa. Non possiamo limitare l'educazione a un processo verbale e razionale; come si è più volte sottolineato, essa è intrinsecamente legata ad emozioni, percezioni e dinamiche relazionali. Lavorare sulla consapevolezza delle dinamiche implicite promuove ambienti più inclusivi, empatici ed equi.

Andare oltre l'esplicito è un invito a rivedere e approfondire la nostra comprensione dell'educazione che si realizza in contesti ricchi di significati non verbali, emozionali e impliciti. La cura dell'implicito, pertanto, emerge come dimensione in grado di arricchire ogni pratica educativa e di contribuire alla formazione di individui completi, consapevoli e sensibili ai molteplici livelli di comunicazione che definiscono l'esperienza umana.

Curare l'implicito consente di rispondere alle esigenze dei soggetti/oggetti dell'educazione, promuovendone la crescita cognitiva, emotiva e sociale.

Concludiamo con una riflessione sul silenzio. Lungi dall'essere un'assenza di comunicazione è una delle forme più potenti di implicito in educazione. Nel contesto pedagogico, il silenzio può rappresentare sia una pausa riflessiva che una forma di opposizione o protesta. La pedagogia del silenzio non è solo una strategia didattica, ma un vero e proprio approccio alla cura. Il silenzio può essere utilizzato per favorire la riflessione profonda, permettendo l'elaborazione di idee ed emozioni senza l'immediata pressione del linguaggio verbale.

Il silenzio pedagogico non va interpretato come mancanza di comunicazione, ma come modalità di espressione che invita alla riflessione, alla consapevolezza e alla rielaborazione interiore. In un mondo che tende spesso a sovraccaricare di informazioni e stimoli, il silenzio può diventare uno spazio prezioso di recupero e di senso, dove l'implicito emerge con forza, dando voce a ciò che non può essere facilmente espresso o che non è stato detto ancora.

Bibliografia

- Ainscow M. (2005). Inclusion and the education system. In J. A. Banks, C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 221-238). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Bateson G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Berkovich I., Eyal O. (2017). Educational leadership in a climate of trust and collaboration: Implicit power, emotional dynamics, and the role of emotions. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 977-994.
- Berkovich I., Eyal O. (2017). The hidden curriculum of school climate: How school characteristics shape students' experiences of climate and their emotional engagement. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 827-841.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Burgoon J. K., Guerrero L. K., Floyd K. (2016). *Nonverbal communication* (7th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2002). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- DiAngelo R. (2018). *White fragility: Why it's so hard for white people to talk about racism*. Boston, MA: Beacon Press.
- Dweck C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Goleman D. (2006). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.

- Greenwald A. G., Banaji M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4-27.
- Grossman P. L., Hammerness K., McDonald M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 108(2), 34-57.
- Grossman P. L., Hammerness K., McDonald M. (2009). The challenges of early field experience in teacher preparation. In M. Cochran-Smith, K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 531-548). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hargreaves A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. In H. Daniels, H. Lauder, J. Porter (Eds.), *The handbook of educational sociology* (pp. 207-219). London, UK: Wiley.
- Hargreaves A. (2000). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 835-854.
- Hattie J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Jennings P. A., Greenberg M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Mehrabian A. (1972). *Nonverbal communication*. Chicago, IL: Aldine-Atherton.
- Noguera P. A. (2011). *The trouble with black boys: And other reflections on race, equity, and the future of public education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Sue S., Bucci J. A., Lin A. I., Torino G. C. (2009). Racial microaggressions and the Asian American experience. *American Psychologist*, 64(2), 123-136.
- Sue S., et al. (2009). *Race, ethnicity, and culture in social and educational contexts*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Tharp R. G., Estrada P., Dalton S. S., Yamauchi L. A. (2006). *Teaching transformed: Achieving excellence, fairness, inclusion, and harmony*. Boston, MA: Pearson.
- Zimmerman B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

La pedagogia generale e sociale nel tempo delle transizioni: appunti per una pedagogia critica e strutturale

Alessandro D'Antone

*Ricercatore Tenure Track in Pedagogia generale e sociale
Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia – alessandro.dantone@unimore.it*

1. Transizione e discorso pedagogico

Il presente contributo muove da una recente pubblicazione, dal titolo *Pedagogia critica e sociale* (D'Antone, Bianchi, 2024), che mantiene la struttura collettanea di un incontro tra cultura pedagogica e cultura di servizio. E che, dunque, cerca di pensare il problema della *transizione*, di un cambio di fase o di un passaggio (oppure di una modulazione che prelude a un mutamento attraverso una determinata ritmicità – Lefebvre, 2013, p. 24), dall'interno della concettualizzazione e della rappresentazione operate entro i servizi educativi.

La problematica della transizione, questo non va misconosciuto, ha una radice extra-pedagogica. Essa ha a che vedere con la qualità e la stabilità del lavoro, con il riconoscimento professionale e l'acquisizione di diritti, con le dinamiche conflittuali che, sul piano sociale, rappresentano la spia di contraddizioni determinate; le quali, naturalmente, non riguardano solo insegnanti, educatori e pedagogisti, ma hanno un respiro più ampio. Più in generale, possiamo sostenere, d'accordo con Fulvio Papi (1978), l'iscrizione di tale problematica all'interno della riproduzione sociale (Tramma, 2024, p. 28):

A questo punto si scoprirà che essa accade in una pluralità di dimensioni, ciascuna delle quali mostra progressivi livelli di istituzionalizzazione. Vi è la dimensione familiare con il suo interno il suo esterno, la scuola, le modalità di fruizione del tempo libero, l'informazione di massa, lo spettacolo, le varie forme associative, la dimensione politica [...] Tutti gli apparati materiali dell'educazione di massa sono luoghi di contesa politica (nella loro progettazione, nella loro attuazione, nella loro gestione) e quindi esercitano effetti diretti e indiretti di educazione (Papi, 1978, pp. 53-54).

Per fare solo un paio di esempi: l'aumento attuale dell'inflazione in Italia richiama la lotta per la scala mobile, il meccanismo di indicizzazione dei salari all'inflazione, che ha avuto per tutti gli anni '60 e '70 (con un picco nel '75) una congiuntura favorevole, per poi riscontrare un riflusso negli anni '80 e una definitiva caduta nel '92. Contraddizioni che, attraverso il conflitto sociale, hanno portato a momenti di congiuntura e, poi, di riflusso¹. Un meccanismo analogo si è constatato con le *150 ore per il diritto allo studio*, la cui esperienza ha permesso di

1 Scrivono Bertorello e Corradi (2023, p. 94): “Non dobbiamo pensare che questo scenario sia l'unico possibile. Durante la grande inflazione degli anni Settanta i salari dei lavoratori italiani, protetti dal meccanismo della scala mobile e da rapporti di forza sociali e politici, non solo non si svalutarono, ma riuscirono a recuperare terreno su profitti e rendite. Anche per questa ragione gli anni Settanta sono stati il decennio di maggiore riduzione delle disuguaglianze nel nostro paese”.

evidenziare un momento di congiuntura favorevole tra il '73 e per tutti gli anni '70 e un riflusso negli anni '80 e '90 (De Giorgi, 2020, pp. 325-330; D'Antone, 2024; Tramma, 2024, p. 55).

Naturalmente entrambi gli esempi hanno attinenza pedagogica (la stabilità contrattuale e il potere d'acquisto, la sperimentazione pedagogica e didattica e la democratizzazione dei processi formativi in età adulta, etc.), ma è possibile vederne un portato più ampio dal respiro politico, sociale e culturale di ordine extra-pedagogico, ove con i concetti di *congiuntura* e *contraddizione* si vuole pensare la *transizione* in quanto tale (Althusser, 1965/1974).

In questo senso, intendiamo sostenere la necessità di una riappropriazione di categorie di questo tipo entro il discorso pedagogico. Non è un'operazione nuova: si tratterebbe, cioè, di lavorare nell'ottica di una riattualizzazione². Se ragionassimo in una prospettiva di Pedagogia critica, una tale impostazione condurrebbe a concettualizzare la struttura del discorso come articolata su tre piani³.

Un primo di tipo *teorico*: la Pedagogia critica ne emergerebbe come disamina spregiudicata degli assunti e dei concetti che tendono a omologare, subordinare o mistificare la cifra pedagogica dei discorsi e delle pratiche, avanzando con forza l'autonomia epistemologica della disciplina (Massa, 1975, pp. 104-105).

Un secondo di tipo *tecnico*: in questo caso, si tratterebbe di tematizzare il modo in cui la Pedagogia riesce a recepire le istanze e i messaggi del mondo politico e sociale, ancorandosi a essi ma mantenendo una propria autonomia e un proprio specifico "punto di vista", peraltro entro una temperie con effetti "di dilatazione e di ispessimento progressivi dei contenuti di interiorizzazione per un verso e delle modalità di riproduzione sociale per l'altro» (Margiotta, 1998, p. 19).

Un terzo di tipo *politico*: l'istanza, cioè, del discorso pedagogico orientata alla giustizia sociale in educazione. Tema, questo, molto forte nelle diverse *Critical Pedagogies*, da Paulo Freire fino a Henry Giroux e oltre (Freire, 1970; Giroux, 1983; Catarci, 2016).

I tre piani sono necessariamente articolati e, per dare conto dell'effettualità di tale articolazione, ne esamineremo alcuni possibili concetti che possano essere considerati come emergenti.

2. Congiuntura-contraddizione, temporalità differenziale, causalità strutturale

In particolare, s'intende reintrodurre tre gruppi concettuali nel discorso pedagogico sia per poterli vagliare che per saggiarne le possibilità pratico-critiche: la coppia congiuntura-contraddizione; il tema della temporalità plurale o differenziale; la causalità strutturale (o causa assente). Si tratta di temi presenti pure nel dibattito internazionale, talvolta utilizzando la dicitura *Structural Pedagogy* (Backer, 2022), ma che, più in generale, rinvergono la propria radice teorica nella lettura di Karl Marx operata da Louis Althusser (1965/1974; Althusser, Balibar, 1965/1980). Li vediamo schematicamente.

2 In via preliminare, si considerino: Banfi, 2013; Manacorda, 1971; Luporini, 1974; Broccoli, 1974, 1978; Granese, 1975, 1976; Papi, 1978; Massa, 1975. Ma anche, sia pure con accenti diversi, i più recenti: De Giorgi, 2020; e Riva, 2008. Si tratta di alcuni fra i lavori che hanno tracciato una prospettiva di introduzione dei concetti di congiuntura e contraddizione, in Italia, all'interno del discorso pedagogico (o delle scienze umane e sociali in senso lato con potenziali ricadute pedagogiche, come nel caso di Cesare Luporini – si veda in proposito: D'Antone, 2025).

3 La questione è assai complessa e articolata. Pertanto, qui ci limiteremo soltanto ad alcuni appunti schematici. Si vedano preliminarmente: Cambi, Frauenfelder, 1994; Cambi, 2006; Muzi, 2009. Ma anche, per la prospettiva che qui avanziamo: Ford, 2019; Backer, 2022.

Con *coniuntura* intendiamo l'individuazione di un contesto storico in cui diversi fattori economici, sociali e ideologici si intrecciano creando una stabilità relativa.

Con *contraddizione*, parallelamente, intendiamo invece specificare i conflitti interni alle strutture sociali che, rompendo questa stabilità, guidano il cambiamento storico in maniera non apodittica né predeterminata, rappresentando «una lotta reale, un conflitto reale in determinati punti della struttura nel suo complesso» (Althusser, 1965/1974, p. 191). In Pedagogia, questi concetti evidenziano l'importanza di analizzare criticamente il *contesto* educativo enucleandone, a un tempo, l'articolazione di componenti strutturali e relazionali (Dozza, 2000; Massa, 2000) percorse da forme conflittuali ove «la *condensazione* della lotta in un luogo strategico è inseparabile da uno *spostamento* di dominante tra le contraddizioni» (Althusser, 1965/1974, pp. 191-192).

Con temporalità differenziale, conseguentemente, intendiamo avanzare una concezione che rifiuti l'idea di un tempo storico lineare e continuo, per proporre, al contrario, una pluralità di ritmi articolata alle diverse pratiche sociali. Il tempo storico, in questo modo, si configurerebbe come una struttura complessa in cui coesistono tempi multipli, mentre le dinamiche sociali emergerebbero dall'interazione tra stabilità (coniuntura) e instabilità (contraddizione). In Pedagogia, questa prospettiva invita a vedere l'educazione come un processo intrecciato di molteplici temporalità, relativamente autonome, di cui le differenti soggettività sono portatrici (sul piano individuale, gruppal e istituzionale – Bleger, 1988/2011) all'interno degli spostamenti, delle torsioni, degli avanzamenti e dei ritiri che contraddistinguono l'andamento della progettualità educativa. Scrive Althusser (1965/1980, pp. 106-107):

Dire che ciascuno di questi tempi e ciascuna di queste storie sono *relativamente autonomi*, non significa che essi costituiscono altrettanti settori *indipendenti* del tutto: la specificità di ciascuno dei tempi, di ciascuna delle storie, in altre parole la loro autonomia e indipendenza relative, si basano su un certo tipo di articolazione nel tutto e quindi su un certo tipo di *dipendenza dal tutto*. [...] Dunque la specificità dei tempi e delle storie è *differenziale* essendo basata sui rapporti esistenti tra i differenti livelli del tutto: il modo e il grado di *dipendenza* di ciascun tempo e di ciascuna storia sono dunque necessariamente determinati dal modo e dal grado di *dipendenza* di ciascun livello nell'articolazione complessiva del tutto. [...] Non è sufficiente dire, come fanno gli storici moderni, che alle periodizzazioni differenti corrispondono tempi differenti, che ogni tempo ha i suoi ritmi, alcuni lenti, altri lunghi, ma bisogna pensare queste differenze di ritmo e di scansione nel loro fondamento, nel tipo di articolazione, di spostamento e di torsione che raccorda tra loro questi tempi differenti.

Infine, con *causalità strutturale* intendiamo tematizzare, a un primo livello, il superamento di modelli di causalità lineare. Ma vi è di più, anche rispetto al contributo dell'epistemologia della complessità a questo riguardo⁴: una tale concezione della causalità, infatti, prevede che gli effetti emergano non da una relazione diretta di causa-effetto, bensì dall'interazione tra elementi di una struttura complessa che agisce, risultando *spinozianamente* presente nei suoi effetti, come una “causa assente”. La struttura, in questo senso, crea le *condizioni materiali* per l'emergere di determinati effetti risultando a essi immanente; ma, cionondimeno, essa non trascurava di considerare il ruolo degli elementi facenti parte della struttura medesima. Scrive Paolo D'Alessandro (1980, pp. 101-102):

4 Intendiamo gli importanti concetti di omeostasi, retroazione e schismogenesi, di grande rilevanza in pedagogia e che qui non avremo occasione di approfondire. Per le sue implicazioni educative in un alveo di *Critical Pedagogy* si veda preliminarmente: Davies, 2004, in particolare p. 30.

Nella causalità strutturale, non è tanto la catena causale che considera il rapporto di parte a parte (elemento a elemento) a essere centrale, quanto il rapporto reciproco di parte a tutto, unico capace di rendere conto della natura dell'oggetto indagato, che è una struttura. Esiste dunque un rapporto causale da analizzare tra il tutto e le sue singole parti, ma anche un rapporto, non meno importante e problematico, tra le parti e il tutto. In questo contesto, ciascun elemento è simultaneamente, e quindi contraddittoriamente, causa ed effetto. L'effetto si rivela, infatti, come causa della sua causa, e la causa come l'effetto del proprio effetto.

Dunque la temporalità differenziale, per poter essere concepita come tale, richiede una concezione della causalità che superi il paradigma di una sequenza lineare di causa ed effetto, tradizionalmente rappresentata lungo una linea temporale unidimensionale. Sebbene sia innegabile che, in specifici contesti temporali, la causalità lineare si manifesti in modo evidente e immediato, tale linearità non esaurisce il suo significato in una relazione causale isolata. Al contrario, essa si colloca all'interno di un processo più ampio, nel quale l'evento linearmente osservabile acquista un senso radicalmente diverso quando il soggetto sia considerato all'interno di una complessa struttura relazionale (D'Antone, 2023, in particolare pp. 72-73). In questa prospettiva, la causalità non è più riducibile a una semplice successione cronologica, ma si iscrive in una rete di interazioni e significati che trascendono la percezione lineare del tempo e del ritmo.

3. Conclusioni

Contro l'idea che il discorso pedagogico si debba appiattire, da un lato, sulla valutazione e la certificazione degli esiti, magari meritocraticamente intesi, del processo formativo (Baldacci, 2016), oppure sulla qualità psicologica del mero rapporto interpersonale (Riva, 2021), una simile concezione (*critica e strutturale* a un tempo) permetterebbe di decentrare lo sguardo sulle diverse temporalità che rendono un evento possibile ma non predeterminato, pure sulla base dei rapporti di potere che rendono fattuale la relazione tra libertà e condizionamento in educazione (Fabbri, 2024).

In questo modo, la progettualità educativa, percorsa e sottesa da contraddizioni di tipo sociale, politico, istituzionale, ma anche specificamente pedagogico, potrebbe portare, attraverso una dinamica di tipo aleatorio (come apertura a una "possibilità radicalmente altra" – Madrusan, 2013, p. 56), a una determinata congiuntura: a spazi/tempi, cioè, di relativa stabilità progettuale. Il che nulla toglierebbe all'azione intenzionale, sia "in azione" che priva di intenzioni precedenti (Searle, 1983/1985, p. 91), inerente al progetto formativo: il quale, anzi, si configurerebbe come l'esercizio di un potere da parte della figura educativa in termini «di tecnica, di tattica e di strategia» (Foucault, 1977/1996, p. 11) con la consapevolezza, però, che «ogni incontro [sia] aleatorio: non soltanto nelle sue origini (nulla garantisce mai un incontro), ma anche nei suoi effetti» (Althusser, 2000, p. 100).

Il progetto educativo, insomma, si configurerebbe come effetto non finalisticamente inteso di molteplici cause. Le quali, certamente, renderebbero l'evento educativo soggetto alla teoria dei sistemi, ma ne sopravanzerebbero pure l'impianto, ancorando l'evento educativo alle contraddizioni sociali e al rapporto tra componenti pedagogiche ed extra-pedagogiche da esse percorse e nei confronti delle quali esse possono avanzare, a diversi livelli, l'esercizio della critica (Conte, 2023).

Bibliografia

- Althusser L. (1965). *Pour Marx*. Paris: Maspero (trad. it. *Per Marx*, Roma, Riuniti, 2nd ed., 1974).
- Althusser L. (2000). *Sul materialismo aleatorio*. Milano: Unicopli.
- Althusser L., & Balibar É. (1965). *Lire le Capital*. Paris: Maspero (trad. it. *Leggere Il Capitale*, Milano, Feltrinelli, 1980).
- Annacontini G. (2011). Controllo sociale, soggetto consortile, pedagogia nera. In A. Mariani (Ed.). *25 saggi di pedagogia* (pp. 13-24). Milano: FrancoAngeli.
- Backer D. I. (2022). *Althusser and education*. London: Bloomsbury Academic.
- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2016). Logiche e aporie della meritocrazia. Appunti di lavoro. *Studium Educationis*, XVII, 3, 21-27.
- Banfi A. (2013). *La crisi*. Milano: Mimesis.
- Bertorello M., Corradi D. (2023). L'inflazione scaricata sui salari. *Jacobin*, 18, 92-95.
- Bleger J. (1988). Il gruppo come istituzione e il gruppo nelle istituzioni. In AA.VV. *L'Institution et les institutions. Études psychanalytiques*. Paris: Bordas (trad. it. *L'istituzione e le istituzioni*, Roma, Borla, 2nd ed., 2011, pp. 64-79).
- Broccoli A. (1974). *Ideologia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Broccoli A. (1978). *Marxismo e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F. (2006). *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*. Bologna: CLUEB.
- Cambi F., & Frauenfelder E. (Eds.). (1994). *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
- Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Conte M. (2023). Critica. *Studium Educationis*, XXIV, 1, 114-117.
- Contini M. (2009). *Elogio dello Scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: Clueb.
- D'Alessandro P. (1980). *Darstellung e soggettività. Saggio su Althusser*. Firenze: La Nuova Italia.
- D'Antone A. (2023). *Prassi e supervisione. Lo "scarto interno al reale" nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Antone A. (2024). Educazione e conflitto nelle "150 ore per il diritto allo studio". Una lettura di Pedagogia critica tra modelli teorici e sviluppi procedurali nell'Educazione degli Adulti. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 11, 2, 73-86.
- D'Antone A. (Ed.). (2025). *Luporini. Per una pedagogia critica*. Brescia: Scholè.
- D'Antone A., Bianchi L. (Eds.). (2024). *Pedagogia critica e sociale. Struttura, contesti e relazioni dell'accadere educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Davies L. (2004). *Education and conflict. Complexity and chaos*. London & New York: Routledge.
- De Giorgi F. (2020). *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.
- De Giorgi F. (Ed.). (2021). *Storia della pedagogia*. Brescia: Scholè.
- 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* (pp. 47-90). Roma: Carocci.
- Fabbri M. (2024). *Evoluzione e pedagogia*. Brescia: Scholè.
- Ford D.R. (2019). Pedagogy of the "Nor": Negation, Exodus, and Postdigital Temporal Regimes. *Postdigital Science and Education*, 1, 104-118.
- Foucault M. (1977). Les rapports de pouvoir passent à l'intérieur des corps. *La Quinzaine Littéraire*, 247, 4-6 (trad. it. I rapporti di potere passano attraverso i corpi, *Biopolitica e territorio*, Milano, Mimesis, 1996, pp. 11-17).
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Giroux H. A. (1983). *Theory and resistance in education. A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Granese A. (1975). *La ricerca teorica in pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Granese A. (1976). *Dialettica dell'educazione*. Roma: Riuniti.
- Laprea C., Mezzi S., Depaolini G. R., Traversari D. (1985). *Studi di epistemologia pedagogica. Su Althusser, Foucault, Piaget, su Makarenko*. Milano: Unicopli.
- Lefebvre H. (2013). *Rhythmanalysis. Space, Time and Everyday Life*. London-New York: Bloomsbury (Ori-

- ginal work published 1992).
- Luporini C. (1974). *Dialettica e materialismo*. Roma: Riuniti.
- Madrussan E. (2013). Come una vertigine. La giovinezza tra formazione morale e violenza del ricatto. In P. Mottana (Ed.). *Spacco tutto! Violenza e educazione* (pp. 45-62). Milano: Mimesis.
- Manacorda M.A. (1971). *Marx e la pedagogia moderna*. Roma: Riuniti.
- Margiotta U. (1998). Scrivere la formazione. In U. Margiotta (Ed.). *Pensare la formazione. Strutture espositive, trame concettuali, modelli di organizzazione* (pp. 13-33). Roma: Armando.
- Massa R. (1975). *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale*, 140, 60-66.
- Morfini V. (2022). *Intersoggettività o transindividualità. Materiali per un'alternativa*. Roma: ManifestoLibri.
- Muzi M. (Ed.). (2009). *Pedagogia critica in Italia*. Roma: Carocci.
- Papi F. (1978). *Educazione*. Milano: Isedi.
- Riva M.G. (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva M.G. (Ed.). (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: ETS.
- Searle J.R. (1983). *Intentionality. An essay in Philosophy of Mind*. Cambridge University Press (trad. it. *Della Intenzionalità*, Milano: Bompiani, 1985).
- Tramma S. (2024). *Il lavoro educativo*. Roma: Carocci.

Sulle orme di un viaggio esistenziale per una scelta metodologica inclusiva e interculturale

Nunzia D'Antuono

Ricercatrice

Università degli Studi di Salerno – ndantuono@unisa.it

1. Camminare verso l'altro

Durante quelli che Brecht ha definito “tempi bui”, uomini e donne, seguendo un processo involutivo, danno importanza soltanto ai loro interessi vitali e con sempre maggiore difficoltà riescono a prendere coscienza della sofferenza di chi non è più sentito come un loro simile (Arendt, 1968). In tali frangenti, quando lo “straniero” è percepito come portatore di una diversità pericolosa e non arricchente, la Scuola resta un baluardo, una vera bussola ermeneutica, che non può rinunciare alle sue cornici di senso, rafforzando al contempo la “cornice politica” della riflessione pedagogica (Macinai, 2020), per guardare agli studenti come ai cittadini del mondo che sapranno riconoscere e valorizzare le differenze, tutelare i diritti e le aspirazioni condivise.

Per diventare cittadino del mondo, come ha scritto Nussbaum, bisogna intraprendere un viaggio solitario, che sfida abitudini, convenzioni e principio autoritario, ma compito degli educatori è quello di mostrare quanto possa essere soddisfacente il rifiuto delle imposizioni accettate acriticamente, “quanto sia affascinante lo studio degli esseri umani in tutta la loro reale complessità e l'opporli ai pregiudizi più superficiali” (Nussbaum, 1997, p. 95).

Del resto noi tutti siamo in cammino e il viaggio stesso è da sempre metafora dell'esistenza e al contempo un eccezionale sostegno narrativo. L'educazione, che è in cerca di un orizzonte di senso che travalica quello storico-culturale di riferimento, in quanto processo che imprime un senso alle cose, ha bisogno di narrazioni perché si educa sempre *in nome di*, seguendo l'auspicio di Giuseppe Acone (2005).

Anche in tale direzione deve muoversi il tentativo di arginare la *voragine* «in cui libertà, equità, prosperità, produzione dei diritti e compassione lascerebbero il campo a contesti radicalmente gerarchici e competitivi, senza alcuna nozione di “*umanità condivisa*”» (Acone, 2004, p. 224). Essenza e dignità umana, libertà, responsabilità, uguaglianza sono la base dell'umanesimo, in generale, e dell'umanesimo pedagogico.

Per camminare verso l'altro, ossia per camminare nel mondo, noi che, parafrasando Comenio, siamo pellegrini del mondo (Komensky, 1631), può risultare utile la lettura, che diviene conoscenza, delle memorie e dei racconti di chi è stato in viaggio, e forse lo è ancora. Tali storie possono aiutare a dare un volto e un nome a chi, troppo spesso, è percepito solo come un numero.

2. Il sé diventa l'altro

Quando si leggono memorie o autobiografie, ce lo ha insegnato Lejeune, stringiamo un patto con l'altro che è basato sul doppio impegno di chi racconta e di chi legge: ci impegniamo a cre-

dere ciò che viene raccontato perché è veritiero¹. Ma sulla scorta di Ricœur (1990) potremmo aggiungere che il sé diventa l'Altro. Il rapporto è proficuamente biunivoco: conosciamo chi ha rappresentato il proprio sé mediante un racconto che ha verbalizzato l'esperienza. Alcuni racconti, nel momento stesso in cui sono concepiti, rappresentano un punto fermo per poter guardare avanti.

L'identità può essere raffigurata come uno degli eventi verbalizzati di Dan Slobin (Bruner, 2002) e chi scrive lo fa quando arriva alla consapevolezza del suo vissuto. Enaiatollah, ad esempio, protagonista di una contemporanea odissea, quando è ormai al sicuro, dopo anni di privazioni e dis-conoscimenti, quando è accolto in una famiglia e percepisce che i suoi racconti sono ascoltati con piacere, continua "a parlare e a parlare e a parlare, in inglese e in afghano, con la bocca e con le mani, con gli occhi e con gli oggetti" (Geda, 2013, p. 182).

Le pagine conclusive di un altro racconto, quello di Ibrahima Balde – che ha "scritto a voce" insieme ad Amets Arzallus Antia che, invece, ha scritto "a mano" – si rivolgono a tanti "tu", quello che sta ancora attraversando il deserto; quello che ha aiutato nel cammino; quello che sta leggendo: "Sì, | se vuoi, | quel tu sei tu, | ma io no, | io sono Ibrahima, | e questa è la mia vita (Arzallus Antia, Balde, 2020, p. 112).

I racconti di Enaiatollah e di Ibrahima permettono di entrare nella loro vita (Granata, 2018), dimostrando che l'autobiografia come racconto di sé ha una rilevanza formativa e autoformativa assoluta, in quanto

il raccontarsi la propria vita raccontandola a qualcun altro è sottoporla a uno sforzo delicato e spesso estenuante di comprensione, di umanizzazione: significa scegliere una traiettoria possibile dal passato al futuro e imporla come trama della propria esistenza per dare senso al presente (Macinai, 2020, pp. 109-110).

3. Storie vere

Nel mare ci sono i coccodrilli. Storia vera di Enaiatollah Akbari e Fratellino fanno del "cammino" la loro immagine preponderante. Questi racconti – narrati con linguaggi essenziali, che potremmo definire "universali", fatti di mamme, papà, fratelli e sorelle², cibo, paure, nostalgia e dolore – danno voce a odissee contemporanee. Enaiatollah Akbari racconta un viaggio che lo fa giungere in Italia ma dopo aver attraversato Afghanistan, Pakistan, Iran, Turchia e Grecia. Ibrahima Balde, nato in Guinea, parte alla ricerca del suo "fratellino" e attraversa l'Africa sostanzialmente a piedi, in direzione nord ovest verso la Libia, percorrendo circa 3500 km.

Ignoto e buio sono le coordinate della vita di bambini che, costretti a crescere troppo in fretta, devono ritrovarsi: "In quegli anni, ora che ci penso, ho vissuto più al buio che alla luce" (Geda, 2013, p. 131). Il buio inizia quando Enaiatollah, privato della scuola³ ("Da quel giorno la scuola è stata chiusa, ma la vita, senza scuola, è come la cenere" p. 29), è costretto a diventare

1 Tra autore di autobiografia e lettore, come ha scritto Lejeune (1975), si stringe un patto di veridicità. L'impegno alla verità è ribadito sia da Enaiatollah quanto da Ibrahima. Si legga ad esempio il seguente passaggio: «Mio padre lo chiamerò: padre. Anche se non c'è più. Perché non c'è più. E vi racconterò la sua storia, anche se posso raccontarla solo per come l'hanno raccontata a me, quindi non ci giuro» (Geda, 2013, p. 21).

2 «Mia madre la chiamerò: *mamma*. Mio fratello, *fratello*. Mia sorella, *sorella*. Il villaggio dove abitavamo no, non lo chiamerò *villaggio*, ma Nava, che è il suo nome e che significa *grondaia*» (Geda, 2013, p. 14).

3 Anche Ibrahima smette di andare alla scuola pubblica, che frequenta fino al sesto anno ("smisi di andarci perché non avevo appoggi. Gli appoggi sono i soldi, e il denaro è sempre necessario. Io avrei voluto continuare ad andare a scuola ma non è stato possibile". Arzallus Antia, Balde, 2020, p. 18).

adulto, ma il bambino che cerca di sopravvivere in lui si reca sotto il muro del cortile di una scuola per ascoltare le grida degli altri bambini che durante l'intervallo corrono spensierati. Per lui non c'è più spazio per la corsa giocosa ma per la fuga, che gli resta come unica speranza: "Mia madre, ad esempio, ha deciso di saperne in pericolo lontano da lei, ma in viaggio verso un futuro differente, era meglio che saperne in pericolo vicino a lei, ma nel fango della paura di sempre" (Geda, 2013, p. 89).

Tocca luoghi senza speranza viaggiando per più di quattro anni. Parte quando ne ha soltanto dieci. Lavora per mettere da parte la cifra necessaria per essere affrancato, viene rinchiuso e liberato, venduto, cammina a piedi per giorni e giorni (ventisei) tra Iran e Turchia. Il racconto di quella "traversata" sui monti ricorda a tratti quella dei prigionieri di Auschwitz costretti a spostarsi nella neve:

Abbiamo tentato di aiutarlo, il giovane bengalese, di sostenerlo per le braccia e sotto le ascelle, di farlo camminare, ma era troppo: troppo pesante lui, troppo stanchi noi, troppo tutto. Non è stato possibile. Lo abbiamo abbandonato. Quando siamo scomparsi dietro una curva, ho sentito la sua voce, ancora un istante. Poi più nulla: se l'è mangiata il vento (Geda, 2013, p. 117).

L'essere in movimento è, quindi, l'unica possibilità di sopravvivenza: "Un altro viaggio? Ho pensato alla montagna. Ho pensato al doppio fondo del camion. Ho pensato: Ora il mare [...] Nel grande mare, il Mediterraneo, sarei affogato. Chissà cosa nascondeva, il mare" (Geda, 2013, p. 128).

Anche Ibrahima prima di affrontare il mare deve superare innumerevoli prove. Partito dalla Guinea alla ricerca del fratellino Alhassane, attraversa Mali e Algeria con l'obiettivo di giungere in Libia. Ogni giorno rischia la vita:

Se i tuoi occhi non hanno mai visto il deserto, non puoi capire bene che cos'è. Il deserto è un altro mondo, ci entri e pensi: "Non uscirò mai da qui".

Là tutti si assomigliano. Parlano arabo, o tuareg, oppure dicono di essere tuareg ma parlano arabo. Io non li distinguo [...] Quando finisci nelle mani dei tuareg non sei né davanti, né dietro, sei in mezzo, nel mezzo del nulla. E all'improvviso vedi un carcere, nel cuore del deserto. Un carcere vigilato da bambini e da adulti. Lì tutti hanno un Kalashnikov in spalla. "Dove sono?" ti chiedi. E sei a Taalanda (Arzallus Antia, Balde, 2020, pp. 44-45).

In Libia scopre che il fratello aveva preso il mare ed era naufragato insieme a centoquarantatré compagni di viaggio. In seguito Ibrahima andrà fino in Marocco, restando a Tangeri tre mesi:

Ventiquattro ore al giorno in allarme, sempre spaventato, con la paura di essere preso. La polizia entrava nella foresta quasi ogni giorno e scappavamo tutti su per la montagna, correndo. Camerunesi, maliani, ivoiriani e noi. Tutta l'Africa, di corsa. Dientro di noi la polizia marocchina, che ci inseguiva con bastoni e insultandoci [...]. Quando vivi nella foresta, a Tangeri o a Nador, è lo stesso, c'è sempre un'altra foresta, che non si vede, quella che ognuno porta dentro di sé (pp. 97 e 100).

Tra una fuga e l'altra, durante le quali si procura diverse cicatrici, resta in attesa della sua *tombola* – così è denominato il tentativo di attraversare il Mediterraneo – che è fortunata perché il gommone, carico di cinquantatré persone, riesce a restare a galla fino all'arrivo di un elicottero e poi di una nave dal "colore delle arance" (Arzallus Antia, Balde, 2020, p. 109). Il viaggio è comunque disperato perché quando "ti siedi sopra il mare sei a un bivio. Da una parte la vita, dall'altra la morte. Lì non ci sono altre uscite" (Arzallus Antia, Balde, 2020, p. 107). In epigrafe

dedica un grazie “agli amici, ai familiari e a tutti quelli che ci hanno aiutato in questo cammino” (Arzallus Antia, Balde, 2020, p. 11)⁴.

Enhaiatollah e Ibrahima quel mare riescono ad attraversarlo e raccontandosi si liberano dell’ indefinito personalizzante. Riempiono il vuoto del silenzio, per affermare la propria presenza ed essenza perché come sottolinea il Faust goethiano l’ “essenza” delle cose e delle persone è intrecciata al loro nome (“l’ essenza leggerla nel nome” Goethe, 1831, p. 107)⁵. Ma questi viaggiatori sono anche corpo, che di volta in volta può essere provato dalla sofferenza, torturato, privato di dignità, respinto, clandestino, inghiottito dal mare. In una società in cui molti si esprimono attraverso il corpo (Lingiardi, 2024), altri devono lottare per non vedere occultato il proprio. Al corpo, che nel corso del tempo è stato strumento delle forme di potere, bisogna riconoscere un nome. Il corpo è il mezzo principale per definire l’ identità “corporea, che rappresenta la base del soggetto-individuo-persona, in cui sono sedimentati i nostri archetipi, in cui si manifesta il nostro presente e si realizza il nostro futuro che è, in parte, storicamente scritto proprio nella ‘datità’ corporea” (Mariani, 2020, p. 8).

Nome e corpo sono le due bussole dell’ attività di Cristina Cattaneo, anatomopatologa che ha raccontato perché ha lavorato con tenacia per restituire il nome ai corpi inghiottiti dal Mediterraneo il 18 aprile 2015, quando fu registrato uno dei più grandi naufragi di cui si abbia notizia (Cattaneo, 2018). Tra le centinaia di vittime furono tanti gli adolescenti, tra i quali uno scolaro proveniente dal Mali, di forse 14 anni, che aveva cucito nella fodera della giacca il suo *Bullettin scolaire*, la sua pagella, il suo unico passaporto. All’ indomani di quella tragedia Aldo Masullo compose dei versi intitolati *Pagella di scolaro in fondo al mare*:

*La portavi cucita sul petto
– medaglia al tuo valore
risorsa estrema per avere almeno
un poco di rispetto –
l’ orgogliosa pagella di scolaro
tu, solitario ragazzino perso
nell’ immensa incertezza del migrare
corpicino in balia d’ infide forze.
Non t’ è servita
a salvarti la vita
ma t’ è rimasta stretta sopra il cuore
fedele come il cane di famiglia
a custodir del tuo abbandono l’ onta
e finalmente sbatterne l’ orrore
in faccia all’ impunita indifferenza
della presente umanità d’ automi.*

Ha scritto Adorno, in uno degli aforismi di *Minima moralia*, che la “vita passata dell’ emigrante è, come è noto, annullata”, e ciò che “non è reificato, che non si presta a essere contato e misurato, viene lasciato cadere” (Adorno, 1951, p. 44).

Questi racconti, invece, recuperano finalmente la vita passata di chi ha compiuto un viaggio che lo ha lacerato nel profondo. La partenza è un vero e proprio sradicamento che, in molti casi, avviene quando il soggetto è ancora un bambino che ha bisogno di cura. Ancor prima di

4 È fortemente simbolica l’ immagine del cammino ripresa già nella dedica che, come ha teorizzato Genette, non funge da semplice corredo testuale, ma assume un significato pregnante in quanto rappresenta la soglia che guida alla comprensione del testo. Cfr. Genette, 1989.

5 La traduzione è di Franco Fortini.

entrare nella fase adolescenziale deve scegliere e/o sostituirsi agli adulti che non hanno la possibilità di reggere il peso della famiglia. Ibrahima perde il padre, gravemente malato, e la madre è un'umile contadina che alleva qualche animale e coltiva un piccolo orto. Con la partenza il rapporto è troncato e resta il non detto di un filo spezzato:

Se un giorno tornerò a casa, e mia madre e le mie sorelle saranno ancora là, vorrei raccontare loro tutto quello che sto raccontando a te. Perché anche loro possano capirmi almeno un po'. Perché non sanno niente. Il credito del telefono è corto e il mio cammino lungo. Ma se un giorno tornerò là, e loro ci saranno, mi siederò accanto a loro e gli racconterò tutto (Arzallus Antia, Balde, 2020, p. 101).

Nella dialettica io-altro, l'altro assume il ruolo di specchio, si trasforma in materiale di costruzione della propria identità e in questo gioco noi guardiamo l'altro attraverso i suoi stessi occhi.

Nel sistema dinamico delle identità e delle culture, la difesa delle differenze, attraverso cui si esprime e si manifesta l'umanità dell'uomo nella realtà, è la ragione del dialogo interculturale che prende forma sulla piattaforma di valori condivisi relativi alla dignità umana. Macinai tra le cornici e le dimensioni della riflessione pedagogica interculturale inserisce la cornice politica e afferma che l'"orizzonte della dignità umana prefigura un possibile destino dell'umanità, quello della convivenza pacifica, del reciproco riconoscimento in una comunità ampia quanto la capacità dei suoi membri di concepire il diverso, l'inusuale, l'insolito e la loro ricchezza" (Macinai, 2020, p. 29) per arrivare a una "empatia cosmopolita" (p. 31)⁶. La comprensione umana, quindi la capacità di identificarsi nelle altre persone per coglierne pienamente le emozioni e le problematiche, secondo Edgar Morin (2015), può essere trasmessa attraverso un percorso di insegnamento dell'identità umana che si basi sull'etica e sulla solidarietà. Come scriveva Giuseppe Mazzini, che già ne lamentava la carenza in Europa, la solidarietà "annoda tutti i figli" dell'umanità⁷.

Tale rapporto di fratellanza e di reciproco sostegno, collegando i singoli componenti della collettività nel sentimento della loro appartenenza a una medesima società in nome di comuni interessi e di comuni finalità, sosterebbe il cammino di tutti gli uomini e di tutte le donne che singolarmente non possono avere la stessa forza.

In tale prospettiva risuona icastica l'esclamazione urlata da un piccolo protagonista della traversata dalla Turchia alla Grecia, compiuta insieme con Enaiatollah su un canotto rattoppato con lo scotch: "nel grande mare siamo tutti grandi come il dente di una balena [...] E le balene ci mangeranno, e se non ci mangiano loro, ci penseranno i coccodrilli" (Geda, 2013, p. 3). Tali parole che hanno espresso le paure di un bambino potrebbero essere lette metaforicamente per raccontare la finitezza di ogni singolo uomo.

Quei bambini, sfuggiti al mare in tempesta, hanno trovato la forza di rialzarsi nel tentativo di soddisfare i loro desideri perché, come afferma Enhaiatollah, "se un desiderio, qualunque sia, lo si tiene in alto, a una spanna dalla fronte, allora di vivere varrà sempre la pena" (Geda, 2013, p. 10).

Forse, il desiderio più recondito è quello di vivere rinsaldando la propria presenza in un luogo che possa essere attraversato in cammino e non in fuga, perché si ha bisogno di vivere in posti in cui "sia possibile camminare", "poter andare a piedi al lavoro e ai negozi", potersi sedere "a bere il tè in compagnia" (bell hooks, 2009, p. 10), per non sentirsi esclusi.

6 L'autore riprende Beck (2003) che intitola la premessa di questa raccolta di saggi *Lo sguardo cosmopolita*.

7 Il Grande dizionario della lingua italiana rintraccia una delle prime attestazioni del lemma solidarietà, nel suo significato esteso di condivisione di impegni e responsabilità (1999, p. 328), proprio in Giuseppe Mazzini.

Bibliografia

- Acone G. (2004). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Brescia: La Scuola.
- Acone G. (2005). *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea. Fondamenti e prospettive*. Salerno: Edisud.
- Adorno Th. W. (1951). *Minima moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Berlin/Frankfurt am Main: Suhrkamp (trad. it. *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa*, Einaudi, Torino 2015).
- Arendt H. (1968). *Men in dark times*. New York: Harcourt, Brace & World (trad. it. *L'umanità in tempi bui*, Raffaello Cortina, Milano 2018).
- Arzallus Antia A., Balde I. (2020). *Miñan* (trad. it. *Fratellino*, Feltrinelli, Milano 2021).
- Battaglia S. (ed.) (1999). *Grande dizionario della lingua italiana*, Torino: UTET, vol. XIX (SIL-SQUE).
- Beck U. (2003). *La società cosmopolita. Prospettiva dell'epoca postnazionale*. Bologna: il Mulino.
- bell hooks (2009). *Belonging. A Culture of Place*. New York: Taylor & Francis (trad. it. *Sentirsi a casa. Una cultura dei luoghi*, Meltemi, Milano 2023).
- Bruner J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Cattaneo C. (2018). *Naufraghi senza volto. Dare un nome alle vittime del Mediterraneo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Geda F. (2013). *Nel mare ci sono i coccodrilli. Storia vera di Enaiatollah Akbari*. Milano: Baldini & Castoldi.
- Genette G. (1987). *Seuils*. Paris: Éditions du Seuils (trad. it. *Soglie. I dintorni del testo*, Einaudi, Torino 1989).
- Goethe J. W. (1831). *Faust. Eine Tragödie* (trad. it. *Faust. Tragedia*, Mondadori, Milano 2015).
- Granata A. (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Komensky J.A. (1631). *Labyrint sv ta a ráj srdce* (trad. it. *Il labirinto del mondo e il paradiso del cuore*, Berlusconi, Milano 2003).
- Lejeune Ph. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris: Éditions du Seuils (trad. it. *Il patto autobiografico*, il Mulino, Bologna 1986).
- Lingiardi V. (2024). *Corpo, umano*. Torino: Einaudi.
- Macinai E. (2020). *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Mariani A. (2020). Riflessioni sul corpo in pedagogia: tre percorsi. *Annali online della Didattica e della Formazione docente*, 12(20), 7-14.
- Morin E. (2015). *Etica e identità umana*. Milano: Egea.
- Moscato M.T. (2019). *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*. Brescia: Morcelliana.
- Nussbaum M.C. (1997), *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard: President and Fellow of Harvard College (trad. it. *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 2021).
- Ricœur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuils (trad. it. *Sé come un altro*, JacaBook, Milano 1993).

Lo street rap come testimonianza di cittadinanza postcoloniale in Italia

Francesco Fabbro

Professore Associato

Università degli Studi di Roma Tor Vergata – francesco.fabbro@uniroma2.it

1. Pedagogie hip-hop e cittadinanze postcoloniali

“L’hip-hop non può essere utilizzato nei contesti educativi senza prima capire il ruolo che l’oppressione gioca nel suo sviluppo” (Runell, Diaz, 2007, p. 15) affermano le autrici del volume *The Hip-Hop Education Guidebook* pubblicato a New York nel 2007. Questa e altre pubblicazioni pedagogiche sull’hip-hop di quegli anni (Chang, 2006; Conzo, Bambatta, Esquire, Chang, 2007) convergono nel sottolineare l’interdipendenza tra la cultura hip-hop negli Stati Uniti d’America e l’oppressione di gruppi sociali subalterni e marginalizzati, in particolare dei cittadini afroamericani residenti nel quartiere newyorkese del Bronx da dove l’hip-hop ha origine. Quella che oggi viene variamente definita nella letteratura internazionale *Hip-hop Education/Pedagogy/Literacy* (Fant, 2015; Adjapong-Levy, 2020) continua a contraddistinguersi per una prospettiva educativa critica sensibile alle dinamiche di oppressione ed emancipazione sociale rappresentate e agite nella cultura hip-hop. Da un punto di vista pedagogico, la cultura hip-hop può essere vista come uno spazio di ricerca, alfabetizzazione critica e cura di sé in cui i giovani e gli adulti si pongono come co-ricercatori impegnati a osservare, porsi domande, sviluppare consapevolezza, produrre contro-narrative e ipotizzare percorsi di trasformazione e di emancipazione della propria comunità (Fant, 2015). In questa sede ci focalizziamo sulla relazione tra due elementi chiave della cultura pedagogica dell’hip-hop, il rap e la conoscenza di sé e della comunità. Il rap, acronimo di *rhythm and poetry*, combina la scrittura in rima, e/o per assonanze, e la vocalizzazione ritmata delle parole. La pratica del rap è ritenuta pedagogicamente significativa perché spesso incentrata sulla narrazione autobiografica, di sé e del proprio contesto sociale e politico. Come osserva Fant (2015) nel volume *Pedagogia hip-hop*, scrivere di sé “significa rivivere l’esperienza conferendole una nuova forma, ri-costruirsi producendo una nuova percezione di sé e del contesto” (Fant, 2015, p. 75). In tal senso, una potenzialità trasformativa del rap consiste nella capacità di mobilitare una riflessione critica sull’esperienza per migliorarla, specialmente sul piano della giustizia sociale. In quest’ottica, la pratica del rap è indissolubilmente legata alla conoscenza di sé e della comunità, una conoscenza che nei/nelle rapper e nel loro pubblico si dovrebbe sostanziare nell’“essere consapevoli di chi sono, essere autentici con sé stessi e fiduciosi nella possibilità di realizzare un cambiamento socio-politico positivo per le loro comunità” (Adjapong, Levy, 2020, p. 4).

Mentre nel rap americano la comunità protagonista del fenomeno culturale e commerciale dell’hip-hop corrisponde tradizionalmente ai cittadini afroamericani, ossia ai discendenti degli

schiavi deportati dall'Africa, nell'attuale scena rap europea le comunità razzializzate sono sempre più rappresentate dai/dalle migranti (o postmigranti) dalle ex-colonie dei Paesi Europei.

In questo scenario, sembra utile adottare la nozione di cittadinanze postcoloniali (Mellino, 2012) come 'concetto sensibilizzante' (Blumer, 1986) per interpretare una 'transizione interculturale' che da qualche anno caratterizza la nuova scena rap in Italia.

Nella concettualizzazione di Mellino (2012) il *post* di cittadinanza postcoloniale indica la persistenza della subordinazione e dello sfruttamento coloniale nell'attuale spazio globale così come una presa di parola anticoloniale. Da un lato, l'espressione «cittadinanza

postcoloniale» sta ad evidenziare una restrizione e gerarchizzazione dei diritti civili e sociali dei migranti che ha provocato la ricomparsa all'interno dello stesso territorio europeo, e non solo, di quella distinzione di origine coloniale tra cittadino e suddito (Mezzadra, 2008). Dall'altro lato, postcoloniale indica anche "la prosecuzione della lotta anticolonialista del passato da parte dei migranti post-coloniali, sebbene con altri 'mezzi', con 'politiche' e 'strumenti' e questa volta sia nel territorio che sul terreno stesso degli ex colonizzatori" (Mellino, 2012, p. 65). In questa seconda accezione, s'intravede nella cittadinanza postcoloniale una "presa di parola", un agire costituente dei migranti postcoloniali volto a contestare il posto assegnato loro nelle periferie del mondo, delle città, del sistema sociale di cui fanno parte.

2. Il caso della scena t/rap postcoloniale in Italia

La presenza di rapper migranti nella scena hip-hop italiana è relativamente recente. Sin dai primi Anni Duemila e, soprattutto a partire dall'enorme successo commerciale della musica trap in Italia nel 2016, alcuni rapper immigrati o figli di immigrati sono diventati popolari anche tra il grande pubblico. La partecipazione di Ghali, t/rapper italo-tunisino, a Sanremo 2024 può essere vista come la punta di un iceberg la cui base è costituita da un numero crescente di giovani post/migranti che, soprattutto negli ultimi cinque anni, è riuscito ad ottenere un significativo successo commerciale a livello nazionale e, in alcuni casi, internazionale.

In queste pagine ci concentriamo su una parte della produzione artistica (brani e videoclip) di alcuni rapper (Baby Gang, Neima Ezza, Néza, Sacky, Simba La Rue) e una rapper¹ (Lorenza) accomunati non solo dal retroterra migratorio ma anche dal sottogenere dello *street rap* che si caratterizza per la narrazione della "vita di strada", spesso con toni crudi e violenti. Nel dibattito pubblico in Italia questo sottogenere del rap è stato più spesso definito "musica trap" per differenziarlo dal rap della vecchia scuola. Come osserva Ravveduto (2023), docente di *Digital Public History*, tra rap e trap esistono sia continuità sia discontinuità. A suo avviso, le similitudini tra rap e trap corrispondono ai contesti metropolitani e periferici di partenza e le generazioni coinvolte, gli adolescenti. Le dissimilitudini, invece, posso essere viste nella loro diversa funzione sociale e politica. A tal riguardo, il rap è visto come un veicolo di contestazione sociale e di rabbia che si trasforma in un elemento di spinta e rivolta nel territorio. Il rap, osserva Ravveduto, "contesta la questione della marginalità come una questione politica che molto spesso non viene affrontata dalle classi dirigenti" (Ivi, pp. 79-80). Al contrario, "la trap non si pone il problema della lotta sociale e politica di quel mondo" (Ivi, p. 80) andandosi a caratterizzare come un mero "racconto neorealistico delle violenze e delle marginalità sociali presenti sul territorio" (Ivi, p. 80). In sintesi, conclude Ravveduto, il rap vede la violenza come strada di contestazione mentre

1 La scena rap italiana, postcoloniale e non, è attualmente dominata dalla presenza maschile. Lorenza è una delle poche giovani rapper migranti dello street rap italiano di nostra conoscenza ad aver attirato l'attenzione di pubblico e critica.

la trap la racconta come un dato di fatto che può essere utilizzata per aspirare a un protagonismo sociale.

Da una parte l'osservazione dello storico sembra ben cogliere la rappresentazione neorealistica della violenza, soprattutto di natura criminale e sessista, che caratterizza parte dell'immaginario evocato nei brani e nei videoclip dello street rap e/o trap. Dall'altra parte, questa lettura rischia di pre-etichettare lo *street rap* prevalentemente, se non esclusivamente, come un'espressione di devianza giovanile. In quest'ottica, Vitteri (2024), sociologa dell'educazione, invita a studiare da vicino anche le pratiche controverse come lo trap e i rave perché, nel loro trasgredire le regole del controllo sociale, si costruiscono come pratiche di affermazione di una varietà impreveduta. In tal senso, il nuovo street rap è in continuità con la cultura hip-hop nella quale il rap è sempre legato al bisogno di emergere dalla marginalità. Inoltre, lo street rap postcoloniale in Italia sembra costituirsi come un osservatorio privilegiato sulla condizione giovanile dei post/migranti che raramente trovano il modo di autorappresentarsi nel dibattito pubblico e nei media di informazione.

Di seguito riassumiamo i risultati generali di un'analisi critica del discorso (Fabbro, 2024) condotta su alcuni testi e videoclip musicali dei rapper sopracitati. L'analisi, di natura esplorativa, si è concentrata sui discorsi di ingiustizia e giustizia sociale evocati nelle canzoni. Più specificamente, coerentemente con la nozione di cittadinanze postcoloniali (Mellino, 2012), le domande di ricerca che hanno orientato lo studio empirico sono: 1) Quali discorsi di oppressione e marginalizzazione esprime lo street rap postcoloniale? 2) Quali discorsi di resistenza ed emancipazione esprime lo street rap postcoloniale?

3. Ingiustizia sociale come persistenza (neo)coloniale

In generale, le storie narrate nei brani testimoniano la sofferenza e la rabbia derivante dalla segregazione socioeconomica dei giovani post/migranti che abitano le periferie urbane in Italia. Le strofe delle canzoni ritraggono scenari di marginalità economica e sociale di personaggi ispirati alla propria esperienza di vita, al gruppo dei pari nel quartiere e alle proprie famiglie. In tal modo si mobilita un discorso di disuguaglianza sociale ed economica tra i giovani benestanti del centro città e i figli delle famiglie dei quartieri poveri.

Nati senza di Neima Ezza, ad esempio, racconta l'arrivo in Italia dal Marocco, le difficoltà economiche di una famiglia migrante e l'ambizione di emergere dalla marginalità attraverso una carriera nel mondo della musica.

Vengo a Milano, discesa a Malpensa
C'è mio padre che mi aspetta, aspetta, lo abbraccio in fretta
Cinque piani, salgo a piedi, in quattro stretti in una camera [...]
Io guardavo MTV, promettevo sempre a mamma
"Un giorno mi vedrete qui, un giorno lasceremo casa"
Era piena di muffa, mangeremo anche il tartufo
Smetteremo bere zuppa riscaldata, non è buona.

Oltre alla musica, i reati come rapine, furti, faide tra gruppi rivali e spaccio di sostanze stupefacenti sono spesso narrati come inevitabili pratiche di sopravvivenza. Baby Gang, in *Tre occhi*, canta "Facevo rapine ai figli di papi per portare medicinali a mami". Al netto della violenza esibita nelle azioni criminali dei personaggi delle canzoni e talvolta anche nella vita reale dei loro autori, il crimine tende ad essere rappresentato come una scelta drammatica e obbligata. "Qua la scelta è poca, spacciare o rubare" canta Néza in *Figlio di Chi*. In tal senso, il discorso criminale si articola con il discorso di disuguaglianza socioeconomica accennato sopra. Inoltre, spesso

nelle canzoni si racconta il malessere psicologico indotto dalla malavita, la profilazione razziale delle forze dell'ordine e l'esperienza del carcere. La violenza strutturale della ghettizzazione è spesso rappresentata attraverso storie narrate in prima persona. Ad esempio, alcune strofe di Cella 2 di Baby Gang fotografano, in stile neorealistico, il dramma dei frequenti episodi di autoleSIONISMO e suicidio in carcere.

Ero in cella chiuso da solo, solo con tutti loro [...]
E sento click clack, ventiquattro su ventiquattro
E sento tic tac, il tempo qui dentro è un bastardo [...]
Yo, yo, la guardia che sclera
Perche c'è stato Yuri, si è tagliato la vena
Yuri tagliato vena, Abbess tagliato tutto
Si è tagliato il braccio, ha urlato: "Appuntato"
L'appuntato arrivato, Abbess insanguinato.

Un'altra forma di violenza strutturale narrata nelle canzoni in esame è il dominio e la violenza maschile sulle donne. Come già rilevato attraverso una precedente analisi di brani rap e trap (Fabbro, 2025), anche il presente studio rileva che i personaggi femminili tendono ad essere subalterni rispetto a quelli maschili e che, in alcuni casi, le ragazze vengono oggettivate andando a riprodurre un discorso misogino e sessista. Talvolta, invece, il sessismo e la violenza di genere sono problematizzati. Ad esempio, nel brano *Amore di mamma* Simba La Rue descrive la sofferenza e le violenze subite da una madre:

Papà è raro che è sobrio
Papà, mi sa che hai bevuto un po' troppo
Mamma piange perché ne ha viste troppe
Non dorme finché non rientro la notte
Suo marito che la riempie di botte
Mamma guerriera m'ha donato la forza

Lorenza, invece, nella canzone *Goat Bitch*, racconta la violenza subita dalle donne e il desiderio di emancipazione sociale:

Mi hanno trovata a terra chiusa in stanza
I segni sul mio collo, lui pieno di arroganza
Portata via in questura, ma ti sembravo io pazza
Ora sono sincera, dai aspetta
Sono tossica anche io per certi aspetti
Mia madre che ti ha denunciato
Pensa meriti una vendetta
Io che vorrei di più
Che ripetere la vita di genitori feriti
Da genitori feriti, da genitori impazziti
Vorrei meglio di una replica
Vita mia, se lo merita

In conclusione, i discorsi emergenti concorrono a formare una prospettiva intersezionale sull'ingiustizia sociale che si declina sul piano della classe sociale, del genere e della razza.

4. Giustizia sociale come presa di parola anticoloniale?

Per certi versi, il racconto della violenza strutturale e dell'ingiustizia sociale che abbiamo appena messo in evidenza è già interpretabile come una presa di parola anticoloniale. In quest'ottica, il discorso di ingiustizia sociale dello *street rap* postcoloniale può essere letto come una forma di resistenza simbolica. Nello specifico, si tratta dell'esercizio di un potere simbolico attraverso l'autorappresentazione delle vite violente e complicate del sottoproletariato post/migrante urbano. Nei brani analizzati, il discorso di giustizia sociale non assume i toni dell'ordinaria lotta sociale e politica alle classi dirigenti. In tal senso, sembra vero che la più recente scena rap (o trap) vede la violenza come un dato di fatto anziché come mezzo di contestazione sociale e politica (Ravveduto, 2024). Tuttavia, nello street rap postcoloniale si individuano anche determinati discorsi di resistenza ed emancipazione che, seppur in maniera talvolta ambivalente e contraddittoria, possono essere letti come delle istanze di giustizia sociale. In questa sede ci soffermiamo brevemente su due discorsi emergenti in tal senso, il discorso di riscatto sociale e di solidarietà nella comunità locale.

Tipicamente, nello street rap si rivendica l'ascesa economica e sociale dei rapper ottenuta grazie al successo commerciale dei loro brani (Fabbro, 2025). È un discorso che ritroviamo anche in diversi brani analizzati, ad esempio nella canzone *Mamma mi diceva* di Neima Ezza:

Ora entro da DSQUARED2, spendo in serate
Prima tra le scale a vendere scaglie
È cambiato tutto e menomale
Che è cambiato tutto o finiva male

O ancora, nella canzone *Levante di Simba La Rue*: “Giri con una Panda e mi chiami maranza / Sì, sono un maranza, se voglio, ti compro casa”. In questo caso, il protagonista della storia si rivolge a chi lo denigra chiamandolo maranza² per poi sottolineare che, pur essendo un maranza, è più ricco di lui. Questo esempio è utile ad evidenziare come spesso nel discorso di riscatto sociale si esprime non solo un potere economico attraverso l'ostentazione della ricchezza (macchine di lusso, gioielli e abiti firmati) ma anche un potere dei rapper postcoloniali nella scena t/rap italiana e nel sistema sociale. Come ha osservato recentemente il rapper e educatore Amir Issaa in un suo intervento al festival della casa editrice Derive Approdi “Il rivendicare che sei riuscito a ottenere degli oggetti materiali che prima non avevi, anche questo è un atto politico. Stanno dicendo: perché io dovrei salvare la società? Io voglio avere le cose che non ho mai avuto. È una rivendicazione di potere da parte dei *maranza*.” (Issaa citato in Bouteldja 2024, p. 7). Da questo punto di vista, anche l'appropriazione e la risignificazione di categorie dispregiative e criminalizzanti come *maranza* può essere inteso come un'espressione del discorso di riscatto sociale. Nei brani in esame, sebbene in misura minore, è altresì ravvisabile un discorso di solidarietà e supporto verso la comunità locale. Si tratta perlopiù di una solidarietà rappresentata dalle relazioni di aiuto tra pari nel quartiere e/o nelle comunità per minori. Ad esempio, Sacky in *Kayros* esprime il significato che il rap può assumere per l'emancipazione solidale dei “ragazzi di strada” e non solo per il successo economico dei singoli rapper:

2 Nel gergo giovanile e nei media di informazione il neologismo maranza, crasi di marocchino e zanza, indica il cosiddetto tamarro. Nel vocabolario online di Treccani il maranza è definito come un “giovane che fa parte di comitive o gruppi di strada chiassosi, caratterizzati da atteggiamenti smargiassi e sguaiati e con la tendenza ad attaccar briga, riconoscibili anche dal modo di vestire appariscente (con capi e accessori griffati, spesso contraffatti) e dal linguaggio volgare”. [https://www.treccani.it/vocabolario/neo-maranza_\(Neologismi\)/#](https://www.treccani.it/vocabolario/neo-maranza_(Neologismi)/#)

Accendiamo il pitch, entriamo alla sala prove
 Si fotta la moda, lo facciam per evadere
 La mia vita è cambiata, mai smesso di combattere
 Dico davvero che non avevamo un euro
 Ci conoscevano, ma sapevano il peggio
 Tra un pregiudizio e l'altro ho imparato a non cedere
 Le loro chiacchiere volan come cenere
 Noi voliamo in gregge, siamo aquile
 Dividiamo l'acqua, dividiamo il pane
 Nessuno dei miei fra' morirà mai di fame

Riassumendo, i prevalenti discorsi di giustizia sociale individuati non assumono la forma apologetica della tradizionale contestazione sociale e politica ma, nonostante ciò, sembrano talvolta esprimere, in maniera impreveduta e ambivalente, alcune istanze di resistenza, cambiamento e solidarietà dei giovani post/migranti che vivono in contesti di marginalità socioeconomica.

Il nostro studio dei discorsi di in/giustizia sociale dello street rap di alcuni (post)migranti in Italia, seppur parziale ed esplorativo, ha cercato di interrogare criticamente il fenomeno culturale e commerciale della scena t/rap che, nel dibattito pubblico, viene troppo spesso criminalizzata o romanticizzata in maniera superficiale. Analisi di questo tipo, magari svolte dagli/dalle adolescenti stessi con il supporto delle/degli insegnanti, possono costituire un punto di partenza per affrontare determinate problematiche sociali in classe (razzismo, sessismo, classismo), nonché a decolonizzare il recente discorso istituzionale sull'educazione civica in Italia, sempre più pervaso da una retorica nazionalista e securitaria.

Bibliografia

- Adjapong E., Levy I. (eds.). (2020). *HipHopEd: The Compilation on Hip-Hop Education. Hip-Hop as Praxis & Social Justice (Vol. 2)*. New York: Peter Lang.
- Blumer H. (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley (CA): University of California Press.
- Bouteldja H. (2024). *Maranza di tutto il mondo unitevi! Per un'alleanza dei barbari nelle periferie*. Bologna: DeriveApprodi.
- Chang J. (ed.). (2006). *Total Chaos: the Art and Aesthetics of Hip-hop*. New York: Basic Civitas Books.
- Conzo J. Bambatta A., Esquire G., Chang J. (2007). *Born in the Bronx*. New York: Rizzoli International Publications.
- Fabbro F. (2024). *L'analisi critica del discorso per la ricerca educativa. Teorie, metodi, strumenti*. Roma: Carocci.
- Fabbro F. (2025). I curricula nascosti dello street rap in Italia. Un'analisi intersezionale del discorso. In L. Fabbri, C. Melacarne, P. Malavasi G. Schiavone (Eds.), *"Ricerca, servizi, politiche territoriali e pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative"* (pp. 347-353). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fant D. (2015). *Pedagogia hip-hop. Gioco, esperienza, resistenza*. Roma: Carocci.
- Mellino M. (2012). *Cittadinanze postcoloniali. Appartenenze, razza e razzismo in Europa e in Italia*. Roma: Carocci.
- Mezzadra S. (2008). *La condizione postcoloniale. Storia e politica nel presente globale*. Verona: Ombre corte.
- Ravveduto M. (2023). Musica e immaginari. Intervista al Prof. Marcello Ravveduto. *Quaderni di da Sud*, 2, 70-77.
- Runell M., Diaz M. (2007). *The Hip-Hop Education Guidebook*. (Vol. 1). New York: Hip-hop association inc.
- Viteritti, A. (2023). Musica e processi socializzativi. Intervista alla Prof.ssa Assunta Viteritti. *Quaderni di da Sud*, 2, 78-84.

Coltivare possibilità di sguardo. Cinque assi per la formazione dei formatori*

Nicoletta Ferri

Ricercatrice

Università degli Studi di Milano-Bicocca – nicoletta.ferri@unimib.it

Giulia Schiavone

Ricercatrice

Università degli Studi di Milano-Bicocca – giulia.schiavone@unimib.it

1. Una progettualità in dialogo con i contesti

Nell'ambito della collaborazione scientifica tra il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"¹ (Università degli Studi di Milano-Bicocca) e la Divisione Servizi Educativi del Comune di Torino, il percorso formativo qui testimoniato ha visto la progettazione e realizzazione di attività di formazione rivolte a professionisti² dell'educazione dei servizi 0-6 e a pedagogisti e coordinatori dell'Ufficio Qualità e Ricerca del Comune di Torino.

Il percorso, della durata di due anni³, con l'intento di sostenere lo sviluppo di una professionalità educativa sensibile alla dimensione ecologica, – intesa come riconoscimento e valorizzazione delle relazioni che ci sono tra le cose e le persone, noi e il mondo, al fine di generare connessioni (Judson, 2019; Mortari, Mussini, 2019; Guerra 2021 a/b) – , si è avvalso, nello specifico, di linguaggi a matrice espressivo-corporea e artistico-performativa (Gamelli, Mirabelli, 2019; Antonacci, Schiavone, 2021; Ferri, Schiavone, 2022; Antonacci, Berni, 2024) e di metodologie inclusive, esperienziali e partecipative (Iori, 1996; Amadini, 2012; Guerra, Ottolini, 2019).

L'intera progettazione della proposta formativa ha fatto riferimento al Manifesto *Una scuola*⁴ (Antonacci, Guerra, 2018) quale framework teorico-metodologico e, al contempo, possibile dispositivo di lettura per analizzare la complessità dei servizi educativi e del materiale emergente da ciascun incontro. Nato con l'intento di promuovere una cultura trasformativa e inclusiva della forma scuola (Massa, 2013), il Manifesto vuole essere un invito a leggere i contesti educativi e formativi come attraversati da 5 assi pedagogici fondanti.

Gli assi vengono definiti dalle pedagogiste "come delle dimensioni strutturali [...], degli imprescindibili [...]" e, al contempo, come "una rete di significati strettamente integrata, dove

* Il contributo è frutto di un lavoro condiviso tra le autrici. Ai soli fini accademici si segnala che Nicoletta Ferri ha redatto i paragrafi 2. "Cinque assi per la formazione dei formatori" e 4. "Linguaggi per tessere nuovi sguardi"; Giulia Schiavone i paragrafi 1. "Una progettualità in dialogo con i contesti" e 3. "Porzioni di realtà su cui far luce: asse delle possibilità".

1 Con la supervisione scientifica della prof.ssa Giulia Pastori.

2 Per non appesantire il testo, qui e di seguito, si utilizzeranno i termini "professioni, pedagogisti, formatori, ecc." da intendersi sempre al maschile e al femminile.

3 Annualità 2022-2023 e 2023-2024, per un totale di otto incontri.

4 Per approfondire, cfr. <https://unascuola.blogspot.com/p/manifesto-per-una-scuola.html>.

[ciascun asse] rimanda all'altro in modo reciproco" (Antonacci, Guerra, 2024, pp. 18-19). In questa cornice, ciascun asse, tutt'altro dall'essere considerato come un campo rigido e definitorio, ha veicolato, nel percorso formativo, uno stile interrogante e di ricerca (Freire, 2011; Guerra, 2019), promuovendo la *domanda* come innesco riflessivo, tanto in fase di progettazione per le conduttrici, quanto nel sollecitare lo sviluppo di un pensiero riflessivo nei partecipanti.

Al fine di accompagnare e sostenere i professionisti nella rilettura critica delle pratiche formative abitualmente messe in campo (Mortari, 2003) e implementare competenze osservative nei propri contesti di lavoro, la formazione documentata nel presente contributo, è stata caratterizzata da un approccio esperienziale (Reggio, 2010) e esplorativo (Smith, 2011; Guerra, 2019), con l'obiettivo di sviluppare una sensibilità specifica rispetto agli ambienti formativi, come luoghi privilegiati di significazione intersoggettiva. In questa direzione, una nutrita letteratura scientifica (Judson 2019; Mortari 2020; Guerra 2021 a/b) testimonia proprio come, a partire dalla cura dei luoghi e dal senso di appartenenza all'ambiente, sia possibile promuovere un'educazione attenta alla transizione ecologica anche nella sua declinazione sociale, qui intesa come sviluppo di legami significativi per i soggetti in formazione (Payne, Wattchow, 2008; Persico, Guerra, Galimberti, 2024).

La formazione si è concentrata, dunque, su una proposta pedagogica caratterizzata da un'attitudine alla ricerca intesa come disposizione a stare in ascolto, osservazione e dialogo con le cose del mondo (Guerra, 2019). La dimensione della progettazione, in questo senso, tutt'altro dall'essere mera prassi volta a preordinare e confezionare esperienze, si è fatta processo di ricerca condiviso (Pastori, 2017; Martini et al., 2020; Antonacci, Guerra, 2022), capace di tenere insieme la complessità dell'evento formativo (Torre, 2023).

2. Cinque assi per la formazione dei formatori

Al fine di promuovere pratiche formative innovative e innescare processi riflessivi che si nutrono di metodologie attive e partecipate, il Manifesto Una scuola (Antonacci, Guerra, 2018), ha costituito il principale framework teorico e metodologico di riferimento. Strutturato su 5 assi pedagogici fondanti – *Incontri, Stili, Contesti, Linguaggi, Possibilità* –, ha rappresentato un dispositivo di lettura critica, di progettazione (Schiavone, 2024) e guida per la ricerca (Antonacci e Ferri, 2023; Antonacci, Guerra, 2022; Ferri, Schiavone, 2022).

Ciascun asse, come messo in luce dalle pedagogiste (Antonacci, Guerra, 2018) è potenzialmente portatore di domande e questo ha facilitato sia per le conduttrici sia per i partecipanti, l'adozione di una postura interrogante e di ricerca all'interno del percorso di formazione.

Nello specifico, l'asse degli *Incontri* permette di porre il focus sui soggetti coinvolti nei processi educativi, evidenziandone la dimensione di rete e partecipativa: pensare ai servizi educativi come dispositivi relazionali significa mettere al centro del progetto formativo il gruppo e non solo il singolo soggetto.

Il secondo asse, degli *Stili*, porta l'attenzione sulla postura con cui si entra nei contesti educativi ed è una guida per intercettare le rappresentazioni, l'immaginario, le aspettative, le finalità presenti nelle pratiche formative. Interpretare e assumere uno stile interrogante e di ricerca si ritiene fondamentale per promuovere un clima partecipativo, coinvolgente, aperto ai processi di collaborazione (Guerra, Luciano, 2015), capace di sostenere gli apprendimenti.

L'asse dei *Contesti* ha consentito, inoltre, di ripensare in maniera critica e riflessiva gli ambiti, simbolici, materiali e relazionali, in cui si dispiegano le azioni formative in ciascun servizio educativo, con uno sguardo specifico al tema della progettazione, attraverso cui un ambiente si fa contesto esperienziale.

L'asse dei *Linguaggi* evidenzia la necessità di avvalersi di eterogenee forme di saperi nella for-

mazione di chi opera nei servizi educativi per l'infanzia, riconoscendo e valorizzando nell'educare anche i linguaggi artistici, poetici, espressivi, corporei, talvolta spesso relegati a sfere marginali, tanto nella scuola come nei servizi educativi in genere. Dando valore all'intreccio tra corpo e mente, dimensione cognitiva ed emozionale (Gamelli & Mirabelli, 2019), questo asse promuove un modo di fare formazione maggiormente integrato, avvalendosi in maniera sinergica di mente, corpo, emozioni, desideri e memoria.

Infine, l'asse delle *Possibilità*, cioè quello della progettazione e della valutazione della scuola e dei servizi per l'infanzia, costituisce l'ambito forse più critico da ripensare per dare valore a una cultura valutativa che abbracci modalità descrittive, capaci di accogliere la densità, la poliedricità e la specificità dei percorsi formativi (Rinaldi, 2024). Esso pone il focus sulla progettazione e sulla dimensione documentale e valutativa del processo di formazione, invitando a immergersi in un sistema organico di documentazione dei percorsi, dalla vocazione multimodale, interattiva e di ricerca.

3. Porzioni di realtà su cui far luce: asse delle possibilità

Con l'obiettivo di accompagnare e sostenere i professionisti nella rilettura critica delle pratiche educative messe in campo (Mortari, 2007) e implementare le competenze e l'attitudine all'osservazione dei contesti educativi (Sclavi, 2003), il percorso formativo si è concentrato, in particolare, sull'asse delle *Possibilità*, asse che, come sopra delineato, attiene alla sfera della progettazione, documentazione e valutazione dei processi formativi.

In questa direzione, si è cercato di offrire ai partecipanti occasioni di apprendimento esperienziale in cui poter co-costruire un'idea di progettazione, documentazione e valutazione in ascolto dei contesti educativi. Attraverso metodologie attive, partecipative ed esperienziali, il percorso si è articolato in proposte che hanno spaziato da esplorazioni in natura, ad attivazioni poetiche e a matrice corporeo-performativa, nella consapevolezza che gli alfabeti del corpo, del gesto e della narrazione possono offrirsi ai formatori come strumenti preziosi per rileggere le proprie pratiche professionali quotidiane. Gli incontri formativi sono stati, in questo senso, dedicati all'esercizio di pratiche documentative dal carattere narrativo, multimodale e poetico, come strumento di lavoro e di apprendimento costante (Martini et al., 2020; Brambilla, 2023).

Se la documentazione dei processi formativi, come sottolineato da Antonacci e Guerra (2018), può diventare il cardine attorno a cui far ruotare l'intera progettazione pedagogica, – in una direzione di maggiore attenzione ai processi e all'intreccio delle diverse intelligenze e dei plurimi linguaggi –, il contatto vivo con la dimensione dei luoghi e degli ambiti educativi, necessità di una documentazione multimodale, eterogenea, multisensoriale e poetica. Coerentemente, anche la valutazione necessita di essere costantemente in dialogo con i percorsi formativi e con una loro documentazione, divenendo un processo di documentazione organica, in grado di valorizzare gli apprendimenti dei singoli e del gruppo insieme (Hadji, 1995; Antonacci, 2009; Tamagnini, 2016; Del Rey, 2018).

In questo senso,

l'azione di tenere traccia dell'esperienza [...] è indispensabile e connaturata a una modalità euristica di interrogare la realtà [e il mondo], nella consapevolezza che documentare muta l'agire stesso, poiché è memoria e insieme interpretazione e rinnovamento della domanda» (Guerra, 2019, p. 111).

4. Linguaggi per tessere nuovi sguardi

Nell'esercitare uno sguardo capace di valorizzare la circolarità e il potenziale trasformativo dell'interrelazione tra progettazione, documentazione pedagogica e valutazione (Martini et al., 2020), la possibilità di avvalersi di linguaggi altri sulla scena formativa, ha consentito di interrogare le cornici professionali agite nel quotidiano, e, al contempo, di ri-orientare le proprie pratiche verso nuovi orizzonti di senso.

Tra le proposte di documentazione di cui ci si è avvalsi, il *Caviardage*⁵, come sottolineato dalla fondatrice del metodo, ha sollecitato i professionisti della formazione e dell'educazione a cercare la propria "poesia nascosta", intesa come attitudine mentale e etica alla ricerca (Festa, 2019), per esplorare e approfondire, in forma poetica, gli immaginari legati alla progettazione pedagogica. Il termine caviardage, che in origine significa "annerire", prevede, a partire da un testo scritto, un processo di cancellazione di parti per farne emergere solo alcune, quelle che più rispondono al sentire del momento, per dare vita a brevi componimenti poetici. In questo senso, la progettualità educativa, lontano dall'essere una pratica in cui preordinare e oggettivare il presente, è divenuta luogo in cui fare ricerca insieme. Nel condividere gli esiti del processo di scrittura poetica, si è andata realizzando una progettazione concertata (Antonacci, 2023), ovvero una progettazione che si è nutrita di una condivisione e una negoziazione di significati, alimentata dall'impegno e dalla responsabilità di ciascuno. Si sono rese così visibili le connessioni che fanno da presupposto alle intenzionalità che muovono l'agire educativo quotidiano. Come espresso nell'ottavo incontro dalle parole di una delle partecipanti, attraverso l'immagine di "una cellula che prende nutrimento dalle colleghe e crea un tessuto di reciprocità", durante il momento di sintesi e rielaborazione conclusiva.

In questa direzione, nell'incontro specificatamente dedicato alla valutazione dei processi formativi, mediante il linguaggio visuale e ludico, i partecipanti sono stati invitati a entrare in dialogo con la dimensione simbolica in merito al proprio immaginario legato alla valutazione e ad interrogare le proprie cornici (Sclavi, 2003). Si è andata, così, a progettare e realizzare una personale "carta da gioco" costituita da un'immagine simbolica, unitamente, a una parola evocativa. Attraverso le potenzialità insite nel pensiero analogico, si è potuta dunque approfondire un'idea di valutazione intesa come valorizzazione e riconoscimento delle peculiarità di ciascuno e, al contempo, come esito di un processo di apprendimento condiviso. Il contesto formativo ha, in tal senso, promosso una condivisione reticolare, fortemente evocativa, delle molteplici immagini e significati emergenti, come testimoniato da questa nuova narrazione tessuta dai partecipanti:

Valutazione è
un germoglio,
il sorgere di una domanda,
è trasformazione e apertura,
è uno scendere in profondità.

Un modo di intendere la valutazione, questo, che, valorizzando gli apprendimenti e le competenze di ciascuno, diviene azione e pensiero essenziale al fine di poter guardare alla dimensione ecologica (Mortari, 2017; 2020) come attitudine con cui osservare i contesti dell'educare, nelle potenzialità che l'incontro con l'altro – persona, territorio, ambiente, mondo – sempre apre (Schiavone, 2024).

5 Per approfondire, cfr. <https://www.caviardage.it/>.

Bibliografia

- Amadini M. (2012). *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Antonacci F. (2009). Tra le immagini del valutare. In P. Mottana (ed.), *L'immaginario della scuola* (pp. 53-71). Milano: Mimesi.
- Antonacci F. (2023). Il futuro che disegna il presente. Per un'inversione della linea temporale ad opera della Speranza. *Studi Ecumenici*, 107-116.
- Antonacci F., Ferri N. (2023). Cinque assi per il Bilancio di sostenibilità. Uno sguardo pedagogico. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Antonacci F., Guerra M. (Eds.). (2018). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci F., Schiavone G. (Eds.). (2021). *Poetiche del gioco. Innesti ludici nei contesti educativi e scolastici*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci F., Guerra M. (Eds.). (2022). *Una scuola condivisa. Per una cultura della felicità!*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci F., Berni V. (Eds.). (2024). *Le arti dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci F., Guerra M. (2024). Un framework pedagogico per l'innovazione scolastica. In G. Schiavone (Ed.), *Praticare l'Aperto. Per una progettualità scolastica condivisa, possibile e sostenibile* (pp. 15-24). Milano: FrancoAngeli.
- Brambilla L. (2023). *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti*. Roma: Carocci.
- Del Rey A. (2018). *La tirannia della valutazione*. Milano: Eleuthera.
- Festa T. (2019). *Trovare la poesia nascosta. Educare alla bellezza con il Metodo Caviardage*. Molfetta (Ba): Edizioni La Meridiana.
- Ferri N., Schiavone G. (2022). *Danza e Innovazione scolastica. Media Dance Plus un progetto di ricerca europeo. Dance and School Innovation. Media Dance Plus a European research project*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire P. (2011). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Gamelli I., Mirabelli C. (2019). *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Guerra M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra M., Luciano E. (Eds.). (2015). *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Parma: Spaggiari.
- Guerra M., Ottolini L. (2019). *In strada: azioni partecipate in spazi pubblici*. Mantova: Corraini.
- Guerra M. (2021a). Luoghi e relazioni: connessioni ecologiche e sociali. *Bambini*, 10, 26-30.
- Guerra M. (2021b). Sguardi sensibili per un'educazione ecologica. *Bambini*, 6, 31-35.
- Hadji C. (1995). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Iori V. (1996). *Lo spazio vuoto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Judson G. (2019). Weaving ecologies for learning. In R. Barnett, N. Jackson (Eds.), *Ecologies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities* (pp. 187-201). London: Routledge.
- Massa R. (2013). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli.
- Martini D., Mussini I., Gilioli C., Rustichelli F., Gariboldi A. (2020). *Progetto e ricerca. Approfondimenti ed esperienze nei servizi educativi per l'infanzia*. Bologna: Junior-Spaggiari.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2009). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2017). *La materia vivente e il pensare sensibile*. Sesto San Giovanni (MI): Mimesis.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Mortari L., Mussini I. (2019). *Con parole di foglie e fiori. Bambini nella natura*. Parma: Edizioni Junior.
- Pastori G. (2017). *In ricerca. Prospettive e ricerche per educatori e insegnanti*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Payne P.G., Wattchow B. (2008). Slow pedagogy and placing education in post-traditional outdoor education. *Australian Journal of Outdoor Education*, 1, 25-38.
- Persico G., Guerra M., Galimberti A. (Eds.) (2024). *Educare per la biodiversità. Approcci, ricerche e proposte*. Milano: FrancoAngeli.

- Reggio P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Rinaldi A. (2024). Una rilettura critica della cultura valutativa predominante per lo sviluppo di una valutazione formativa e descrittiva. *IUL Research*, 5, 9, 296-310.
- Schiavone G. (Ed.). (2024). *Praticare l'Aperto. Per una progettualità scolastica condivisa, possibile e sostenibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Sclavi M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Smith K. (2011). *Come diventare un esploratore del mondo*. Mantova: Corraini.
- Tamagnini D. (2016). *Si può fare. La scuola come ce la insegnano i bambini*. Molfetta, Bari: Meridiana.
- Torre E.M. (2023). *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*. Roma: Carocci.

Costruire un lavoro educativo inclusivo in salute mentale: riflessioni sulla figura dell'Esperto in Supporto tra Pari

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini

Professoressa Associata

Università di Milano-Bicocca – maria.gambacorti@unimib.it

1. La sfida di un lavoro educativo inclusivo in salute mentale

Se intendiamo l'inclusione come propone Palmieri, quale “un processo complesso che mira al riconoscimento e alla valorizzazione delle differenze e delle caratteristiche di ciascuno/a, attraverso un'azione sugli ambienti educativi, di vita, di lavoro, tale da promuovere la piena partecipazione di tutti/e a tali contesti” (Palmieri, 2018, p. 134), non possiamo che ammettere che essa “non è una cosa semplice” (Ferrante, 2020, p. 96).

Appare infatti chiaro che pensare l'inclusione in questi termini evidenzia la necessità di abbracciare sia la complessità dei contesti, delle loro logiche e norme di funzionamento, sia le peculiarità dei soggetti, nelle molteplici differenze e caratteristiche (Bianchi, D'Antone, 2024). Non solo, per pensare e agire inclusione è fondamentale concepire ogni soggetto coinvolto come attivo, capace di agire nelle sue più proprie possibilità e nella considerazione dei suoi limiti.

In questo senso, se ci si orienta in una prospettiva inclusiva non è possibile “fare a meno dell'educazione” (Ferrante, 2020, p. 104), proprio perché “anche tramite essa possono essere resi maggiormente equi gli ambienti sociali, possono essere incrementate le abilità, le competenze e le conoscenze soggettive che consentono a una pluralità di individui di partecipare attivamente, criticamente e riflessivamente alle relazioni sociali e alle attività culturali, economiche, politiche” (Ibidem).

Per agire in questa direzione, teniamo a sottolineare, non si ha a che fare solo con quegli aspetti auspicati e auspicabili, anche nelle richieste sociali, di partecipazione, accoglienza delle differenze, costruzione di contesti equi. Per giungere ad essi, infatti, è fondamentale sapere di dover esperire anche ciò che è chiamato in causa dall'autentica promozione del ruolo attivo dei soggetti: l'incontro con l'alterità, che perturba e mette a disagio, l'imprevedibilità degli esiti, il rischio connesso con la costruzione dell'*empowerment* delle persone.

Uno degli ambiti in cui il lavoro educativo inclusivo si caratterizza come una vera e propria “sfida” (Palmieri, Gambacorti-Passerini, 2019) è certamente quello della salute mentale: fino a meno di cinquanta anni fa, infatti, l'esclusione sociale dei soggetti che facevano esperienza della malattia mentale era totale (Goffman, 2003). Oggi le condizioni sono mutate certamente, in Italia soprattutto dopo la Legge 180/1978, connessa all'opera di Basaglia (1964) e del movimento anti-psichiatrico, ma ciò non toglie molteplici complessità per la costruzione di inclusione. La stessa possibilità di un lavoro educativo in salute mentale è una sfida anche nella contemporaneità: “Per certi versi i contesti di salute mentale si connotano come un territorio di frontiera per l'agire educativo; la follia è stata considerata per molto tempo un ‘problema’ sociale, giuridico, di ordine sociale prima ancora che di competenza medica e sanitaria” (Palmieri, Gambacorti-Passerini, 2019, p. 9).

Pensare un agire educativo inclusivo in salute mentale (Brambilla, Palmieri, 2010), dunque, presuppone di avere a che fare con le “ombre del passato”, gli stereotipi e lo stigma relativi alla follia, alla pazzia, alla pericolosità dei soggetti “malati”, nonché con le istanze di controllo e con le richieste di garanzie di sicurezza che molto spesso, in modo più o meno esplicito, vengono rivolte ai servizi e ai professionisti in essi operanti. Non solo. Costruire proposte educative inclusive in salute mentale chiede di accettare la sfida sia di lavorare a stretto contatto con professionisti di discipline diverse, ognuno con le proprie epistemologie, i propri linguaggi professionali, sia di allontanarsi dalle logiche di assistenzialismo e di centratura sui sintomi e sulle diagnosi che spesso rischiano di tornare dominanti nei contesti della salute mentale:

La scommessa dell'educare sta invece nella possibilità di generare le condizioni perché all'interno di una serie di vincoli – o effettività – presenti e magari irriducibili le persone possano scoprire e coltivare le loro più proprie potenzialità, anche emancipandosi da un «già dato» che riguarda sia le loro condizioni di vita, sia quel «destino» esistenziale spesso predeterminato dall'aver ricevuto una diagnosi, qualunque essa sia (Palmieri, 2019, pp. 101-102).

Ecco, allora, che una delle tematiche che risulta interessante andare ad approfondire in queste direzioni è quella dell'Esperto in Supporto tra Pari (ESP), su cui nell'area della salute mentale si sta avviando un animato e importante dibattito, sia sul territorio nazionale (Kauffman et al., 2017), sia sulla scena internazionale (Byrne, Stratford, Davidson, 2018).

2. La figura dell'Esperto in Supporto tra Pari (ESP): opportunità e limiti per costruire servizi inclusivi

Prima di arrivare a definire la figura dell'ESP, è importante chiarire che essa si rende possibile entro una cultura della salute mentale basata sui concetti di *recovery*, *empowerment* e sulla valorizzazione del sapere esperienziale.

Senza entrare nella complessità del termine *recovery*, è fondamentale specificare che esso sostanzialmente vuole rappresentare un percorso di ripresa, di ri-messa in gioco di se stessi proprio a partire dai limiti presentati dalla sperimentazione dalla malattia mentale, con l'obiettivo di riconquistare la possibilità di costruire la propria vita e un proprio potere di azione (Slade et al., 2014). Il concetto di *recovery*, che si sostanzia in un processo individuale e trova il suo senso nel percorso, nei suoi snodi, più che nel raggiungimento di un esito pre-definito e standardizzato, consente di pensare alla guarigione non solo in un senso bio-medico concentrato sulla scomparsa dei sintomi, quanto sulla costruzione di un proprio modo di stare al mondo, anche in presenza di quei limiti dettati dalla malattia.

Perché possa avvenire un percorso di *recovery*, chiaramente il soggetto, supportato e accompagnato dai professionisti, deve mettersi in gioco in prima persona e in modalità attiva. In questo senso, è necessario che i servizi siano orientati a generare le condizioni per l'*empowerment* degli utenti. Questo termine si riferisce, come indica l'Organizzazione Mondiale della Sanità «al livello di scelta, influenza e controllo che gli utenti dei servizi possono esercitare sopra gli eventi della loro stessa vita. Il punto fondamentale dell'*empowerment* è la rimozione delle barriere formali e informali e la trasformazione dei rapporti di forza tra individui, comunità, servizi e istituzioni» (OMS, 2010).

Entro una cultura della salute mentale concepita sui concetti di *recovery* e *empowerment*, trova fertile considerazione il concetto di sapere esperienziale, ossia quegli apprendimenti che si costruiscono a partire dall'esperienza (Mortari, 2003), anche della malattia mentale, quando

trasformata in un processo non solo subito e passivo, ma che implica un'attiva ricerca di ripresa e rimessa in gioco.

La figura dell'ESP risulta precisamente definita dalle parole di Mastroeni e Kauffmann:

La funzione di Esperto in supporto tra pari (ESP) è stata disegnata in modo specifico per le persone che hanno vissuto l'esperienza del disagio mentale e per favorire l'orientamento alla *recovery* dei servizi. Attraverso la condivisione del sapere, acquisito a partire dall'esperienza vissuta in prima persona e sviluppato in uno specifico percorso formativo, l'ESP si propone di ispirare anche negli altri speranza e fiducia nella possibilità di guarigione [...]. All'interno di un rapporto di mutuo aiuto, l'ESP funge da facilitatore dello scambio di informazioni per promuovere nei pari capacità di scelta, autodeterminazione e capacità di ricoprire validi ruoli nella comunità di vita (Mastroeni, Kauffmann 2017, p. 11).

Seguendo quanto riportato, l'ESP appare come una figura che, a partire da un'esperienza di disagio, si è ingaggiata in un percorso di *recovery* e di formazione per "trasformare" la propria esperienza in apprendimento, per sé e per altri. In questo senso, l'ESP può svolgere una funzione di "collegamento" tra i professionisti e gli utenti dei servizi, contribuendo a una loro costruzione in ottica democratica, partecipativa e inclusiva (Rocelli et al., 2024). Infatti, la sua presenza consente di attivare negli utenti la possibilità di pensarsi altro e oltre al loro disagio attuale, potendo avere a che fare direttamente con storie di vita che non sono rimaste "ingabbiate" nella cronicità e nella fissità di una diagnosi.

Inoltre, l'ESP all'interno dei servizi permette ai professionisti di ricordare quotidianamente che gli utenti non sono soggetti passivi e che, senza il loro protagonismo, nessun percorso di *recovery* e inclusione è autenticamente attivabile e perseguibile.

Entro questi punti di forza, grazie ai quali si è attivato un forte investimento sulla figura dell'ESP, sono racchiusi anche molteplici aspetti di complessità e criticità, da tenere fortemente in considerazione proprio per andare a formare tale profilo e a costruire le condizioni per il suo agire. È evidente, infatti, che la specificità del sapere dell'ESP, fortemente basata su una componente esperienziale, necessita di una continua cura e di un costante accompagnamento nell'incontro con la realtà dei servizi e degli utenti (Cabiati, Levy, 2021): in questo senso, gli ESP necessitano di tempi e spazi di confronto e formazione a loro dedicati, di riflessione sul loro operato, sulle potenzialità, ma anche sulle fatiche sperimentate. Prevedere, in questo senso, la presenza di un gruppo di ESP e non di singoli soggetti certamente si configura come un'attenzione strategica per un reale investimento sul loro apporto nei servizi.

Appare chiaro, proseguendo oltre, che l'ESP non può essere pensato come una semplice "risorsa aggiuntiva" per i servizi, ma il suo ruolo e il suo agire devono essere ben pensati, chiariti e progettati, proprio perché possa costituirsi come potenzialità per gli utenti, per i servizi e, forse, come vedremo nel prossimo paragrafo, per la formazione dei professionisti stessi.

3. Formare a un lavoro educativo inclusivo: riflessioni a partire dal coinvolgimento dell'ESP nella didattica universitaria per futuri educatori

La figura dell'ESP, proprio a partire dalle sue caratteristiche costitutive appena ripercorse, può configurarsi come una possibile sorgente di formazione per i professionisti educativi, sociali e sanitari operanti nei servizi che incontrano i disturbi mentali (Happell et al., 2024) e, anche, per i professionisti in formazione all'interno dei contesti accademici (Happell et al., 2022).

Il suo apporto, infatti, potrebbe essere rivolto a una sottolineatura dell'importanza, per i futuri professionisti, di sapere avere a che fare col disagio, con le storie di vita che lo incontrano, non solo attraverso modalità unicamente assistenziali e terapeutiche, ma anche costruendo le

condizioni per una ripresa e una attivazione diretta dei soggetti, senza ovviamente negare i limiti e le difficoltà proprie della sofferenza mentale presente. Dunque, riferendoci a quanto scritto nel primo paragrafo, l'apporto dell'ESP può favorire la formazione di professionisti orientati all'inclusione.

Come evidenziato in precedenza rispetto alla presenza dell'ESP nei servizi, scommettere sulla sua figura in ottica formativa richiede la sfida di pensarla non come una "presenza aggiuntiva", magari invitata nei contesti formativi per un intervento di testimonianza: il suo contributo va, dunque, progettato entro un *team* docente in cui possa portare le sue più proprie potenzialità.

Questo è quanto si è provato a fare nel corso del progetto Erasmus Plus "Structural embedding of knowledge by experience in higher education through processes of co-creation" (Acronimo: SEKEHE)¹. Il progetto, che è stato descritto nel dettaglio in altre sedi (Gambacorti-Passerini, 2024), mira a costruire una cultura che comprenda il sapere esperienziale – con particolare riferimento agli apprendimenti costruiti a partire da esperienze di disagio – quale parte fondamentale dei percorsi formativi per le professioni sociali ed educative (Cabiati, Levy, 2021). A questo riguardo, il *team* dell'Università di Milano-Bicocca ha selezionato e contrattualizzato due ESP appartenenti alla Cooperativa Sociale Lotta contro l'Emarginazione, proponendo loro di entrare a far parte del gruppo docente dell'Insegnamento di Pedagogia dell'Inclusione Sociale (A-L), all'interno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione. Gli ESP sono stati coinvolti nella co-progettazione e co-conduzione di sei lezioni, negli anni accademici 2022-2023 e 2023-2024 (è in corso la preparazione delle lezioni dell'anno 2024-2025). In particolare, gli interventi degli ESP sono stati centrati sulle seguenti tematiche, che hanno occupato ciascuna due lezioni: il piano dell'esperienza; l'autoformazione/il lavoro che gli ESP hanno fatto sulla propria esperienza; la formazione "esterna" e gli ESP nei servizi. Sono stati sempre previsti spazi di dialogo e di confronto tra gli ESP e gli studenti, proprio per seguire la linea prevista dal progetto SEKEHE, che punta a mettere in atto modalità didattiche interattive. Infine, gli ESP hanno partecipato anche alla lezione conclusiva, così da concludere insieme, anche simbolicamente, il primo percorso di co-docenza intrapreso.

Entro questa direzione di azione, monitorata nel corso della prima annualità attraverso un processo di ricerca (Daniele, Gambacorti-Passerini, 2024), si è sperimentata, oltre all'energia e all'entusiasmo generati dall'innovazione del progetto, anche la complessità derivante dal fatto che l'inclusione non sia una cosa semplice, come abbiamo riportato in apertura. Spesso, infatti, è stato necessario che il gruppo di lavoro si soffermasse a riflettere su alcuni aspetti, quali la promozione di un effettivo coinvolgimento degli ESP, il pensare la loro presenza non come una "testimonianza", ma come una sorgente di sapere specifico e differente da quello proveniente dai docenti "esperti per studio". Questo ha richiesto a tutti gli attori in gioco di ingaggiarsi in un processo continuo di messa in gioco e rivisitazione dei propri presupposti di pensiero, con l'obiettivo di costruire le condizioni utili a predisporre un contesto di apprendimento per formare autenticamente futuri educatori ed educatrici a un lavoro inclusivo.

1 Il contributo si colloca all'interno di quanto elaborato e reso possibile dal Progetto *Structural embedding of knowledge by experience in higher education through processes of co-creation* (Acronimo: SEKEHE), co-finanziato dall'Erasmus+ Programme dell'Unione Europea, numero di progetto 2022-1-CZ01-KA220-HED-000086282.

Bibliografia

- Basaglia F. (1964). *La distruzione dell'ospedale psichiatrico*. Torino: Einaudi.
- Bianchi L., D'Antone A. (2024). *Oltre l'inclusione. Pedagogia critica, tokenismo e decolonizzazione nei contesti educativi*. Brescia: Morcelliana.
- Brambilla L., Palmieri C. (Eds.) (2010). *Educare leggermente. Esperienze di residenzialità territoriale in salute mentale*. Milano: FrancoAngeli.
- Byrne L., Stratford A., Davidson L. (2018). The Global Need for Lived Experience Leadership. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 41(1), 76-79.
- Cabiati E., Levy S. (2021). 'Inspiring Conversations': A Comparative Analysis of the Involvement of Experts by Experience in Italian and Scottish Social Work Education. *British Journal of Social Work*, 51, 487-504.
- Daniele K., Gambacorti-Passerini M.B. (2024). Il valore delle esperienze di disagio nella formazione universitaria per promuovere benessere nel lavoro educativo. *Journal of Health Care Education in Practice*, 6(2), 81-92. Doi: 10.14658/PUPJ-jhce-2024-2-8.
- Ferrante A. (2020). Inclusione sociale: significati e prospettive. In A. Ferrante, M.B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri (Eds.), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 93-107). Milano: Guerini.
- Gambacorti-Passerini M.B. (2024). Apprendimento dall'esperienza e disagio: una sfida pedagogica per la creazione di contesti inclusivi. In G. Crescenza, L. Stillo L., M.T. Trisciuzzi (Eds.), *Traiettorie pedagogiche per progettare futuri possibili* (pp. 75-82). Città di Castello (PG): Zeroseiup.
- Goffman E. (2003). *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Torino: Einaudi.
- Happell B., Gordon S., Sharrock J., O'Donovan A., Warner T. (2022). 'What's she doing here?' Overcoming barriers to the implementation of Expert by Experience positions in academia. *Australian Occupational Therapy Journal*, 69, 689-702, doi 10.1111/1440-1630.12832.
- Happell B., Gordon S., Sharrock J., O'Donovan A., Warner T. (2024). 'We only come from one perspective': Exploring experiences of allies supporting expert by experience leadership in mental health education. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 31, 3-13.
- Kauffmann O., Motto D.M., Borghetti S. & Mastroeni A. (Eds.) (2017). *ESP IN CAMMINO. L'esperto in supporto fra pari in salute mentale tra conoscenza di sé e comprensione dell'altro*. Milano: FrancoAngeli.
- Mastroeni A. & Kauffmann O. (2017). Frammenti di innovazione. In O. Kauffmann, D.M. Motto, S. Borghetti & A. Mastroeni (Eds.), *ESP in cammino. L'Esperto in supporto tra pari in salute mentale tra conoscenza di sé e comprensione dell'altro* (pp. 9-16). Milano: FrancoAngeli, Milano.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2010), *L'empowerment dell'utente nella salute mentale*.
- Palmieri C. (2018). Agire l'inclusione sociale: condizioni di possibilità e limiti del lavoro educativo. In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetti (Eds.), *Diritti Cittadinanza Inclusione*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Palmieri C. (2019). Pedagogia e salute mentale: ruolo e importanza del lavoro educativo. In C. Palmieri, M.B. Gambacorti-Passerini, *Il lavoro educativo in salute mentale. Una sfida pedagogica* (pp. 75-122). Milano: Guerini.
- Palmieri C., Gambacorti-Passerini M.B. (2019). *Il lavoro educativo in salute mentale. Una sfida pedagogica*. Milano: Guerini.
- Palmieri C., Gambacorti-Passerini M.B. (2019). Introduzione. In C. Palmieri, M.B. Gambacorti-Passerini. *Il lavoro educativo in salute mentale. Una sfida pedagogica* (pp. 9-12). Milano: Guerini.
- Rocelli M., Aquili L., Giovanazzi P., Puecher A., Goglio M.M., Faccio E. (2024). 'ALL ABOUT MY IDEAL MENTAL HEALTH SERVICE': Users, family members and experts by experience discussing a co-designed service. *Health Expectations*, 27(2), e13999.
- Slade M., Amering M., Farkas M., Hamilton B., O'Hagan M., Panther G., Whitley, R. (2014). Uses and abuses of recovery: implementing recovery oriented practices in mental health systems. *World psychiatry*, 13(1), 12-20.

La continuità educativa nella fascia 0-6 anni

Iolanda Sara Iannotta

Ricercatore t.d. A

Università degli Studi di Salerno - iiannotta@unisa.it

Concetta Ferrantino

Ricercatore t.d. A

Università degli Studi di Salerno – cferrantino@unisa.it

1. Premesse

Il costrutto della continuità educativa nella fascia fra 0 e 6 anni è il risultato di un lungo e complesso percorso culturale e istituzionale il cui apice è rappresentato dal D. Lgs. n. 65/2017. Il dispositivo di legge che rende attuativo il “sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita e sino a sei anni”, conferisce nuova attenzione al processo educativo, allo scopo di progettare esperienze in piena sinergia con lo sviluppo dei più piccoli. L’interesse verso un’educazione precoce che colloca al centro il benessere del bambino è sollecitato da più fronti, soprattutto negli ultimi anni: è questo il caso, ad esempio, delle politiche europee che dal 2011 in diversi documenti sottolineano l’importanza di realizzare servizi educativi di qualità, accessibili, sostenibili e inclusivi (COM 2011/66; 2013/112/EU; 2019/C 189/02). Del resto, i bambini vivono le loro prime esperienze di vita sociale in un ecosistema caratterizzato da numerose influenze culturali che, come sottolineato dalle “Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei”, spesso si “incontrano ma non si riconoscono” (D.M. 334/21). Il concetto di cultura, in questo caso, deve essere inteso in senso ampio: non si tratta solo di condizioni legate o determinate dall’origine della famiglia, ma includono culture educative e scelte dei genitori che condizionano valori, stili di vita dei bambini, salute, alimentazione, regole, relazioni, linguaggi e interazioni con i diversi interlocutori, nonché con i numerosi media oggi disponibili. La consapevolezza della significatività dell’educazione nella fascia 0-6 anni riconosce proprio il valore della *continuità* quale bisogno fondamentale per lo sviluppo dell’essere umano. Già Rogoff (2004) evidenziava come il bambino, fin dai primissimi anni di vita, avvertisse la necessità di crescere, in modo continuato e progressivo, con i valori e le norme culturali a lui coeve, al fine di interiorizzarle per diventare un membro competente della propria nicchia culturale ed evolutiva. Le trasformazioni nello sviluppo cognitivo, emotivo e sociale nella fascia 0-6 anni, caratterizzate da rapidi cambiamenti e acquisizioni, richiedono un investimento importante per favorire lo sviluppo e il consolidamento degli apprendimenti, attraverso una sostanziale modifica degli attuali assetti istituzionali. Le “linee pedagogiche” promuovono la riflessione degli operatori impegnati nello zero-sei, offrendo altresì piste di lavoro percorribili per realizzare l’auspicata continuità fra i servizi di nido e le scuole dell’infanzia, in considerazione dell’evidente valore del citato paradigma educativo nei processi di sviluppo individuale (Camaioni & Di Blasio, 2002). Questo ambizioso obiettivo è oltremodo rilevante al fine di rispondere alle esigenze diversificate delle bambine e dei bambini (UNESCO, 2005), garantendo la sostenibilità dei sistemi di istruzione e forma-

zione. Proprio in questa accezione viene introdotto, nemmeno di recente, il concetto di continuità educativa, ovvero come un “modello politico-pedagogico unitario”, volto all’educazione di tutte e di tutti, in grado di dominare l’intreccio complesso fra dimensione storica, culturale e politica e dimensione pedagogica, organizzativa ed educativa (Bertolini, 1896). In questo contributo si affrontano le premesse istituzionali e teoriche della continuità educativa nella fascia 0-6 anni, alla luce del rinnovato impegno di educatori e insegnanti nell’epoca delle transizioni ecologiche, digitali e interculturali, per istruire le pratiche future per la loro qualificazione professionale.

2. Framework normativo

Il decreto legislativo n. 65, del 13 aprile 2017, è, come noto, il dispositivo normativo che rende attuativo il “sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni”; tuttavia, il D. Lgs. n. 65/2017 è solo uno dei numerosi atti istituzionali che hanno animato un lungo dibattito politico e culturale, avviato più di dieci anni prima con una proposta di legge accolta con grande favore presso coloro che operavano, a vari livelli, nei servizi per la prima infanzia. Già nel 2005, infatti, era stata formulata una prima proposta di legge, di iniziativa popolare, relativa al “Diritto delle bambine e dei bambini all’educazione e all’istruzione dalla nascita fino a sei anni” (Atto della Camera n. 5902 della XIV Legislatura), che però non riuscì a superare la fine della legislatura che l’aveva voluta. Durante la legislatura successiva, la stessa proposta è stata ripresentata al Senato della Repubblica dalla senatrice Anna Maria Serafini, dopo una raccolta di 200.000 firme, dando avvio a un dibattito parlamentare che resterà senza conclusione per la caduta del nuovo governo insediato (Mattesini, 2008). Il documento, già allora ricco e articolato, verrà nuovamente presentato al Senato dalla Serafini nel giugno del 2008 come Disegno di legge (Atto del Senato n. 812 della XVI Legislatura). Il documento si inserisce nella prospettiva “zero-sei”, mirando alla creazione di un sistema integrato di servizi per l’infanzia rivolto ai bambini dai tre mesi ai sei anni. In tale contesto, il nido cessa di essere considerato un servizio educativo erogato sulla base di una richiesta individuale. La proposta si fondava sulla consapevolezza della necessità di nuove politiche pubbliche in grado di rispondere alle trasformazioni che hanno interessato le famiglie sia sul piano degli impegni lavorativi, sia sul piano sociale e relazionale, offrendo un supporto efficace nella riduzione delle disuguaglianze ancora presenti e promuovendo interventi volti a favorire l’equilibrio tra i tempi della vita e quelli del lavoro. Un ulteriore passaggio cruciale nel percorso normativo che ha portato al D. Lgs. n. 65/2017 è rappresentato dal Disegno di Legge della Senatrice Francesca Puglisi del 27 gennaio 2014, n. 1260, momento in cui viene presentato al Senato della Repubblica Italiana un documento in parte corrispondente al DDL Serafini. Il DDL Puglisi promuove il modello precedente attraverso la creazione dei “poli per l’infanzia” e aggiunge l’accento sul valore della formazione del personale educativo, a cui è richiesta una specifica formazione universitaria. Inoltre, giacché il nostro Paese non aveva raggiunto lo standard europeo indicato nella Strategia di Lisbona (il 33% dei posti nei nidi entro il 2010), il nuovo DDL cercava di rispondere alle sollecitazioni della Commissione Europea per il 2020, con la creazione di una maggiore omogeneità dei posti nido, lavorando alla copertura del servizio almeno per il 75% del territorio nazionale.

Anche questo DDL non trova giusta collocazione, e i suoi apprezzabili contenuti confluiscono nella Legge 107/2015, nota alla storia come “Buona scuola”, seppur nei limiti di non poter imporre standard strutturali, organizzativi e qualitativi nei servizi per l’infanzia su scala nazionale giacché la Corte Costituzionale aveva stabilito fossero questi di competenza delle regioni, accogliendo i ricorsi del Veneto e della Puglia (Pucci, 2017).

Quanto sinteticamente ripercorso, porta alla stesura del testo definitivo varato nel D. Lgs. n. 65/2017 nel quale vengono sottolineati alcuni punti fondamentali, ovvero:

- la qualificazione del personale educativo attraverso un percorso di formazione universitaria teso al riconoscimento del professionista dedicato alla fascia d'età compresa fra 0-6 anni;
- l'impegno dello Stato nell'adozione e nel finanziamento di un piano pluriennale per la promozione del sistema integrato zerosei e, dunque, la progressiva esclusione dei servizi di nido dalle prestazioni a richiesta individuale;
- la creazione dei poli per l'infanzia per bambini fino a 6 anni, anche annessi (o prossimi) alle scuole dell'infanzia e agli istituti comprensivi;
- la stabilizzazione delle sezioni primavera.

Ancora, un passaggio sostanziale del documento è legato alla definizione delle responsabilità dei vari soggetti istituzionali: allo Stato spetta il compito di coordinare, orientare e promuovere l'educazione dalla nascita ai sei anni; alle Regioni è demandato il compito di pianificare e sviluppare il sistema integrato; infine gli Enti Locali, che hanno il compito di gestire i servizi sul territorio, con l'assistenza del coordinatore pedagogico, devono occuparsi dell'accreditamento, del monitoraggio, della formazione continua del personale educativo, nonché della partecipazione e del coinvolgimento delle famiglie, garantendo, in questo modo anche la continuità con il primo ciclo di istruzione.

3. La continuità educativa nelle Linee pedagogiche

Con l'intento di fornire il supporto metodologico della *governance* nazionale, nel novembre del 2021 sono state adottate le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* (D.M. 334/21). Le Linee pedagogiche sono state redatte da una Commissione di esperti che si è avvalsa dei contributi delle scienze dell'educazione, delle buone pratiche educative e delle più recenti disposizioni normative europee e nazionali in materia di educazione nella prima infanzia. Il documento vuole stimolare la riflessione e fornire indicazioni di natura pratico- operative e gestionale-organizzativa per tutti i diversi soggetti coinvolti a vario titolo nel sistema zerosei: educatori, insegnanti, decisori politici, amministratori, genitori e la società civile nel suo insieme. Infatti, anche nelle Linee pedagogiche viene a più riprese ribadito che l'investimento nell'educazione nella fascia d'età compresa fra 0 e 6 anni deve essere inteso come una responsabilità collettiva, in cui ciascun cittadino è in diversa misura coinvolto. Il fulcro del documento è la valorizzazione del bambino come protagonista del percorso educativo, sostenuto dai principi di partecipazione, accoglienza e rispetto per l'unicità di ogni individuo. In quest'ottica, il sistema integrato zerosei e, più in generale, la società, sono invitati a riconoscere, apprezzare e valorizzare la diversità individuale assumendola come un valore fondamentale. Le Linee pedagogiche sono suddivise in 6 parti, ciascuna accuratamente sviluppata per orientare la progettazione e la gestione dei servizi a livello micro: diritti dell'infanzia, un ecosistema formativo, la centralità dei bambini, curriculum e progettualità, le scelte organizzative, coordinate della professionalità, le garanzie della governance. La complessa articolazione delle Linee pedagogiche restituisce la rilevanza delle pratiche educative già nelle fasi precoci dello sviluppo cognitivo, sociale e culturale. Nel paragrafo 4 della prima parte del documento viene introdotto il concetto di *continuità* e, in particolare: "nidi e sezioni primavera vogliono garantire ai bambini un'esperienza di vita quotidiana improntata al benessere fisico e psicologico, ricca di occasioni di socialità e apprendimento, calibrata in relazione alle diverse età, *in continuità* con il successivo percorso scolastico" (D.M. 334/21, pp. 8-9). Del

resto, la parola continuità è strettamente legata all'idea di educazione intesa come processo che si sviluppa in uno spazio e in un tempo specifici, seguendo una sequenza determinata da valori e riferimenti pedagogici, sociali e culturali (Zaninelli, 2022). Al fine di accompagnare e promuovere una feconda relazione fra adulti e bambini, occorre chiarire la differenza fra continuità e linearità, concetti spesso utilizzati in modo sinonimico o, comunque, impropriamente accostati. L'idea di continuità educativa rimanda alla necessità di preservare la trama di interazioni che si realizzano fra contesto educativo e tutti gli altri contesti di interesse, percorrendo dimensioni spaziali e storiche che si realizzano fra passato, presente e futuro. Il concetto di linearità, invece, si riferisce a un andamento che segue una precisa sequenza, unidirezionale, uniforme e omogenea. Chiaramente non è possibile utilizzare i concetti in modo alternato. L'educazione è movimento e trasformazione e, infatti, la continuità è associata anche al concetto ecologico di transizione: "il processo di sviluppo umano non si può non definire se non in relazione al tempo [per] la natura della continuità e del cambiamento nelle strutture biologiche e psicologiche del singolo essere umano per tutto l'arco della vita" (Bronfenbrenner, 2010, pp. 90-91, citato da Zaninelli, 2022, p. 22).

Lo sviluppo è un fenomeno molto complesso, caratterizzato da reciproche influenze e ricorsività e "implica un nesso di relazioni causali, con azione, reazione e interazione, sia all'interno dell'organismo che fra organismo e ambiente ed ogni fase evolutiva" (Hinde, 1989, p.79, in Zaninelli, 2022, p.18). Diviene allora rilevante lavorare per la significatività delle transizioni investendo nella continuità verticale dei curricula fra servizi educativi e scuola. Considerare la dimensione temporale, la prospettiva evolutiva e la successione nel tempo come elementi centrali nel processo educativo e nel curriculum che lo guida, restituisce un'idea coerente di continuità educativa. Nelle Linee pedagogiche viene sottolineata proprio la necessità di investire nella continuità dell'esperienza educativa dei bambini ma anche dei genitori. L'educazione nel percorso zeroesi richiede una pianificazione integrata dell'offerta e un coordinamento pedagogico territoriale aggregato per i due segmenti del percorso. In questo senso, diviene determinante l'istituzione e la stabilizzazione dei Poli per l'infanzia, dirimenti per il consolidamento sia strutturale che progettuale della continuità. I Poli dovrebbero accogliere in un unico edificio, o in strutture adiacenti, diversi servizi educativi e sezioni di scuola dell'infanzia, all'interno di un progetto educativo coerente e articolato, che tiene conto dell'età e degli obiettivi specifici di ciascun segmento.

4. Riflessioni conclusive

La continuità educativa nella fascia fra 0 e 6 anni riveste un ruolo fondamentale nella costruzione di un percorso di apprendimento coerente, che rispetti e sostenga lo sviluppo globale del bambino. In questa fase della vita, caratterizzata da rapidi cambiamenti e acquisizioni, ogni esperienza educativa rappresenta un "mattoncino" che contribuisce a formare la personalità, le competenze cognitive, affettive e sociali del futuro cittadino. La continuità, quindi, non rimanda alla mera sequenza delle esperienze, ma è promotrice della coerenza e della qualità delle relazioni educative che si instaurano nel tempo.

Un approccio educativo che valorizza la continuità offre al bambino un contesto stabile e sicuro, dove può costruire gradualmente la propria identità, passando dal nido alla scuola dell'infanzia senza interruzioni disorientanti. La continuità educativa si riflette anche nella progettazione pedagogica che deve essere coerente e articolata, rispettando le diverse esigenze dei bambini in tutte le fasi del loro sviluppo. Questo implica una visione unitaria che non solo sostiene il benessere e l'apprendimento del bambino, ma promuove anche il coinvolgimento attivo delle famiglie, rendendo il percorso educativo un'esperienza condivisa. Una progettazione

che preservi queste essenziali caratteristiche, integrando le diverse fasi di sviluppo, è essenziale in quanto garantisce che ogni tappa dell'apprendimento sia collegata alla successiva, senza fratture o disallineamenti tra i diversi momenti della vita del bambino.

Il mancato, o parziale, superamento del *modello psico-pedagogico stadiale* limita la possibilità di progettare curricula che includono percorsi di *apprendimento diversificati*, come ad esempio la coesistenza di bambini di età differenti (Fabbri, 2016).

Questo elemento ricade direttamente:

- sul principio di continuità educativa;
- sul legame sociale e istituzionale fra servizi educativi e scuola;
- sulla professionalità dell'educatore;
- sulla professionalità dell'insegnante.

Il sistema universitario è impegnato nella progettazione ed erogazione di percorsi che garantiscano la qualificazione professionale dell'educatore, secondo quanto esplicitato nell'art. 4 del D. Lgs. n. 65/2017. Tuttavia, occorre ancora investire nella promozione della continuità educativa e, ancora prima, nella piena realizzazione dell'infrastruttura base per la sostenibilità del sistema integrato zero-sei. Inevitabilmente, molte risorse devono essere ancora introdotte per la compiuta definizione del *profilo unitario dell'educatore della prima infanzia* (Orefice & Corbi, 2017).

Bibliografia

- Bertolini P. (1986). Il problema della continuità educativa. In Cesareo, Scurati (1986).
- Bronfenbrenner, U. (2010). *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trento: Erickson.
- Camaioni I., Di Blasio, P. (2002). *Psicologia dello sviluppo*. Il Mulino.
- Cerini G. (2017). La cornice “emozionale” dello zero-sei. In G. Cerini, M. Spinosi, (eds.), *Una bussola per le deleghe* (pp. 80-90). Napoli: Tecnodid.
- Commissione Europea. (2011). Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori.
- Commissione Europea. (2013). Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*.
- Commissione Europea. (2019). Raccomandazione Del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*.
- Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334. Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei.
- Disegno Di Legge 27 gennaio 2014, n. 1260. *Disposizioni in materia di sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni e del diritto delle bambine e dei bambini alle pari opportunità di apprendimento*.
- Fabbri L. (2016). Verso un nido “situato”. Condividere pratiche educative e organizzative. In S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (eds.), *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche di intervento educativo* (pp. 85-102). Parma: Junior.
- Hinde R.A. (1989). *Individui, relazioni e cultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Mattesini M. (2008). *I servizi dell'infanzia: costi, forme di gestione, innovazione, percorsi di crescita*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- 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*. Pisa: ETS.

- Pucci A. (2017). La nuova prospettiva dello 0-6: dall'esperienza del nido e della scuola dell'infanzia al sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai 6 anni. In Percorso tematico. Il sistema integrato dei servizi educativi 0-6 anni: un percorso di lettura e filmografico. Supplemento alla rivista *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza*, 3(2016), 1-32.
- Rogoff B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Raffaello Cortina.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*.
- Zaninelli F.L. (2022). *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*. Roma: Carocci.

L'accogliere interculturale come dissoluzione di barriere discriminatorie

Marco Milella

Professore Associato

Università degli Studi di Perugia – marco.milella@unipg.it

1. Premessa

“Accogliere” è un verbo, un’azione, una pratica sempre in tensione, un concreto atteggiamento verso una buona qualità relazionale. Si viva come accoglienti oppure come accolti, esso è molto altro ancora, non sempre facilmente definibile. Un qualcosa che mira a mettere in relazione e a considerare tutte le esperienze umane come un insieme: come un serbatoio comune che permea, appunto, la comune umanità. “Accoglienza”, invece, è un sostantivo astratto, che quindi rischia sempre di rimanere una parola vuota, (un buon proposito, una velleità), una concezione che spesso risulta contraddittoria e pertanto, dolorosamente e paradossalmente, non accogliente e, di conseguenza, ipocrita.

Per superare, soprattutto nei contesti formativi, tale astrattismo, si propone di ritenere le capacità di accogliere e di collegare quali due facce della stessa medaglia. Infatti, “accogliere” e “collegare” hanno, nella loro storia etimologica, un “antenato” comune: il latino *lĕgĕre*. Le facoltà di “accogliere”, di “collegare” e di “leggere” le realtà e, soprattutto, le umanità si qualificano come componenti essenziali di una circolarità virtuosa, tesa a formare una terza dimensione, generata, proprio, dall’incontro e dalla scoperta dei suoi significati relazionali e interculturali.

Accogliere o è interculturale o non è. Implica, quindi, non solo un’azione specifica, ma un “intreccio” complesso e vivificante di attenzioni, di intese sempre in divenire e mai concluse, di sfumature, di “trame” pienamente calate nel tempo e, quindi, nelle storie delle persone, dei gruppi e delle culture. Questi intrecci, queste trame nascono e danno vita a vere proprie tessiture, a “testi” spesso imperfetti nei loro “contorni”, ma viventi e concreti come lo sono le persone che li incarnano. Le prove tangibili di tali “testi incarnati” sono date, paradossalmente, proprio da chi le nega: sono, infatti, gli ostacoli posti all’accogliere e le sofferenze inflitte agli accoglienti tramite tutte le barriere discriminatorie.

L’agire respingente, quando è praticato o solo invocato, si attua in maniera chiara e distinta, prolungata nel tempo, tanto da “ipostatizzarsi” e da presentarsi come inevitabile, persino “naturale”. Il respingimento tende a essere chirurgicamente preciso nel discriminare, per poter separare chi ha accesso ad alcuni diritti umani e chi no. Nell’accogliere, invece, il cosiddetto “confine” è osmotico: “misterioso”, nel senso che non si finisce mai di accettare e di scoprire l’Alterità. L’accoglienza praticata è una “creatura” vivente e in evoluzione la cui forma non può mai essere data per scontata e non può essere mai unicamente un rigido protocollo.

Il respingimento deve nascondere che costituisce anche un rifiuto di una parte di se stessi, di quella parte che si attribuisce ai respinti; invece l’accogliere, per essere autentico, mette in luce anche le insopprimibili necessità di accogliere pure noi stessi.

2. Decostruire le barriere

Ogni respingimento, ogni persecuzione, ogni genocidio è sempre stato preceduto da una selezione tra chi perseguire e chi no, tra chi uccidere e chi far sopravvivere. In maniera meno violenta, ma non meno gravida di conseguenze nefaste, tale selezione si applica anche nei confronti di chi accogliere e di chi respingere. Ciò che è fondamentale mettere in luce, soprattutto all'interno dei processi formativi, è l'assoluta arbitrarietà dei criteri utilizzati per distinguere chi accettare e chi rifiutare.

Una sorta di archetipo della costruzione di un elemento discriminatorio, un discrimine per antonomasia, è il sostantivo ebraico veterotestamentario *shibboleth*, che può essere tradotto come “spiga di frumento” o “ruscello”; ma nel racconto ciò che è pregnante non è il significato della parola, ma la sua pronuncia. Infatti, il libro dei Giudici (12,6) narra che gli Efraimiti, durante la guerra con la popolazione dei Galaaditi (all'epoca dominante tra quelle che formarono il regno di Israele) chiedessero agli sconosciuti che si avvicinavano al fiume Giordano, confine del territorio efraimita, di pronunciare questa parola: *shibboleth*, appunto. Sulla base della corrispondenza fra la pronuncia dello sconosciuto e quella degli “inquisitori” efraimiti si determinava il destino di coloro che articolavano la parola: se veniva riconosciuta l'appartenenza “giusta”, quella efraimita, sopravvivevano, altrimenti venivano giustiziati.

Il costruire un discrimine è una pratica che si è ripetuta e si ripete tante volte nel corso della storia umana. Forse quello biblico è soltanto una delle documentazioni più antiche di cui disponiamo e perciò può essere usato per dare il nome all'intero fenomeno. Per discriminare, oltre elementi corporei come la voce e la pronuncia, sono stati creati e utilizzati molti altri segni anche incorporei. Infatti, chi discrimina strumentalizza qualsiasi aspetto materiale, immateriale, fisico, culturale e ideologico come *shibboleth*, ovvero come un marcatore di un'identità, per esempio, razziale. Quanto più è elevata l'arbitrarietà violenta della costruzione simbolica, materiale e metaforica della barriera stessa, tanto più è alto il grado di indifferenza, irresponsabilità ed efferatezza di chi ha stabilito questo discrimine, di chi si è arrogato il potere sovrano¹ di decidere chi fa parte del gruppo che può essere accolto o respinto. Chiunque costruisce una qualunque “marcatura d'identità”/*shibboleth* – sia visibile o invisibile, udibile o non udibile –, pretende che essa sia considerata qualcosa di evidente, “oggettivo” non mistificabile, non dissimulabile. Si esige che tale marcatura sia indelebile, inamovibile, per poter definire unilateralmente il “sostanziale” e l’“essenziale” di una persona, ciò che in essa, secondo chi discrimina, sarebbe originario e primordiale, determinato a rimanere così com'è. Soprattutto quando si fa opera di classificazione riguardante le persone, è proprio questo “essenzialismo” a essere particolarmente pericoloso a livello teorico e pratico. Così, abusivamente, esso raggruppa le popolazioni in razze; dà luogo, in particolare, a una perniciosa naturalizzazione dei rapporti sociali e politici; si manifesta spesso in una visione astorica delle relazioni inter-umane. Tale “essenzialismo” contiene ed esprime una concezione che pietrifica sempre e solo l'altro, incastrandolo in un'immobilità senza uscita (Olander, 2014).

Per arrivare a ipotizzare, costruire e utilizzare un elemento come *shibboleth* non si può agire in modo ingenuo, improvvisare, da sprovveduti. Invece è necessario inventare e realizzare un percorso diseducativo, che, al contrario, necessariamente venga proposto e assunto come “educativo”. Orbene, è proprio questo processo diseducativo che mira a cancellare ogni dimensione di comune umanità nel nemico di turno. Solo così, infatti, come è avvenuto, per esempio durante la Shoah, è possibile teorizzare e programmare l'annientamento, il genocidio altrui; solo

1 L'episodio biblico è citato anche da Agamben (1995, p. 28) proprio nel capitolo, *Il paradosso della sovranità*.

così si può (de)-formare (Santerini, 2021) e “arruolare” soprattutto le giovani generazioni per realizzare concretamente i massacri (Mann, 1997; Mantegazza, 2001). In questo percorso de-umanizzante viene colpevolmente nascosto che perseguitare, arrivare a uccidere una o milioni di persone, giungere a percepire e concepire intere popolazioni come “subumane”, è un insulto costante alla vita, alla relazionalità che crea vita ed è, in sintesi, un vero e proprio “educare alla morte” (Ziemer, 2021).

3. Le subdole conseguenze delle discriminazioni

Le conseguenze delle barriere fisiche e/o metaforiche non sono solo immediate, anzi quelle più pericolose sono quelle che, poiché sono state costruite e confermate nel tempo, sono diventate scontate e hanno generato percezioni, concezioni e prassi talmente consolidate da essere spacciate per “naturali”. Tra queste quelle più influenti sono quelle anche meno visibili, quelle che danno vita al cosiddetto “privilegio bianco” (DiAngelo, 2018). Un privilegio tanto misconosciuto da essere radicato in quella storia dell’umanità che è ancora scritta senza tener conto dei vissuti e dei punti di vista delle vittime (Milella, 2023), ovvero ignorando volontariamente il pluri-secolare depauperamento dei paesi poveri da parte di quelli più ricchi. Intrecciati con il “privilegio bianco” si sono sviluppate varie forme di razzismo, alcune delle quali particolarmente subdole come il “colorismo” e il “passing”.

In italiano il lemma “colorismo”, inteso come comprimario del razzismo, è ancora poco diffuso. È comparso nell’inglese statunitense per la prima volta nel 1983 in un saggio della scrittrice Alice Walker, pubblicato nella raccolta di testi: *In search of Our Mother’s Gardens* (1983). Nel testo l’autrice parla anche del rapporto tra donne che hanno la pelle “nera”, ma che si differenziano e si discriminano reciprocamente a seconda della diversa tonalità della loro epidermide. Per il colorismo, dunque, una mera sfumatura cromatica è diventata e diventa più che bastevole, se non addirittura cogente, per catalogare l’intera persona. Il colorismo non traccia confini fissi tra i colori della pelle, ma condiziona la vita a seconda delle sfumature più o meno “bianche”. Come in tutti i casi di discriminazione razziale, le persone “razzializzate”² non possono scegliere chi essere, ma devono subire lo stigma di un’identità imposta e subita. La questione, però, più scottante è che la tendenza a far valere prepotentemente la “bianchezza” e/o le sfumature che le si avvicinano riesce a penetrare anche nei rapporti tra coloro che dai bianchi non sono considerati tali. Ciò palesa che l’etero-discriminazione subita è stata, nell’etero-discriminato, talmente violenta e pervasiva da rigenerarsi in lui stesso come auto-discriminazione che considera inferiori le sfumature più scure del colore della pelle. Inoltre, poiché tale discriminazione viene accettata e praticata all’interno di gruppi di “non bianchi”, il privilegio e il razzismo “bianco” ne risultano rafforzati e legittimati. L’imitazione e la perpetuazione del “privilegio bianco”, anche da parte di chi non è considerato “bianco”, vengono considerate – ingiustamente – una conferma della supremazia dei sedicenti bianchi, perché implica che la concezione “biancocentrica” sia stata, almeno di fatto, accettata e fatta propria anche dalle vittime di tale concezione.

In realtà, il colorismo è una conseguenza della storia e precisamente della storia dei razzismi. In particolare, la deportazione e la riduzione in schiavitù di popolazioni africane hanno prodotto,

2 Partendo dalle ricerche di Fanon (2015), con il termine “razzializzazione” si vuole intendere che, anche se è stata del tutto delegittimata scientificamente l’esistenza biologica delle razze umane, permangono le conseguenze e gli effetti simbolici, metaforici, materiali, economici e, quindi, de-formativi delle storie dei razzismi. Con questa parola, soprattutto a livello educativo, si sottolinea non soltanto il nocimento subito dalle vittime, ma anche quello che ricade sui carnefici, su coloro che “razzializzano”.

nei secoli, la “reclusione” di milioni di persone in un’ulteriore prigione (in)visibile – perché interiorizzata – che si fonda arbitrariamente su una o più caratteristiche somatiche, che sono state e sono vissute come steccati insuperabili; infatti la sottomissione e la de-umanizzazione schiavizzante “ha giustificato” e “giustifica” questi stessi steccati.

Spesso è bastata una piccola gradazione del colore della pelle per “giustificare”, ovvero per far credere giusta la schiavitù e la naturalizzazione di essa (Agamben, 2014) ed è atrocemente sufficiente ancora oggi per istituire inclusioni ed esclusioni. Di conseguenza l’aspirazione ad avere un colore della pelle più chiaro, l’aspirazione al “bianco” è una manifestazione del colorismo che si palesa anche con la richiesta di trattamenti sbiancanti della pelle diffusi, soprattutto in Africa, anche a costo di gravi malattie della cute (Jablonsky, 2020, pp. 239-242).

Imporre alla persona un’etichettatura in base a caratteristiche somatiche si è sempre basato sul voler nascondere dolosamente che “il colore della pelle è una realtà biologica; la razza no” (Jablonsky, 2020, p. 73). Di conseguenza, la percezione del colore della pelle, non è neutrale, ma preformata da griglie di interpretazione storiche, che a loro volta osservano e codificano soltanto ciò che corrisponde alle loro aspettative. La diseducazione associata a tali griglie è estremamente pervasiva: non ha risparmiato e non risparmia anche concezioni e filosofie apparentemente insospettabili. Per esempio: perfino Kant, il filosofo che ha indicato la strada, anche formativa, per uscire dallo stato di minorità, attribuiva al colore della pelle qualità morali e del carattere. Sosteneva che le razze chiare erano superiori e quelle scure inferiori e i membri delle razze scure, inferiori, erano destinati a servire i membri delle razze chiare, superiori (Kant, 1956).

Al colore bianco, elevato a maschera dell’universale (Fanon, 2015), è stato arrogantemente e “semplicemente” attribuita la licenza di parlare a nome di tutta l’umanità (Dyer, 1997, pp. 2-4): di associare a sé “naturalmente” la bontà, la libertà, i diritti e perfino la democrazia, insomma quanto di meglio la storia dell’umanità è riuscita a ottenere. Al contrario, il colore nero è stato intriso e lordato di tutte le negatività estetiche, etiche ed emotive e il linguaggio ne porta tracce inequivocabili: basti pensare al verbo “denigrare”, dal latino *denigrare*, annerire, all’interno del quale vi è il termine e il significato di “nero”, come punto di riferimento dell’azione del disprezzare.

Il dominio della percezione del “privilegio bianco” si manifesta anche attraverso il fenomeno del “passing”, ovvero il farsi passare per “bianchi” da parte di persone con caratteristiche somatiche “bianche”, ma senza il corrispondente “sangue puro”, ovvero, per esempio, con genitori o fratelli che appaiono chiaramente “neri”. Anche questo fenomeno costituisce una conferma delle nefaste concezioni “biancocentriche”; è un’ulteriore conseguenza deleteria delle stesse.

Soprattutto nei primi decenni del secolo scorso, negli Stati Uniti, farsi passare per “bianchi” significava ottenere vantaggi ed evitare persecuzioni e, a volte, anche linciaggi. Il “passing” è sempre stato demonizzato da parte dei razzisti “bianchi” e deprecato dalle popolazioni “nere”. I primi sentivano, nella possibilità di scambiare qualcuno ritenuto inferiore per un proprio simile, la fragilità di ogni confine razziale e la debolezza di ogni forma di presunta “purezza del sangue”; le seconde consideravano questo “passare” per “bianchi” “una forma di rinnegamento e di tradimento delle proprie origini e una sorta di rinuncia a lottare per il cambiamento dello *status quo*” (Hostert, 1996, p. 96). Per i “neri”, che potevano sembrare “bianchi”, il “passing” costituiva una strada per vivere meglio, accettando, però, di vivere un “esilio” da tutte le relazioni che avrebbero potuto rivelare la propria origine. Le discriminazioni e le persecuzioni hanno portato a questa scelta che è stata fatta, a volte, nei casi di bambini, dai genitori che hanno deciso che il futuro dei propri figli potesse essere migliore stando lontano da loro stessi e dal modo con il quale essi erano percepiti (Hobbs, 2014).

In ogni caso, considerare il “passing” come un esilio è già meno dispregiativo e condannante che reputarlo un mero farsi passare per qualcuno diverso da chi si è. Anche se il fenomeno si è manifestato soprattutto negli Stati Uniti, il significato del termine non può essere limitato a

uno specifico contesto sociale e geografico (Caughie, 1999, p.20). Il “passing” si offre a riflessioni anche formative quando può essere raccontato, quando, quindi, non è più segreto. Solo nel racconto, non giudicato, non condannato, il “passing” manifesta tutta la sofferenza e i presupposti dolorosi imposti a coloro che hanno fatto una tale scelta. È di grande valore formativo, quindi, la fruizione attenta e dibattuta di narrazioni letterarie e filmiche di tragiche storie di “passing” (per esempio: Larsen, 1995 e Roth, 2000).

Il terreno di coltura del colorismo e del “passing” è il medesimo: la segregazione e le conseguenze inflitte e auto-inflitte da esse. La letteratura scientifica conferma che spesso la vittima tende a interiorizzare l'identità che i carnefici le assegnano, rassegnandosi a occupare nella società il posto subordinato che le “competerebbe”. Infatti, le vessazioni mirano volutamente a far sì che chi le subisce si convinca che l'emarginazione subita sia una meritata conseguenza della propria identità. Così si rinuncia a migliorare la propria condizione, alimentando l'auto-esclusione e la scarsa autostima (David, 2014).

Per fuoriuscire da questo *humus* nefasto l'accogliere diventa uno strumento e un fine creativo e immaginativo. Di fronte alle presunte certezze che disistimano le persone attraverso un qualsiasi discrimine, si tratta di combattere l'interiorizzazione di questo deprezzamento e di favorire, al contrario, la manifestazione costruttiva, sempre nuova, di tutte quelle “ricchezze” interumane che solo forme di relazionalità condivise – nelle quali si distruggono le etichette imposte agli altri e a se stessi – possono permettere di considerare e considerarsi appartenenti a un'unica e comune umanità, tutta degna di rispetto, di reciproco riconoscimento e bisognosa di continua riconciliazione.

Bibliografia

- Agamben G. (1995). *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Einaudi.
- Agamben G. (2014). *L'uso dei corpi*. Vicenza: Neri Pozza.
- Caughie P. L. (1999). *Passing and Pedagogy. The Dynamics of Responsibility*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- David, E.J.R. (Ed.) (2014). *Internalized oppression. The psychology of marginalized group*. New York: Springer.
- DiAngelo R. (2018). *Fragilità bianca*. Milano: Chiarelettere.
- Dyer R. (1997). *White. Essays on Race and Culture*. London. Routledge.
- Fanon F. (2015). *Pelle nera, maschere bianche*. Pisa: ETS.
- Hobbs A. (2014). *A Chosen Exile. A History of Racial Passing in American Life*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Hostert A. C. (1996). *Passing. Dissolvere le identità, superare le differenze*. Roma: Castelvechi.
- Jablonski N. G. (2020). *Colore vivo. Il significato biologico e sociale del colore della pelle*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Kant I. (1956). Delle diverse razze di uomini. In Kant I. *Scritti politici* (pp. 105-121). Torino: Utet.
- Larsen N. (1995). *Passing*. Palermo: Sellerio.
- Mann E. (1997). *La scuola dei barbari. L'educazione della gioventù nel terzo Reich*. Firenze: Giuntina.
- Mantegazza R. (2001). *L'odore del fumo. Auschwitz e la pedagogia dell'annientamento*. Enna: Città Aperta.
- Milella M. (2023). *In ascolto dei “senza voce”. Formarsi a distinguere concezioni e pratiche formative giuste e ingiuste*. Roma: Anicia.
- Olander M. (2014). *Razza e destino*. Milano: Bompiani.
- Roth, P. (2000). *La macchia umana*. Torino: Einaudi.
- Santerini M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Walker A. (1983). If the present looks like the past, what does the future look like? In Walker A. *In search of our mothers' gardens* (pp. 270-291). San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ziemer G. (2021). *Educazione alla morte. Come si crea un nazista*. Roma: Castelvechi.

Universal Design for Learning come cornice per lo sviluppo inclusivo. Esiti di una Ricerca-Formazione nella scuola secondaria di primo grado

Maria Moscato

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Palermo – maria.moscato01@unipa.it

1. Cornice teorica

Il concetto di inclusione ha assunto un ruolo sempre più centrale nella riflessione pedagogica contemporanea, configurandosi come una dimensione fondante dei sistemi educativi moderni che ha progressivamente spostato l'attenzione dalla categorizzazione dei bisogni educativi alla valorizzazione delle specificità individuali per fornire risposte capaci di orientare il percorso formativo degli alunni in base alle loro caratteristiche e potenzialità; in questa prospettiva, l'educazione inclusiva deve essere intesa come un processo dinamico che coinvolge l'intero sistema educativo, modificando le strutture che costituiscono ostacoli alla partecipazione piena degli alunni, all'interno di un processo relazionale che si configura come un continuo scambio tra individuo e ambiente (Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà, Valtellina, 2013). In tal senso, Bocci (2018) sottolinea l'importanza di un sistema educativo permeabile, in cui le differenze siano considerate risorse da accogliere fin dalla progettazione, orientando l'educazione verso un cambiamento etico e culturale delle istituzioni scolastiche, che devono farsi promotrici di valori quali l'equità, la solidarietà, il rispetto della diversità e la promozione delle pari opportunità, mettendo in evidenza come l'inclusione debba essere concepita quale diritto fondamentale capace di garantire a tutti gli alunni non solo l'accesso alle opportunità educative, ma anche le condizioni per il successo formativo (Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Booth, Ainscow, 2014). Secondo l'UNESCO (2020) il messaggio fondamentale dell'inclusione è che ogni alunno ha valore e deve essere posto al centro del processo educativo; è necessario, allora, che scuola abbia al cuore della propria attenzione le esigenze diversificate di tutti gli alunni (Cottini, 2019), trovando soluzioni per conciliare il mandato di supportare il successo scolastico con l'impegno a favore dell'equità e della partecipazione sociale. Ciò richiede un ripensamento delle proprie finalità e dei propri approcci in un'ottica di universalità, orientando il suo impegno verso il miglioramento delle pratiche e, contestualmente, lavorando per la promozione e la condivisione di valori inclusivi. Le ricerche condotte in questo ambito sottolineano che il *framework* dell'*Universal Design for Learning* (UDL) emerge come valido approccio pedagogico e metodologico insieme in grado di orientare scelte operative flessibili e adattabili, mosse da una dichiarata intenzionalità educativa e valoriale, capaci di favorire la partecipazione attiva degli alunni, migliorandone i risultati di apprendimento e la consapevolezza agentiva (Capp, 2017; Mayer, Rose, Gordon, 2014). Savia (2018) evidenzia come l'adozione dell'UDL nella formazione docente possa favorire una maggiore consapevolezza sulle strategie di differenziazione didattica, consentendo agli insegnanti di progettare percorsi formativi flessibili e adattabili alle esigenze di tutti gli alunni. Ed è proprio lo sviluppo professionale degli insegnanti a giocare un ruolo determinante per la qualità del sistema educativo e per il successo dell'educazione inclusiva. Quella a cui si fa riferimento è una formazione docente che non si limiti alla trasmissione di competenze

tecniche, ma che promuova una riflessione critica sulle pratiche educative, accompagnata dalla capacità di rispondere alle sfide poste dalla diversità; in quest'ottica, lo sviluppo professionale del docente assume una dimensione dinamica e multidimensionale, capace di integrare saperi teorici, competenze metodologiche e sensibilità etica in un processo continuo di auto-riflessione e miglioramento che richiede un modello di formazione olistico, in cui la crescita professionale degli insegnanti si realizza attraverso un'interazione costante tra teoria e pratica (Bocci, 2021; Pedone, 2021), e sottolineando l'importanza di creare ambienti di apprendimento capacitanti, in grado di offrire agli insegnanti opportunità concrete di crescita professionale e di sviluppo delle proprie capacità (Ellerani, 2016). In tal senso, le teorie dell'agentività hanno assunto un ruolo centrale nei processi di inclusione, sottolineando come la *teacher agency* ovvero la capacità dell'insegnante di agire in modo consapevole e strategico, sia un fattore determinante per lo sviluppo professionale in termini di crescita personale e comunitaria, rappresentando il risultato di un'interazione complessa tra competenze, esperienze, valori e condizioni esterne (Calvert, 2016; Sibilio, Aiello, 2018). Questa visione sollecita un ripensamento della formazione in servizio, che risponda alle esigenze reali del contesto educativo, valorizzando il ruolo attivo degli insegnanti nel processo di cambiamento e offrendo loro opportunità di partecipazione e co-costruzione di soluzioni per affrontare le sfide quotidiane, in un quadro che favorisca motivazione, fiducia e consapevolezza del proprio ambiente professionale.

2. La ricerca

Alla luce di queste premesse, la presente ricerca si è concentrata sullo sviluppo professionale dei docenti, con l'obiettivo di promuovere un apprendimento trasformativo capace di produrre effetti significativi e duraturi nel contesto scolastico. In particolare, si è scelto di approfondire l'approccio UDL come quadro di riferimento per favorire processi inclusivi in classe. Per rispondere a questa finalità, è stato adottato il paradigma della Ricerca-Formazione (R-F), un approccio innovativo sviluppato dai ricercatori del CRESPI¹, che lo definiscono come una forma specifica di ricerca condotta con gli insegnanti, volta a sostenere il loro sviluppo professionale e a promuovere un cambiamento stabile nel loro agire didattico e nel contesto scolastico, mantenendo un rigoroso impianto metodologico e operativo (Asquini, 2018). La R-F ha visto coinvolti in un processo collaborativo l'Università e 20 docenti della scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo "Andrea Camilleri" di Favara (AG), per una durata complessiva di 16 mesi (da marzo 2023 a luglio 2024). Per esplorare le diverse dimensioni dei fenomeni, la ricerca ha adottato un disegno convergente parallelo all'interno di un approccio *mixed methods* (MM) (Creswell, Plano Clark, 2011), integrando la raccolta e l'analisi di dati quantitativi e qualitativi attraverso l'utilizzo di un set di strumenti volti a triangolare le informazioni e di verificare in che misura i dati qualitativi confermassero o ampliassero i risultati quantitativi per cogliere diverse sfumature delle trasformazioni nella percezione dell'inclusione, nei processi didattici e nelle competenze agentiche di docenti e alunni. In linea con il modello della R-F, il protocollo di ricerca è stato articolato in cinque fasi, che hanno incluso la costituzione del gruppo di ricerca, la definizione dell'oggetto di studio, la progettazione e l'implementazione dell'intervento formativo, fino alla valutazione *ex-post* dell'impatto delle azioni messe in atto nel contesto scolastico. L'intento è stato quello di verificare se la formazione dei docenti all'approccio UDL, attraverso un percorso strutturato di R-F, possa effettivamente fungere da catalizzatore per i processi inclusivi in classe. Inoltre, si è indagato se l'adozione di pratiche didattiche inclusive basate sul-

1 Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante.

l'UDL possa determinare un miglioramento significativo nella percezione delle competenze agentive da parte dei docenti e della *learner agency* da parte degli alunni coinvolti.

3. Il Questionario sulle pratiche agite e fattori contestuali in ottica UDL

Nelle ricerche MM, uno strumento frequentemente utilizzato per la rilevazione dei dati è rappresentato dal questionario. Nel caso specifico della R-F in oggetto, è stato scelto di somministrare un questionario appositamente costruito dalla ricercatrice, a partire dall'adattamento di strumenti già esistenti (Alsalem, 2015; CAST, 2018), con una duplice finalità: da un lato, per meglio orientare e contestualizzare la progettazione dell'intervento formativo, l'intento è stato quello di rilevare se e quanto i principi e le linee guida che sorreggono il *framework* UDL fossero già implicitamente presenti nel quotidiano agire didattico dei docenti coinvolti e quali fossero i potenziali vincoli di contesto percepiti dai partecipanti prima dell'avvio della formazione; dall'altro, a seguito della somministrazione *ex-post* dello strumento, si è voluto operare un confronto tra i dati in modo da rilevare eventuali variazioni in termini di pratiche e convinzioni dichiarate. Prima della sua condivisione, è stato scelto di misurare la validità dello strumento mediante la valutazione della sua validità di facciata e di contenuto, al fine di individuare e correggere eventuali formulazioni ambigue (Trinchero, 2004). Nella sua versione definitiva, il questionario ha assunto una forma mista con la presenza di domande chiuse, multiple e aperte. Lo strumento è composto da un totale di item 78 suddivisi in cinque sezioni, articolate come segue (Tab. 1):

Macroarea	N. item	Tipologia di risposta
3. Attuale Applicazione dei Principi UDL	27	Scala Likert a 5 punti (1=mai - 5=sempre)
4. Potenziali Barriere all'Implementazione dell'UDL	10	Scala Likert a 5 punti (1=per nulla d'accordo - 5=assolutamente d'accordo)
5. Buone Pratiche e Linee Guida UDL	31	Aperta

Tabella 1 - Struttura del Questionario sulle pratiche agite e fattori contestuali in ottica UDL

Mentre tutti i 20 docenti hanno preso parte alla somministrazione iniziale, il numero degli insegnanti che ha contribuito alla rilevazione *ex-post* si è ridotto a 14. Al fine di operare un confronto quanto più possibile aderente alla realtà, la variazione del numero dei partecipanti ha comportato la necessità di una rielaborazione dei dati in entrata, tenendo in considerazione esclusivamente le risposte di quanti hanno offerto il loro contributo in entrambi i momenti; ciò è stato possibile grazie all'utilizzo in tutte le fasi della ricerca di un codice identificativo. Per mere questioni di spazio, verranno di seguito riportati i risultati conseguiti dalle analisi *ex-ante* ed *ex-post* delle macroaree 3 e 4, accompagnati da un commento per tutte le variazioni riscontrate.

La terza e la quarta macroarea del questionario comprendono due scale quantitative, adattate dallo strumento validato da Alsalem (2015):

- *Attuale applicazione dei principi UDL*. Composta da 27 *item*, misura la frequenza con cui i docenti adottano pratiche basate sui principi UDL, utilizzando una scala categoriale da 1 (mai) a 5 (sempre). Essa è suddivisa in tre dimensioni:
 - Fornire molteplici mezzi di rappresentazione (item 1-9);
 - Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione (item 10-18);
 - Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento (item 19-27).
- *Potenziali barriere all'implementazione dell'UDL*. Composta da 10 *item*, indaga le opinioni dei docenti sugli ostacoli contestuali che potrebbero limitare l'attuazione del *framework*. I docenti esprimono il loro grado di accordo su una scala categoriale da 1 (per nulla d'accordo) a 5 (assolutamente d'accordo).

I dati sono stati elaborati attraverso l'utilizzo del *software* SPSS e, a causa del numero limitato di risposte, sono state effettuate esclusivamente le analisi descrittive, calcolando media, deviazione standard, punteggio minimo e massimo. Il confronto operato tra i risultati dell'analisi dei dati ricavati dalle somministrazioni *ex-ante* ed *ex-post* per i 14 partecipanti ha messo in luce un significativo avanzamento nell'applicazione dei principi UDL da parte dei docenti coinvolti (Fig. 1).

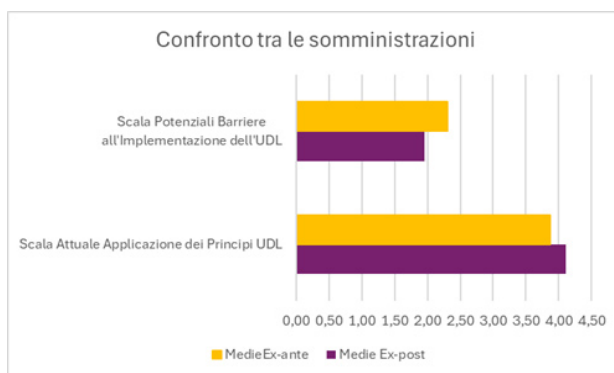


Figura 2 - Confronto tra le somministrazioni *ex-ante* ed *ex-post* delle macroaree tre e quattro del questionario

Dopo il percorso formativo e la sperimentazione pratica dell'approccio, infatti, sono emersi miglioramenti in tutte le dimensioni analizzate, a riprova di una maggiore consapevolezza e padronanza nell'utilizzo delle strategie inclusive (Tabb. 2 e 3).

		Media Fornire Molteplici Mezzi di Rappresentazione	Media Fornire Molteplici Mezzi di Azione e di Espressione	Media Fornire Molteplici Mezzi di Coinvolgimento	Media Attuale Applicazione dei Principi UDL	Media Potenziali Barriere all'Implementazione dell'UDL
N	Validi	14	14	14	14	14
	Mancanti	0	0	0	0	0
Media		3,8571	4,2778	3,4841	3,8730	2,3000
Deviazione std.		,44536	,43961	,40558	,30009	,45910
Minimo		3,11	3,56	3,00	3,44	1,40
Massimo		4,56	5,00	4,56	4,30	3,20

Tabella 2 - Statistiche descrittive *ex-ante* delle macroaree tre e quattro del questionario

		Media Fornire Molteplici Mezzi di Rappresentaz ione	Media Fornire Molteplici Mezzi di Azione e di Espressione	Media Fornire Molteplici Mezzi di Coinvolgimen to	Media Attuale Applicazione dei Principi UDL	Media Potenziali Barriere all'Implement azione dell'UDL
N	Validi	14	14	14	14	14
	Mancanti	0	0	0	0	0
Media		4,1746	4,2937	3,8968	4,1111	1,9500
Deviazione std.		,33678	,38885	,34444	,27100	,46202
Minimo		3,56	3,67	3,44	3,78	1,20
Massimo		4,78	5,00	4,78	4,67	2,70

Tabella 3 - Statistiche descrittive ex-post delle macroaree tre e quattro del questionario

Relativamente alla macroarea *Attuale applicazione dei principi UDL*, la media relativa all'applicazione complessiva dei principi UDL ha registrato un aumento da 3,8730 ($ds=0,30009$) a 4,1111 ($ds=0,27100$), suggerendo che i docenti, immediatamente al termine del percorso di ricerca, hanno integrato in maniera più consapevole ed efficace i principi del framework nella loro pratica quotidiana; inoltre, la lieve riduzione della deviazione standard suggerisce una maggiore uniformità nelle risposte, segno che il percorso ha contribuito a creare una base comune di riferimento tra i partecipanti: la formazione continua e l'appartenenza a una comunità di pratica sembrano aver favorito il consolidamento delle competenze legate all'UDL, facilitando la transizione da una conoscenza teorica a un'applicazione concreta. Nello specifico, i punteggi medi relativi al primo principio – fornire molteplici mezzi per la rappresentazione – sono passati da 3,8571 ($ds=0,44536$) a 4,1746 ($ds=0,33678$), indicando un incremento nella consapevolezza e nell'adozione di strategie volte a diversificare le modalità di presentazione delle informazioni, come l'uso di supporti visivi, materiali digitali e modalità interattive; la riduzione della deviazione standard, inoltre, indica che le risposte sono diventate più omogenee, suggerendo che l'esperienza pratica ha contribuito a uniformare il livello di consapevolezza e padronanza del principio tra i partecipanti. Anche la media relativa al secondo principio – fornire molteplici mezzi per l'azione ed espressione – ha registrato un sensibile aumento, passando da 4,2778 ($ds=0,43961$) a 4,2937 ($ds=0,38885$): sebbene il miglioramento della media sia contenuto, la riduzione della deviazione standard suggerisce una maggiore convergenza delle risposte, segnalando un consolidamento delle pratiche didattiche mirate a garantire maggiore accessibilità e flessibilità nei processi di apprendimento. In ultimo, i risultati inerenti al terzo principio – fornire di molteplici mezzi per il coinvolgimento – hanno mostrato un miglioramento significativo dei punteggi medi, con una crescita da 3,4841 ($ds=0,40558$) a 3,8968 ($ds=0,34444$): l'incremento suggerisce che i docenti abbiano acquisito maggiore consapevolezza sull'importanza di diversificare le strategie motivazionali e di coinvolgimento degli alunni, adattandole ai loro interessi e bisogni e, anche in questo caso, la riduzione della deviazione standard indica una minore dispersione delle risposte, evidenziando un maggiore allineamento tra i partecipanti nell'applicazione pratica di questo principio. Questo dato è particolarmente rilevante poiché il coinvolgimento rappresenta una delle sfide più complesse nella didattica inclusiva e la sua efficacia dipende dalla capacità dell'insegnante di promuovere l'*engagement* degli alunni attraverso l'attivazione di dinamiche di apprendimento significative e motivanti. Uno degli aspetti più significativi emersi dal confronto riguarda la percezione delle *Potenziali barriere all'implementazione dell'UDL* (quarta macroarea), il cui punteggio medio è diminuito da 2,3000 ($ds=0,45910$) a 1,9500 ($ds=0,46202$). Questo dato suggerisce che l'esperienza diretta con l'UDL ha permesso ai docenti di rivalutare quei fattori contestuali inizialmente percepiti come potenziali vincoli, fornendo loro strumenti e strategie per affrontare in modo più efficace e creativo le sfide legate alla pratica didattica. Tuttavia,

la deviazione standard rimane stabile, indicando che la percezione delle barriere non è stata completamente superata e che esiste ancora una certa eterogeneità nelle difficoltà riscontrate.

Conclusioni

Il lavoro si inserisce in un ampio dibattito scientifico che evidenzia la necessità di una riconsiderazione profonda degli approcci educativi e didattici, sottolineando l'importanza di una formazione degli insegnanti che favorisca l'acquisizione di competenze-chiave per un'educazione inclusiva. Seppur parziali e non generalizzabili, i risultati qui presentati hanno messo in evidenza significativi cambiamenti nella pratica didattica degli insegnanti coinvolti, a seguito di una formazione mirata sull'UDL. In particolare, è emerso un miglioramento nell'applicazione dei suoi principi, con un incremento nella consapevolezza e nell'adozione di pratiche inclusive, come la diversificazione dei mezzi di rappresentazione, azione ed espressione, e nel coinvolgimento degli alunni. Questo cambiamento è stato accompagnato da una maggiore uniformità nelle risposte, suggerendo che il percorso formativo ha contribuito a consolidare una base comune di riferimento tra i partecipanti. Inoltre, la percezione delle barriere contestuali, inizialmente percepite come ostacoli, è diminuita, indicando che gli insegnanti hanno acquisito nuovi strumenti e strategie per affrontare in modo più efficace le sfide didattiche quotidiane.

Bibliografia

- Ainscow M., Booth T., Dyson A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londra: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Alsaem M. A. (2015). *Considering and supporting the implementation of universal design for learning among teachers of students who are deaf and hard of hearing in Saudi Arabia*. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/213413592.pdf>
- Asquini G. (2018). (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Bocci F. (2018). Contesti e scenari dell'inclusione. In F. Bocci, M. Catarci, M. Fiorucci (Eds.), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado* (pp. 15-34). Roma: Roma Tre-Press.
- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Calvert L. (2016). *Moving from compliance to agency. What teachers need to make professional learning work*. Learning Forward and NCTAF. <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2017/08/moving-from-compliance-to-agency.pdf>
- Creswell J. W., Plano Clark V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles: SAGE.
- Capp M.J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- Cottini L. (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo. Imparare a progettare una didattica funzionale ai bisogni della classe e dei singoli. Strategie e strumenti. Unità didattiche per tutte le discipline*. Firenze: Giunti EDU
- Creswell J. W., & Plano Clark V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles: SAGE.
- Ellerani P. (2016). Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 117-134.

- Mayer A., Rose D.H., Gordon D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory and Practice*. Wakefield: CAST Professional.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G., Valtellina E. (2013). *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Pedone F. (2021). *Includere per apprendere, apprendere per includere. Formazione e sviluppo professionale inclusivo degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Savia G. (2018). Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(1), 101-118.
- Sibilio M., Aiello P. (Eds.) 2018. *Lo sviluppo Professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Laterza.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report, 2020. Inclusion and education: all means all*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

La questione della transizione: condizioni di possibilità, azioni e direzione

Sara Nosari

Professore Ordinario

Università di Torino – sara.nosari@unito.it

1. Le condizioni di possibilità

L'esistenza umana è, nella sua espressione primaria, questione di transizioni. Lo è in ragione della portata trasformativa di cui è capace l'essere umano stesso. Infatti, per una straordinaria formula che combina la capacità (arendtiana) di *dare inizio* e la vocazione (freiriana) di *essere più* (Arendt, 1997; Freire, 2004), l'essere umano è – è stato e sarà – capace di aprire possibilità altrimenti impossibili e, quindi, di trasformare¹. Di conseguenza, la transizione è espressione intrinseca a tali capacità nonché fenomeno tanto necessario quanto inevitabile.

Tuttavia, per comprendere pienamente le implicazioni della transizione occorre puntualizzare che aprire possibilità altrimenti impossibili non è semplicemente questione di essere in grado di aggiungere ai cambiamenti impliciti nel corso vitale ulteriori cambiamenti che arricchiscono il “parco” delle opportunità di scelta. La differenza che le capacità umane marcano in merito al cambiamento e alle sue trasformazioni non risponde meramente alla logica dell'accumulo (Dewey, 1957). Dando inizio ed essendo vocato ad essere più, l'essere umano amplia le possibilità di cambiamento secondo un'ulteriorità che non è numerica ma di potenza (Nosari, 2021): in altri termini, l'essere umano amplia le opportunità di cambiamento in ragione di quella sua straordinaria potenza che consente di trasformare *com*-prendendo lo spazio di cambiamento in un orizzonte di senso nel quale ci si impegna non solo per risolvere un problema o per migliorare una condizione, ma soprattutto per dare ai cambiamenti una configurazione che sia indicazione di una direzione di senso.

La potenza che dà ulteriori possibilità al cambiamento è la potenza dell'immaginazione². In questione però non c'è l'immaginazione che, nell'incertezza della probabilità, tenta di prevedere; non c'è nemmeno l'immaginazione che prova a sfuggire alle paure con illusorie speranze o devianti verità (Bloch, 2005); allo stesso tempo, in questione non c'è l'immaginazione che, svin-

- 1 Si richiama l'attenzione sull'idea di trasformazione. Così Edgar Morin ne identifica i contorni: «L'idea di trasformazione, più ricca dell'idea di rivoluzione, ne conserva il carattere radicale, ma la lega alla conservazione (della vita, dell'eredità delle culture)» (Morin, 2010).
- 2 Ágnes Heller mette a fuoco la definizione di immaginazione come segue: «L'immaginazione è una facoltà mentale unica, una fusione tra le facoltà razionali e quelle emotiva. L'immaginazione riveste il ruolo di direttore d'orchestra. I tipi di immaginazione che presuppongono l'immaginazione come direttore d'orchestra sono, a prima vista, l'associazione e la dissociazione. Ma che cosa viene associato o dissociato all'immaginazione? Le credenze. L'immaginazione governa le credenze. E lo fa intendendo entrambi i significati della parola “credenza”. Come “solo una credenza, non ancora una conoscenza”, e come “più di qualunque conoscenza, una credenza”. Nel secondo caso abbiamo a che fare con l'immaginazione rivelatrice. Essa ci rivela più di quanto già sapessimo. Al di là delle convenzioni, al di là delle opinioni accreditate» (Heller – Mazzeo, 2016, p. 10).

colata dalla realtà, non richiede riscontri né garanzie (Mottana, 2004). La potenza con cui le capacità dell'essere umano aprono possibilità altrimenti impossibili è quella dell'immaginazione che propone una visione (Nosari - Guarcello, 2024): una visione unificante capace di disegnare una trama unitaria di cambiamento perché espressione di un'immaginazione in grado di "scrivere sopra" la realtà e di trasformarla "apponendole" un interesse umano – soltanto umano – che crea relazioni e direzione (Jonas, 2001; Nosari, 2017).

La transizione può e deve esserci proprio in ragione di questo spazio "aumentato"³ aperto dalle capacità umane. Tale aumento infatti impegna in continue azioni di passaggio che richiedono dei "salti di scala" (Bartezzaghi, 2014) e che quindi mettono l'essere umano – tanto come singolo quanto come comunità – di fronte alla necessità, intrinsecamente duplice (Paoletti, 2004), di ancorare e, nello stesso tempo, di rilanciare il cambiamento, di confermarlo e, insieme, di superarlo nella trasformazione.

2. Le azioni (responsive)

Proprio in ragione della natura "visionaria" di questo spazio aumentato, la transizione non si risolve mai in un semplice passaggio lineare da un punto all'altro. Non è quindi solo una questione di gestione e di organizzazione degli effetti delle trasformazioni che si susseguono. Ogni trasformazione porta con sé – in modo più o meno evidente o decisamente sottotraccia – un effetto di risonanza che, a differenza di quello dell'eco, genera un "ritorno" che non è necessariamente una replica e che, quindi, può sfuggire al controllo o alla previsione. Questo effetto di risonanza che le trasformazioni generano⁴ richiede alla transizione un'azione "responsiva" (Rosa, 2020): ossia un'azione continua di riequilibrio e di riconfigurazione della trama di cambiamento affinché la direzione sia mantenuta o, eventualmente, ripensata intenzionalmente. Espresso in altri termini, l'effetto di risonanza delle trasformazioni richiede alla transizione un'azione impegnata a rigenerare la possibilità stessa di credere in un cambiamento pensato e orientato da una convinzione "umanamente" convergente (Morin, 2020)⁵ e "sinceramente" condivisa (Nosari, 2022).

Tale azione responsiva della transizione è diventata particolarmente impegnativa a fronte dell'eccezionalità della portata trasformativa di cui si è dimostrato capace l'essere umano negli ultimi decenni (Rosa, 2015; Merlini - Tagliagambe, 2016). Le trasformazioni – diventate sempre più incessanti e incalzanti – hanno portato a progetti sempre più ambiziosi, sempre più sfidanti, apparentemente senza limiti: le continue trasformazioni, di fatto, hanno portato a trasformazioni radicali. Di conseguenza, la particolarità dell'impegno richiesto alla transizione che opera nella contemporaneità non dipende solo dalla complessità raggiunta e in continua crescita a seguito dell'incessante e arrestabile portata trasformativa del cambiamento; la particolarità dell'impegno

3 Il rimando è a quell'*aumento* di cui è originariamente capace l'essere umano e di cui la realtà virtuale è "solo" una particolare e inedita versione (Dewey, 1957a; Han, 2025; Floridi, 2017; Accoto, 2017).

4 Nella lettura che si propone, la trasformazione non è collocabile unicamente sul piano orizzontale di una sequenza lineare-causale. La trasformazione non è una successione che somma o che corregge, ma un processo generativo: in quanto tale, è implicitamente creativa; di conseguenza, la transizione che ne segue deve essere necessariamente critica (Nosari, 2017).

5 La convergenza umana è un'idea-principio che esprime un'aspirazione: «L'aspirazione millenaria dell'umanità ad un'altra vita e a un altro mondo, tradotta nel paradiso delle religioni, nelle utopie da Thomas More a Fourier, nell'ideologia libertaria/socialista/comunista, senza dimenticare le aspirazioni delle rivolte giovanili del 1968. Questa aspirazione rinasce nel brulichio di iniziative molteplici e disperse a cui assistiamo oggi e che potranno alimentare le vie riformatrici, destinate a convergere nella Via» (Morin, 2020, p. 117).

richiesto alla transizione è soprattutto dovuto all'inedito carico di responsabilità a cui deve far fronte (Jonas, 2001).

Proprio in merito alla sostenibilità di questo inedito carico di responsabilità, occorre dipanare un possibile fraintendimento: la risposta, necessariamente pratica, deve essere anche necessariamente teorica. Per quanto gli effetti delle trasformazioni più recenti necessitino di strategie di intervento mirate e di operazioni concrete, la rigenerazione della stessa possibilità di un cambiamento umanamente convergente e sinceramente condiviso passa necessariamente per uno sforzo – prima di tutto – di pensiero.

Pertanto, per far fronte all'inedito carico di responsabilità che le nuove trasformazioni comportano, è indispensabile che le azioni responsive della transizione implichino – è questa la lettura che il contributo propone – due specifici esercizi di pensiero.

Il primo esercizio di pensiero che mette alla prova l'azione responsiva della transizione è quello che impegna nell'immaginare il passaggio da un punto noto a un punto ignoto, non prevedibile perché altamente improbabile secondo gli standard di normalità, ma comunque da immaginare. È l'esercizio che allena quello sguardo obliquo che – come suggerisce Amitav Ghosh (2017) – “parla al congiuntivo”. La transizione nel rispondere deve misurarsi con la domanda “e se ...?”, ossia con una domanda seriamente operativa che forza il pensiero a ipotizzare alternative. Infatti, in questo caso (ossia nel passaggio dal noto all'ignoto da immaginare), l'azione responsiva della transizione non può sostenere il carico di responsabilità semplicemente seguendo le linee tracciate da transizioni che hanno traghettato le precedenti trasformazioni; l'azione responsiva in questione deve essere ipotetica, deve cioè avere il coraggio di avanzare proposte, tracciando percorsi che non ci sono ancora. Non si tratta pertanto di un'immaginazione impegnata ad anticipare gli effetti collaterali e spesso indesiderati: la risposta della transizione deve immaginare percorsi che comprendano (o ri-comprendano) le trasformazioni in una direzione di senso umano.

Il secondo esercizio di pensiero indispensabile per la capacità responsiva della transizione è quello che chiama in questione la possibilità (che diventa necessità per un umanesimo che si voglia ancora affermare come tale) di passare da un punto noto a un punto impensato e impensabile. È l'esercizio che allena quello sguardo ucronico a cui va affidato il compito di immaginare le stesse trasformazioni, in particolare quelle inimmaginate perché considerate impossibili (Marletto, 2022), sperandoci e credendoci. La transizione è infatti compromissione ed esposizione a favore di una causa. In quanto tale, la stessa transizione non risponde a seguito e a seconda del calcolo delle possibilità di riuscita, perché ne prescinde. Il carico di responsabilità è quello della consapevolezza che la portata trasformativa del cambiamento non deve essere unicamente rivolta ad alzare l'asticella (Nosari - Guarcello, 2024). In questione c'è la possibilità/necessità di “pensare in grande” (Lorenzoni, 2014) e di “condurre in alto” (Heller - Bauman, 2015). La transizione, nel caso del passaggio dal noto all'impensato, lancia una vera e propria sfida da cui dipende la possibilità stessa di rigenerare il senso umano.

Esercitata nel pensare il non prevedibile e l'impensabile, la transizione deve essere un'azione che risponde della e per la causa sperata e creduta. Ed è in quanto tale che va riconosciuta e ricercata nelle sue diverse manifestazioni.

3. Il problema della direzione

Le transizioni – quelle già riconosciute come da fare e quelle che potranno essere riconosciute in futuro – impegnano dunque in un'azione che si misura con una portata di cambiamento che richiede uno sforzo di immaginazione senza precedenti (Diotto - Ophälders, 2022). Tuttavia – e, secondo chi scrive, anche per fortuna – non si tratta semplicemente di porre in questione da

dove si parte e verso che cosa si va: il “da dove si parte” presenta una complessità che sfugge al calcolo della previsione; di conseguenza, nel momento in cui sfugge la chiara comprensione della condizione da cui si parte, diventa un azzardo indicare “verso che cosa” si debba andare.

La direzione verso cui orientare l’azione di transizione si configura allora come un problema. Lo è non tanto perché non la si conosce o non si sa come raggiungerla. In questione, non ci sono incapacità o mancanza di strumenti. Se così fosse, il progresso potrebbe – una volta compensate le incapacità o colmate le mancanze – consegnarci la direzione che la transizione dovrebbe avere (Loiodice, 2012).

La direzione è un problema e come tale deve restare. Lo è in quanto ha la capacità di smuovere e scuotere, sollevando la domanda sulla ragione per la quale vale la pena pensare e realizzare le trasformazioni. Il suo essere un problema, infatti, rimanda a una problematicità generativa, che si rinnova ogni volta perché – ogni volta – riporta alla questione del senso del cambiamento, qualsiasi sia la trasformazione in gioco. Pertanto, la soluzione del problema non c’è nei termini di conoscenza, di misurazione o di verifica. C’è, invece, nei termini della ricerca di una causa comune a cui partecipare, una causa che dica del “pensare in grande” e del “condurre in alto”. È, questa, una causa inesauribile, che ogni volta va ripensata, non tanto perché da sostituire con una migliore, più funzionale, più vantaggiosa, ma perché dimensione ideale da interpretare e da testimoniare.

Posta in questi termini, la direzione deve restare un problema. Lo sforzo di pensiero richiesto all’azione di transizione non deve cedere alla tentazione di accettare una versione della direzione da seguire acriticamente. Il continuo ripensamento non è indice di mancanza di fiducia o di sospetto; al contrario, è prova concreta della fiducia che si ripone della capacità umana di far lievitare il senso dell’esistenza. Infatti, proprio quanto causa, la direzione è da riconoscere – seguendo la lezione deweyana (Dewey, 2018)⁶ – come creativa. Ogni volta, va interpretata rappresentando nel modo più fedele possibile il senso umano. Ogni volta, va affidata affinché venga affermata e confermata in una forma ulteriore. Affermarla in una replica o nell’applicazione di una norma la priverebbe del suo valore di senso.

In ragione di una direzione riconosciuta in questi termini, la transizione è da pensare e da affrontare quale azione impegnata nella necessità di dare un orientamento. Il carico di responsabilità, di fatto, pesa proprio per questa azione orientativa da cui dipende la possibilità stessa di provare ancora a fare delle trasformazioni la costruzione di una “comunità di destino” (Morin, 2020), nonostante i ripetuti e innumerevoli segni che vanno nella direzione opposta. Ed è attorno a questa necessità che dovrebbe raccogliersi la comunità umana. Almeno, per la responsabilità deontologica che si assume, la comunità pedagogica.

Bibliografia

- Accoto C. (2017). *Il mondo dato*. Milano: Egea.
Arendt H. (1997). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
Bartezzaghi E. (2014). *L'organizzazione dell'impresa*. Milano: RCS.
Dewey J. (1957a). *Esperienza e natura*. Torino: Paravia.
Dewey J. (1957b). *L'intelligenza creativa*. Firenze: La Nuova Italia.
Dewey J. (2018). *La democrazia creativa*. Roma: Castelvecchi.

6 La direzione che orienta l’esperienza non è pensata né data affinché si perpetui come fosse regolata da un «meccanismo» che la ripete sempre uguale, garantendone tanto il funzionamento quanto i risultati; allo stesso tempo, non è pensata né data per «sottomettere» l’esistenza «a un qualche controllo esterno» che la modella, anticipandola e predeterminandola (Dewey, 2018, pp. 53-57).

- Diotto C. – Ophälders M. (a cura di) (2022). *Formare per trasformare. Per una pedagogia dell'immaginazione*. Milano: Mimesis.
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ghosh A. (2017). *La grande cecità. Il cambiamento climatico e l'impensabile*. Milano: Neri Pozza.
- Han B. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Roma: Nottetempo.
- Heller Á. – Bauman Z. (2015). *La bellezza (non) ci salverà*. Trento: Il Margine.
- Heller Á. – Mazzeo R. (2016). *Il vento e il vortice. Utopie, distopie, storia e limiti dell'immaginazione*. Trento: Erickson.
- Jonas H. (2001). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Liodice I. (2012). Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi “schiacciare” dal cambiamento. *Metis* (2)1 - 06/2012, pp. 30-35.
- Lorenzoni F. (2014). *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*. Palermo: Sellerio.
- Marletto C. (2022). *La scienza del possibile e dell'impossibile*. Milano: Mondadori.
- Merlini F. – Tagliagambe S. (2016). *Catastrofi dell'immediatezza*. Milano: Mimesis.
- Morin E. (2010). *Elogio della metamorfosi*, «La Stampa» (14 gennaio).
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nosari S. (2018). *Pedagogia del cambiamento. Punto di vista, traduzione, successione*. Torino: UTET.
- Nosari S. (2019). *Quale convinzione per una integrazione trasformativa?*, in G. Lingua, A. Granata, P. Monti, *Culture vive. Saggi di filosofia e pedagogia delle relazioni interculturali* (pp. 97-106). Torino: Celid.
- Nosari S. (2021). *L'attitudine persona o della capacità di trasformare: una prospettiva pedagogica*. In J. Ponzo, G. Vissio, *Culture delle persone: itinerari di ricerca tra semiotica, filosofia e scienze umane* (pp. 56-65). Torino: Accademia University press.
- Nosari S. – Guarcello E. (2024). *Quali skills per l'umano? Un contributo al dibattito cognitivo-non cognitivo*. Milano: Mondadori Università.
- Paoletti G. (a cura di). (2004). *Homo duplex. Filosofia e esperienza della dualità*. Pisa: ETS.
- Rosa H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*. Torino: Einaudi.
- Rosa H. (2020). *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*. Brescia: Scholè.
- UNESCO (2019). *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?*. UNESCO Publishing.

Esercizi di dialogo, spazi d'indagine interculturale. Formarsi al pensiero complesso in Università

Isabella Pescarmona

Professoressa associata

Università degli Studi di Torino – isabella.pescarmona@unito.it

1. “Insegnare *esige* ricerca”

Se l'apprendimento è concepito come costruzione di conoscenze, critica del sapere nozionistico, e apertura alla complessità, allora “insegnare *esige* ricerca” (Freire, 2014, p. 17). Con questa formula, che ricorre per tutti i saperi argomentati nel volume *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, il pedagogista latino-americano richiama alla necessità che la formazione di insegnanti ed educatori sia basata su una coscienza critica, capace di attivare gli educandi in un processo d'indagine continua per esplorare il reale, per mettere a sistema le esperienze, per generare domande significative a partire dalla pratica educativa.

“Mentre insegno, continuo a cercare”, spiega Freire, “Insegno perché cerco [...]”. Pensare in modo corretto, in termini critici, è un'esigenza che i vari momenti del ciclo gnoseologico vanno ponendo di fronte alla curiosità che, diventando via via più rigorosa, passa dall'ingenuità a quella che io chiamo ‘*curiosità epistemologica*’ (ivi, p. 29). Perché tale passaggio possa avvenire, bisogna creare le condizioni in cui l'aula diventi “aperta all'osservazione e alla ricerca, alla curiosità, alle domande degli allievi, alle loro inibizioni” (ivi, p. 43). Significa impegnarsi in un processo dialettico con gli educandi che consenta di passare da un insegnamento inteso come semplice trasferimento di conoscenze a un'educazione problematizzante, in grado di leggere criticamente i contesti sociali vissuti e di favorire il cambiamento possibile.

Come creare, dunque, questo spazio dialettico in aula? Come promuovere quella curiosità critica per indagare con gli/le studenti/esse negli odierni contesti complessi e multiculturali? Come coltivare quella “disponibilità al cambiamento” continuo (ivi, p. 37)?

All'interno del dibattito corrente sull'innovazione della didattica universitaria e sulla preparazione interculturale dei professionisti dell'educazione, il contributo intende confrontarsi con le questioni sopracitate, presentando un percorso di formazione e di ricerca che, attraverso la pratica filosofica di comunità, mira a promuovere la formazione al dialogo e all'incontro interculturale dei futuri insegnanti e pedagogisti e, al contempo, invita a sfidare i modi consueti di insegnare ed apprendere nell'aula accademica.

2. Coltivare professionalità interculturali. La sfida per la formazione nella complessità

Gli attuali contesti educativi complessi e multiculturali richiedono un ripensamento delle pratiche di insegnamento e di apprendimento, affinché tutti possano godere di un'educazione equa, inclusiva e di qualità e possano acquisire quelle competenze necessarie per esercitare competenze di cittadinanza attiva nelle società sempre più interconnesse e in rapido mutamento (OCSE, 2023; OECD, 2023).

La formazione universitaria iniziale può giocare un ruolo chiave nel preparare i futuri professionisti dell'educazione ad affrontare tale compito. Non si tratta solo di aggiornare i contenuti disciplinari e curriculari, ma anche di rivedere i modi, i tempi e gli spazi in cui si accede alla conoscenza e si costruisce il sapere in aula (e.g. Cochran-Smith et al., 2014; Felisatti, Serbati, 2018; Perla, Vinci, 2022). Da più parti, infatti, si sottolinea la necessità di innovare la didattica accademica in modo da renderla maggiormente centrata sugli/le studenti/esse e rispondente ai loro differenti bisogni, conoscenze e prospettive (e.g. Hunt, Chambers, 2022; Robasto, 2018). Ciò significa, da un lato, progettare percorsi in cui essi vedano valorizzati i loro diversi contributi e possano sentirsi co-autori nel processo di costruzione della conoscenza, superando quella “concezione bancaria del sapere” (Freire, 1971) che porta a riprodurre modalità di insegnamento prettamente trasmissive. Dall'altro, tale monito sollecita anche a promuovere in aula lo spirito critico e la libertà di pensiero, sperimentando metodologie didattiche in grado di mettere in discussione i propri quadri di riferimento consueti. Il richiamo diretto è alla formazione dei futuri professionisti dell'educazione ad una *postura riflessiva* (Schon, 1984) che consenta loro di diventare consapevoli dei propri schemi interpretativi, di riformularli e di costruirne di nuovi in una logica di apprendimento trasformativo (Merizow, 2012).

Questa riflessione pare particolarmente rilevante oggi per la preparazione pedagogica interculturale, in quanto tali professionisti sono chiamati a sviluppare un atteggiamento d'indagine sistematica dei contesti educativi finalizzato a problematizzare le credenze, gli atteggiamenti e i saperi impliciti che modellano il modo in cui il sapere viene condiviso in classe, e ad adottare gradualmente lenti multiple per interpretare la complessità del reale (Gobbo, 2020; Kim, Maloney, 2020; Cochran-Smith, 2020). L'idea è quella di prendere consapevolezza di come alcune pratiche e consuetudini cristallizzate nel tempo possano riprodurre dinamiche di potere e forme di discriminazione in aula e di come, al contrario, concepire “l'aula come un territorio plurale” – ovvero uno spazio abitato da diverse storie, punti di vista e saperi di cui è necessario tener conto nel processo di insegnamento (Pescarmona, Giorgis, 2022) – possa alimentare un dialogo democratico dove tutti possono beneficiare di una nuova narrazione collettiva e partecipata (hooks, 2020).

In tal direzione, la sfida della formazione per la complessità consiste nello sviluppare approcci educativi che permettano di coltivare una professionalità *orientata al dialogo e alla giustizia sociale* (Bhatti et al., 2007; Ogay, Edelmann, 2016; Tarozzi, 2014) e *capace di interrogarsi criticamente sui propri schemi concettuali consueti* (Gobbo, 2000; Cochran-Smith, 2020), al fine di entrare in relazione dialettica e di favorire processi di presa di parola da parte di tutte le diversità presenti in aula e così costruire democraticamente nuove conoscenze condivise e plurali. Questa sfida interroga l'Università a ripensare quali percorsi e quali approcci formativi possano promuovere quell'*habitus da insegnante-ricercatore* capace di sostenere gli/le studenti/esse stessi/e a procedere con il metodo della ricerca e a rispondere al pluralismo dei contesti educativi per crescere come comunità di ricerca dialogica (Pescarmona, Ferrero, 2024).

3. Porsi in ricerca. La proposta della pratica filosofica di comunità

Una possibile proposta per sostenere la formazione dei futuri professionisti dell'educazione ad un *habitus riflessivo, interculturale e orientato alla ricerca*, è impiegare la pratica filosofica di comunità, secondo il modello di Lipman (2005, 2018), nell'aula accademica. Data la sua caratteristica peculiare di voler educare al pensiero complesso (Kennedy, 2012) e di facilitare processi di partecipazione democratica in ambito educativo, politico e sociale (Striano et al, 2018; Lewis, Robinson, 2016), tale approccio educativo appare adatto a rispondere alle sfide poste dalle istanze d'innovazione della didattica universitaria e dalle riflessioni sui processi educativi in contesti multiculturali.

Inizialmente praticato con gli/le studenti/esse a scuola, il metodo di educazione al pensiero di Lipman si è poi diffuso in altri contesti professionali e comunitari, mantenendo la sua capacità di incoraggiare il coinvolgimento attivo dei partecipanti e di promuovere la capacità di dialogo euristico, attraverso un esercizio d'indagine critica, creativa e *caring* in grado di portare a interpretazioni originali e di far maturare una posizione etica grazie al confronto con punti di vista differenti (Striano, 2020; Oliverio, 2022; Cosentino et al., 2011). La proposta si basa, infatti, sulla trasformazione del gruppo di partecipanti in una "comunità di ricerca", inteso come spazio in cui sperimentare l'inclusione, la partecipazione, la cognizione condivisa, le relazioni positive faccia-a-faccia, la ragionevolezza, l'esercizio del pensiero autonomo e condiviso (Cosentino, Oliverio, 2011), e in cui poter prendere parola per generare un nuovo ragionamento comune e plurale.

Come elaborato da Lipman (2005, 2018), il dialogo filosofico prende vita da una lettura condivisa in cerchio di un pre-testo (testo stimolo) che incoraggia la formulazione di domande da parte dei membri del gruppo, che analizzeranno tali interrogativi per filoni tematici organizzando un'agenda di domande, e definiranno insieme il nucleo di interesse maggiore, che sarà poi oggetto della discussione e del processo d'indagine collettiva; infine, sia le dinamiche relazionali sia il processo di ricerca saranno oggetto di un'autovalutazione finale. Ruolo cruciale è rivestito dal docente che, lungi dall'essere depositario della conoscenza, diviene facilitatore dei processi di co-costruzione della conoscenza in aula, sollecitando le intuizioni personali, sostenendo l'argomentazione ragionata e il rigore logico delle asserzioni e garantendo il diritto di parola di tutti/e, attraverso una presenza esperta ma non direttiva, volta a favorire il protagonismo intellettuale dei partecipanti e alimentare un processo di scoperta aperto ed inedito.

Tale circolo ermeneutico può così rivelarsi un *setting* formativo autenticamente interculturale per i futuri professionisti dell'educazione, poiché consente di promuovere il dialogo fra studenti/esse diversi per età, cultura, genere, provenienza geografica, stili e abitudini di vita, concezioni riguardanti l'educazione, facilitando il rispetto e la comprensione delle differenze e scardinando visioni stereotipate, mediante la logica delle buone ragioni sottesa al metodo (Cosentino et al., 2011) e a un docente che assume il ruolo di co-ricercatore in aula. Esercitarsi in questo processo di ricerca può attivare un circolo virtuoso tra dialogo filosofico, apprendimento trasformativo e riflessività (Anderson, 2016; Pescarmona, Ferrero, 2024), rafforzando la capacità dei futuri insegnanti e pedagogisti di mettere in discussione le proprie convinzioni sull'apprendimento e gli assunti impliciti che strutturano il loro agire educativo, di muoversi fra diversi sistemi di significato e di elaborare sintesi plurime, dinamiche e complesse. Non ultimo, questo 'porsi in ricerca' può coltivare l'apertura e disposizione etica alla trasformazione critica della realtà nella direzione di una maggiore equità e attenzione alle diversità.

4. Costruire il dialogo. L'esperienza di ricerca interculturale in aula

Mettendo radici negli studi di pedagogia critica (e.g. Freire, 1971, 2014; hooks, 2020) e interculturale (e.g. Gobbo, 2000; Zoletto, 2012; Palaologou, 2023), il progetto di formazione e di ricerca sulla pratica filosofica di comunità di matrice lipmaniana ha preso vita in modo originale all'interno dell'insegnamento di "Processi educativi in contesti multiculturali", tenuto dalla sottoscritta, nel corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche dell'Università di Torino nell'a.a. 2024/2025, con il duplice intento di affrontare i temi e di acquisire le competenze proprie dell'educazione interculturale e, al contempo, di apprendere ad entrare in dialogo con gli altri, sperimentando direttamente processi di co-costruzione della conoscenza in aula¹.

1 Il progetto si è svolto in collaborazione con il dott. Valerio Ferrero, esperto formatore in *Philosophy for Chil-*

L'esperienza di dialogo filosofico ha coinvolto un gruppo di circa 25 studenti/esse frequentanti, eterogeneo per età (tra i 23 e i 35 anni), genere, orientamento sessuale, laurea triennale precedente, provenienza regionale, a cui sono stati proposti tre testi stimolo inediti, appositamente costruiti per rispondere sia all'esigenza di focalizzare l'attenzione sull'epistemologia e sulle conoscenze proprie della pedagogia interculturale, sia al target universitario di riferimento².

La ricerca ha seguito un approccio d'indagine qualitativo che ha visto, infatti, nella prima fase la scrittura di testi adatti a elicitar riflessioni su tematiche interculturali, quali, ad esempio, il rapporto dinamico fra identità e radici, il viaggio come scoperta dell'altro, la gestione del pluralismo in aula, l'educazione alla cittadinanza, rispettando l'aderenza ai principi di costruzione lipmaniana dei pre-testi (ovvero, l'apertura a più direzioni di indagine filosofica, l'esposizione di idee differenti e la presentazione di diversi stili di pensiero. Cfr. Cosentino et al., 2011). A partire da questi brani, sono state condotte tre sessioni di dialogo filosofico durante le regolari lezioni in aula³, accompagnate da un'attenta osservazione partecipante e da un'autovalutazione finale svolta con gli studenti/esse. Al termine, è stato somministrato un questionario con domande aperte teso a far emergere il punto di vista dei partecipanti sull'esperienza e a mettere a fuoco potenzialità e criticità dell'impiego di questo approccio educativo in ambito accademico. I dati sono stati poi elaborati e sistematizzati secondo l'analisi tematica (Braun, Clarke, 2021).

5. Sostare nella domanda. Un'occasione per ripensarsi come comunità accademica

Sperimentare la pratica filosofica di comunità si è rivelato un approccio utile e coinvolgente per riconoscere la diversità di pensiero, esperienza e opinione degli/le studenti/esse come risorsa nel processo di insegnamento e apprendimento e come motore per rendere l'aula uno spazio effettivamente dialogico e plurale, in cui non far esistere solo la voce unica e unilaterale del docente.

Da una prima analisi e riflessione a partire dai questionari finali e dalle discussioni svolte in aula, è emersa un'iniziale difficoltà da parte dei partecipanti a «stare scomodi»⁴ nel nuovo ruolo di co-protagonisti della lezione, ma anche un generale apprezzamento verso un approccio che permette di apprendere a «costruire realmente discorso condiviso» attraverso la relazione fra la diversità di idee e che rimette al centro della formazione «il dialogo e la partecipazione dialogica, non solo come affermazione di principio». Le stesse tre sessioni di dialogo filosofico hanno portato alla luce molti temi importanti e critici, come la problematicità di una modalità di formazione rivolta prettamente al singolo (per lo più sotto forma di lezione frontale) piuttosto che rivolta alla comunità e alle relazioni in aula; la necessità di cercare un equilibrio fra la conformità a una certa cultura scolastica e accademica e la capacità di prendere strade divergenti; o la riflessione su che cosa significhi come professionisti «uscire dalle cornici consuete» e «stare nella frustrazione del cambiamento».

Il percorso ha interrogato il modo consueto di vivere l'aula accademica da parte degli/le studenti/esse, ma anche da parte degli stessi docenti, nella difficoltà spesso a trovare spazi, tempi e

dren e in dialogo con il Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica (CRIF – Italian Research Center for Philosophical Inquiry).

2 Lipman ha elaborato un curriculum composto da racconti da utilizzare con le classi e manuali di riferimento per i docenti, che sono stati poi ampliati da autori e progetti successivi (anche in ambito di educazione alla cittadinanza attiva, come PEACE, 2015), ma non pensati e redatti in modo specifico per la formazione interculturale universitaria.

3 Tutte le sessioni sono state registrate e trascritte, secondo le norme di tutela e trattamento dei dati personali.

4 La voce nelle virgolette basse è quella degli/le studenti/esse.

opportunità per ripensare al curricolo e per trasformare alcune modalità didattiche e organizzative consolidate. Esercitarsi con la pratica filosofica di comunità si è così dimostrata una valida occasione come futuri professionisti dell'educazione per sviluppare un *habitus* interculturale e dialogico utile ad affrontare processi educativi in contesti complessi e multiculturali. Ma è stata anche una sfida come comunità accademica a ripensarsi nel suo insieme, sollecitando la sua capacità a porsi in ricerca, a mettersi in relazione dialogica con i diversi (e inaspettati) contributi degli/le studenti/esse, e a coltivare quella disponibilità al cambiamento, affinché l'aula accademica possa divenire davvero uno "spazio pedagogico", come direbbe Freire (2014, p. 117), "dove trovo gli alunni con i quali condividere la pratica educativa" e dove si possano gettare le basi per una cultura dell'innovazione.

Bibliografia

- Anderson B. (ed.). (2016). *Philosophy for Children: Theories and praxis in teacher education*. London: Taylor & Francis.
- Bhatti G., Gaine C., Gobbo F., Leeman Y. (2007). *Social justice and intercultural education*. Sterling: Trentham.
- Braun V., Clarke V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. New York: Sage.
- Cochran-Smith M. (2020). Teacher education for justice and equity. *Action in teacher education*, 42(1), 49-59.
- Cochran-Smith M., Ell F., Ludlow L., Grudnoff L., Aitken G. (2014). The challenge and promise of complexity theory for teacher education research. *Teachers college record*, 116(4), 1-38.
- Cosentino A., Oliverio S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione*. Napoli: Liguori.
- Cosentino A., Striano M., Oliverio S. (2011). Introduzione. La scrittura filosofica: uno strumento per educare il pensiero al 'movimento' dell'indagine. In E. Lupia, M. Miraglia, S. Nardone, R. Sorbo (eds.), *Il risentimento della mula. Racconti e strumenti per l'indagine filosofica* (pp. VII-XXXIII). Napoli: Liguori.
- Felisatti E., Serbati A. (eds.) (2018). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia*. EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- Gobbo F. (2000). *Pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- Hunt L. Chalmers D. (eds.) (2021). *University Teaching in Focus. A Learning centred Approach*. London: Routledge.
- Kennedy D. (2012). Lipman, Dewey, and the community of philosophical inquiry. *Education and Culture*, 28(2), 36-53.
- Lewis L., & Robinson G. (2016). Philosophy for children in Higher Education. In B. Anderson (ed.), *Philosophy for Children* (pp. 107-114). London: Taylor & Francis.
- Lipman M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman M. (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*. Milano: Mimesis.
- Mezirow J. (2012). Learning to think like an adult: Core concepts of transformative theory. In E.W. Taylor, P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning* (pp. 73-95). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- OCSE (2023). *Codebook for Global Student Learning Outcomes Companion to Successfully Educating Tomorrow's Global Citizens*. Global Cities, Inc.
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- Oliverio S. (2022). Educazione al giudizio professionale e dilemmi della pratica docente. *Pedagogia Oggi*, 20(1), 40-47.
- Palaiologou N. Ed. 2023. *Rethinking Intercultural Education in Times of Migration and Displacement*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- PEACE (2015). *Reflexive cosmopolitanism. Educating towards inclusive communities through philosophical enquiry*. Madrid: La Rectoral.
- Perla L., Vinci V. (2022). *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*. Milano: FrancoAngeli.
- Pescarmona I., Ferrero V. (2024). Costruire comunità di ricerca dialogiche: quando l'aula accademica diventa uno spazio di formazione e possibilità interculturali. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 9(1), 40-54.
- Pescarmona I., Giorgis P. (2022). L'aula come territorio plurale. Storie, riflessioni, esperienze per costruire cittadinanze interculturali. In E. Zizioli, A. D'Antone (a cura di), *Con e per ogni 'filo d'erba'*. (pp. 153-159). Città di Castello (PG): Zeroseiup
- Robasto D. (2018). Processi di apprendimento e insegnamento nella didattica universitaria. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 3(1), 38-58.
- Schön D.A. (1984). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Striano M., Melacarne C., Oliverio S. (2018). *La riflessività in educazione*. Brescia: Morcelliana.
- Striano M. (2020). L'apprendimento trasformativo. *Pedagogia e Vita*, 78(2), 36-48.
- Tarozzi M. (2014). Building an 'intercultural ethos' in teacher education. *Intercultural education*, 25(2), 128-142.
- Zoletto D. (2012). *Dall'Intercultura ai contesti eterogenei*. Milano: FrancoAngeli.

Costruzione del concetto di sé futuro e rischio di abbandono scolastico

Michelle Pieri¹

Professore Associato

Università degli Studi di Trieste – michelle.pieri@units.it

Caterina Bembich

Professore Associato

Università degli Studi di Trieste – cbembich@units.it

1. Introduzione

L'abbandono scolastico rappresenta una sfida significativa non solo per l'Italia, ma anche per i sistemi educativi a livello globale, con ripercussioni a lungo termine sul benessere sia individuale che sociale in generale (Biagioli, Baldini, Proli, 2022; Martínez Jiménez, 2025). Le conseguenze dell'abbandono scolastico possono essere molteplici, tra queste si annoverano: la riduzione delle opportunità lavorative, l'aumento del rischio di esclusione sociale e la diminuzione della capacità di adattamento al mondo del lavoro (Heckman, LaFontaine, 2010). L'abbandono scolastico è un fenomeno complesso che viene influenzato da diversi fattori come, ad esempio, le condizioni socioeconomiche, le dinamiche familiari, le esperienze scolastiche e gli aspetti psicologici (Eccles, Wigfield, Schiefele, 2003; Besozzi, 2017). In questo contributo si è deciso di concentrarsi sull'analisi dei dati relativi alla dimensione del sé futuro, che riveste un ruolo critico nelle decisioni scolastiche degli studenti e delle studentesse e si rivela cruciale nella comprensione del fenomeno (Markus, Nurius, 1986; Oyserman, Terry, Bybee, 2002).

2. Background teorico

La costruzione del sé è un processo dinamico che riflette non solo l'identità attuale del soggetto, ma anche le sue prospettive future. Secondo Markus e Nurius (1986), nella teoria dei "sé possibili", lo sviluppo del concetto di sé individuale è il risultato di una costruzione che collega la rappresentazione futura di sé con le esperienze del presente e del passato. I sé possibili vengono definiti da Markus e Nurius (1986) come i contenuti della componente orientata al futuro del concetto di sé, ossia la rappresentazione di ciò che una persona vorrebbe divenire o teme di diventare. Tale rappresentazione personale funge da guida per le azioni future, esercitando un'influenza sulla motivazione ad apprendere e permettendo, o meno, la perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi (Ruvolo, Markus, 1992). I sé possibili degli studenti e delle studentesse, e di conseguenza le loro aspirazioni, si formano quindi a partire dalla percezione di sé come desiderabile o non desiderabile, dal tipo di persona che vorrebbero o non vorrebbero diventare, dal confronto sociale e dalle esperienze scolastiche (Oyserman, Friberg, 2006).

1 Michelle Pieri è autrice dei paragrafi 1 e 2; Caterina Bembich è autrice dei paragrafi 3, 4 e 5.

Gli studenti e le studentesse che riescono a sviluppare una visione positiva e strutturata del proprio futuro tendono a mostrare maggiore perseveranza e coinvolgimento scolastico, nonché una maggiore motivazione e resilienza di fronte alle difficoltà. Al contrario, coloro che hanno una visione più incerta o negativa del futuro sono più propensi a interrompere gli studi, tali studenti non percepiscono un ritorno tangibile dell'investimento educativo per il proprio futuro (Nurra, Oyserman, 2011; Eccles, Wigfield, 2002; Markus, Nurius, 1986; Oyserman et al., 2004). Le eventuali discrepanze tra il sé attuale e i sé possibili possono indurre negli studenti e nelle studentesse ansia e stress, che tuttavia, se gestite in modo adeguato, possono contribuire al loro sviluppo personale, agendo sulla motivazione e promuovendo comportamenti volti a ridurre o aumentare le discrepanze percepite tra il sé attuale e quello futuro possibile (Higgins, 1987).

La ricerca accademica ha evidenziato alcuni fattori che possono influenzare il futuro successo scolastico e che risultano fondamentali nel determinare la permanenza degli studenti e delle studentesse nel sistema educativo. Tra questi fattori emergono il sostegno familiare e scolastico adeguato, in quanto le interazioni positive con gli insegnanti e i genitori tendono a rafforzare una visione ottimistica del futuro (Bandura, 1997), le esperienze scolastiche significative, come le opportunità di apprendimento personalizzate che contribuiscono a costruire un sé futuro solido (Eccles, Wigfield, 2002) e, infine, la motivazione intrinseca e l'autoefficacia percepita in ambito scolastico (Bandura, 1997).

Gli interventi focalizzati sul rafforzamento del sé futuro si sono rivelati particolarmente efficaci nel migliorare la motivazione e l'impegno scolastico, riducendo così il rischio di abbandono scolastico (Oyserman, 2013).

Questo contributo nasce dalle prime fasi di un percorso di ricerca-azione, avviato con insegnanti e studenti di due scuole secondarie di secondo grado del Nord Italia con l'obiettivo di sperimentare azioni di contrasto al rischio educativo e di miglioramento dell'inclusione sociale e della partecipazione all'interno degli istituti scolastici. Il progetto, ancora in corso, si propone di indagare le pratiche, le politiche e le strategie che possono essere adottate dagli insegnanti per raggiungere l'obiettivo di migliorare la partecipazione e l'inclusione e contrastare l'abbandono scolastico. La prima fase del progetto ha previsto la distribuzione di un questionario per gli insegnanti e di un questionario per gli studenti e le studentesse coinvolti nel progetto, che indagano, attraverso diverse dimensioni, i fattori coinvolti nel successo scolastico, come, ad esempio, gli aspetti legati al benessere, alla partecipazione a scuola, alla costruzione dell'immagine di sé nel futuro (Konu, Rimpelä, 2002). In questo contributo e rispetto allo specifico oggetto di analisi, si è deciso di concentrarsi sull'analisi dei dati relativi alla dimensione del sé futuro, come fattore correlato al rischio di abbandono scolastico.

3. Metodo

L'indagine ha coinvolto 490 studenti (età media = 17,46 anni; DS = 1,68; studentesse = 37,8%; studenti = 59,6%; genere non dichiarato = 2,6%). Gli studenti hanno risposto anonimamente a un questionario online, composto da item, alcuni a risposta chiusa (con una scala Likert da 0 a 4) e altri a risposta aperta². Il questionario è strutturato in diverse sezioni per indagare le seguenti aree:

2 L'anonimato, il consenso informato e la protezione dei dati sensibili e personali sono garantiti in conformità al Decreto Legislativo n. 196 del 30 giugno 2003, "Codice in materia di protezione dei dati personali", e al codice etico della ricerca stabilito dall'Università di Trieste.

- Qualità degli ambienti scolastici e accessibilità
- Relazioni sociali a scuola
- Partecipazione, inclusione, collaborazione
- Realizzazione personale
- Autoimmagine nel futuro e benessere emotivo

Per questo studio, l'analisi si è concentrata sulle risposte fornite dai giovani a domande specifiche relative alla dimensione del sé futuro, attraverso le seguenti domande aperte (Oyserman, 2004): a. Se ti immagini tra un anno, come ti aspetti di essere e cosa pensi di fare? b. Stai facendo qualcosa per raggiungere questo obiettivo?

Ai partecipanti è stato inoltre chiesto di dichiarare se avessero mai pensato di lasciare la scuola, considerando questa risposta un possibile indice di rischio di dispersione scolastica; questo fattore è stato assunto come variabile nell'analisi dei dati. Per quanto riguarda l'analisi delle domande aperte, la codifica ha previsto la lettura delle affermazioni date in forma libera e la costruzione di una tassonomia delle risposte, raggruppate in aree concettuali omogenee. Per ciascuna categoria individuata è stato calcolato il numero di occorrenze rilevate e la percentuale di distribuzione delle categorie principali. Per la codifica delle risposte riguardanti il sé possibile, sono state utilizzate le categorie analitiche identificate da Oyserman (2004): Realizzazione – riguarda la scuola e le interazioni scolastiche con gli insegnanti, nonché le attività legate al rendimento; Relazioni interpersonali – coinvolge la famiglia, gli amici, le relazioni e le interazioni sociali, eccetto quelle con gli insegnanti; Tratti di personalità – si riferisce alle caratteristiche della personalità e alle autodescrizioni dei tratti; Fisico/Salute – riguarda la salute fisica, il peso, l'altezza; Materiale/Stile di vita – riguarda i beni materiali e la situazione abitativa, compresi eventuali traslochi; Negativo – include tutte le risposte formulate in modo negativo.

4. Risultati

a. Se ti immagini tra un anno, come ti aspetti di essere e cosa pensi di fare?

Per quanto riguarda l'immagine di sé nel futuro, l'analisi delle risposte date dagli studenti e dalle studentesse evidenzia delle differenze tra il gruppo di studenti e studentesse che ha pensato di lasciare la scuola e chi invece non lo ha fatto (tabella 1). Si osserva un maggior orientamento scolastico tra chi dichiara di non aver mai pensato di lasciare la scuola: tra coloro che non hanno pensato di lasciare la scuola, il 35,43% fa riferimento alla realizzazione scolastica, mentre tra chi ha considerato l'abbandono scolastico, questa percentuale scende al 27,65%. Questo dato suggerisce che chi progetta di continuare gli studi tende a immaginare il proprio futuro in un'ottica maggiormente legata alla formazione e alla crescita accademica.

Non si riscontra invece una differenza sostanziale tra i due gruppi rispetto alla realizzazione collegata al mondo del lavoro: il 28,72% di chi considera di lasciare la scuola vede il proprio futuro legato al lavoro, rispetto al 29,47% di chi intende proseguire gli studi.

Si evidenzia invece una maggior incertezza nel proiettarsi verso il futuro tra gli studenti e le studentesse che hanno pensato di lasciare la scuola: il 17,55% di chi ha pensato di lasciare la scuola ha dichiarato di non avere progetti (rispetto all'11,58% di chi invece investe sulla scuola); inoltre, il 5,31% non fornisce nessuna risposta (contro solo 1,98% di chi intende rimanere nel percorso scolastico). Questo dato suggerisce che chi considera l'abbandono scolastico tende ad avere una visione meno definita del proprio futuro.

I riferimenti ai tratti di personalità sono leggermente più bassi tra chi pensa di lasciare la scuola (15,95%) rispetto a chi non lo considera (17,54%), ma la differenza non è molto mar-

cata.

Le altre dimensioni (fisico/salute; relazioni interpersonali; materiale/stile di vita) sono poco rilevanti per entrambi i gruppi.

	Ho pensato di lasciare la scuola		Non ho pensato di lasciare la scuola	
	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale
Realizzazione-scuola	52	27,65%	107	35,43%
Realizzazione- lavoro	54	28,72%	89	29,47%
Tratti di personalità	30	15,95%	53	17,54%
Nessun progetto	33	17,55%	35	11,58%
Nessuna risposta	10	5,31%	6	1,98%
Materiale/Stile di vita	5	2,65%	6	1,98%
Fisico/Salute	2	1,06%	3	0,99%
Relazioni interpersonali	2	1,06%	3	0,99%

Tab. 1: Immagine di sé nel futuro

b. Stai facendo qualcosa per raggiungere questo obiettivo?

Per ciò che concerne le azioni intraprese dagli studenti e dalle studentesse per raggiungere il loro obiettivo futuro, si evidenziano delle differenze nelle risposte date dai due gruppi (Tabella 2).

L'81,12% di chi non ha pensato di lasciare la scuola dichiara di fare qualcosa per raggiungere il proprio obiettivo, rispetto al 63,82% di chi sta considerando l'abbandono scolastico. Questo suggerisce che chi intende restare a scuola ha una progettualità più chiara e sta attivamente lavorando per realizzarla.

Si evidenzia una maggior incertezza tra chi pensa di lasciare la scuola rispetto alla progettualità futura: il 18,61% degli studenti e delle studentesse a rischio dispersione dichiara di non aver intrapreso nessuna azione per raggiungere un obiettivo futuro (rispetto al 10,26% dell'altro gruppo di studenti e studentesse); inoltre, il 12,23% non fornisce alcuna risposta e il 5,31% ha dichiarato di non sapere quali azioni intraprendere (rispetto a percentuali più basse nel gruppo di chi intende continuare gli studi: 4,90% e 3,64%, rispettivamente).

	Sì, ho pensato di lasciare la scuola		No, non ho pensato di lasciare la scuola	
	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale
Sì	120	63,82%	245	81,12%
No	35	18,61%	31	10,26%
Nessuna risposta	23	12,23%	15	4,90%
Non lo so	10	5,31%	11	3,64%

Tab. 2: azioni e piani per raggiungere l'obiettivo

5. Discussione e conclusioni

I risultati mettono in luce una differenza nella costruzione di una progettualità futura tra gli studenti e le studentesse che intendono proseguire gli studi e chi, invece, ha pensato di lasciare la scuola. I giovani che non hanno considerato l'abbandono scolastico sembrano avere una visione più definita del proprio futuro, con obiettivi legati alla realizzazione accademica e una progettualità più chiara.

Per quanto riguarda l'orientamento al mondo del lavoro, le differenze tra i due gruppi non sono particolarmente marcate. Tuttavia, chi ha pensato di lasciare la scuola appare più incerto riguardo al proprio futuro, con una percentuale più alta di risposte che indicano l'assenza di un piano concreto.

Le progettualità maggiori si concentrano nei giovani soprattutto nell'ambito scolastico e lavorativo, mentre altri aspetti, come la personalità, le relazioni interpersonali o la salute, sembrano elementi sui quali l'attenzione sia limitatamente orientata.

Inoltre, chi non ha mai pensato di abbandonare la scuola dimostra un impegno più attivo nel perseguire i propri obiettivi, con un numero significativamente più alto di risposte affermative rispetto a chi sta valutando di lasciarla. Quest'ultimo gruppo appare più incerto e meno propenso ad agire per costruire il proprio futuro, con una maggiore percentuale di risposte negative, indecise o assenti.

Infine, la mancanza di un piano d'azione tra molti di coloro che stanno considerando di lasciare la scuola potrebbe riflettere una difficoltà più ampia nel riuscire a immaginare un'alternativa chiara o la mancanza di supporto e risorse per pianificare il proprio percorso.

La scuola, dunque, dovrebbe considerare che il sé possibile è una componente fondamentale che influenza le scelte individuali degli studenti e delle studentesse per il loro futuro e il grado di motivazione all'apprendimento. Per definire pratiche di orientamento efficaci, occorre quindi prestare attenzione all'immagine che gli studenti e le studentesse sviluppano di sé nel futuro, in termini di percorsi di vita sia desiderabili che indesiderabili (Markus, Nurius, 1986; Oyserman, Terry, Bybee, 2002).

Bibliografia

- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Besozzi E. (2017). *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Roma: Carocci.
- Biagioli R., Baldini M., Proli M. G. (2022). School drop-out as an endemic phenomenon: Research on the state of art in Italy and Europe. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 91-102.
- Eccles J. S., Wigfield A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Heckman J. J., LaFontaine P. A. (2010). The American High School Graduation Rate: Trends and Levels. *The Review of Economics and Statistics*, 92(2), 244-262.
- Higgins E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Konu A., Rimpelä M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health promotion international*, 17(1), 79-87.
- Markus H., Nurius P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Martínez Jiménez M. M. (2025). L'educatore socio-pedagogico: un alleato contro l'abbandono scolastico. *Rivista Di Scienze dell'Educazione*, 62(2-3), 295-308.
- Oyserman D., Terry K., Bybee D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25(3), 313-326.

- Oyserman D., Bybee D., Terry K., Hart-Johnson T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38, 130-149.
- Oyserman D., Fryberg S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. *Possible Selves: Theory, Research, and Applications*, 2(4), 17-39.
- Nurra C., Oyserman D. (2011). From future self to current action: An identity-based motivation perspective. *Self and Identity*, 10(2), 201-220.
- Oyserman D. (2013). Not just any path: Implications of identity-based motivation for disparities in school outcomes. *Economics of Education Review*, 33, 179-190.
- Ruvolo A. P., Hazel R. M. (1992). Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. *Social Cognition*, 10, 95-124.

Inclusione e cura educativa dei minori stranieri non accompagnati di provenienza a matrice islamica in Italia: un approccio interculturale tra Scuola e Sanità*

Pasquale Renna

*Professore Associato
Università eCampus*

Farnaz Farahi

*Ricercatrice
Università eCampus*

1. I minori stranieri non accompagnati di cultura islamica tra Scuola e Sanità

L'inclusione e la cura educativa dei Minori Stranieri non Accompagnati (MSNA), che vivono condizioni di vulnerabilità estrema, rappresentano una sfida cruciale per la società italiana contemporanea. Questo contributo si propone di esplorare il tema della cura educativa rivolta a questa tipologia di minori, con particolare riguardo a quelli di origine islamica, ponendo l'accento sui due contesti educativi che rappresentano in Italia le "porte di accesso" all'accoglienza dell'Altro: la Scuola e la Sanità.

Infatti, la Scuola è incaricata di una accoglienza che sia capace di apprezzare la differenza culturale e includerla all'interno del gruppo-classe nell'ottica della "convivialità delle differenze". In particolare, l'abbraccio mediterraneo tra le "culture sorelle" occidentale e islamica si pone come sfida di civiltà alle "parole armate" che rischiano, oggi più che mai, di far apparire lo stato di guerra come condizione ordinaria della convivenza umana.

Inoltre, la Sanità è incaricata di garantire ai MSNA di cultura islamica l'accesso universale alle cure ormai entrato da tempo nella normativa italiana, ma più ancora la cura sistemica di relazioni significative che assicurino loro una stabilità emotiva e affettiva.

Come i MSNA di provenienza islamica vengono attenzionati nelle loro esigenze di salute e di istruzione in Italia? Quali strategie e progettualità formative vengono predisposte dall'Istituzione-Scuola e dall'Istituzione-Sanità per favorire una loro piena inclusione nel tessuto sociale italiano? Come formare Docenti e Personale sanitario a questa specifica emergenza educativa nel tempo della transizione interculturale?

A partire da un'analisi dei dati statistici attuali sui MSNA, con un *focus* specifico su quelli di cultura islamica, verranno esaminate le modalità di presa in carico e le strategie di intervento educativo e interculturale. La cornice teorica approfondirà gli attuali approcci metodologici che possano favorire la piena inclusione scolastica e sanitaria, per poi predisporre un modello di cura che tenga conto delle peculiarità culturali e religiose. In particolare, si esploreranno le pratiche educative e i protocolli sanitari più efficaci per promuovere il benessere e l'inclusione di questi minori, al fine di sviluppare un percorso educativo che rispetti le loro identità culturali e religiose, garantendo allo stesso tempo l'accesso equo a risorse formative e assistenziali.

* Si devono a Pasquale Renna il paragrafo 1 e la bibliografia e a Farnaz Farahi i paragrafi 2, 3, 4.

2. La presenza dei MSNA in Italia

In relazione al 2023, nel Rapporto di Approfondimento Semestrale sui Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia (2024), pubblicato dalla Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, al 31 dicembre 2023 i MSNA in Italia erano 23.226. Lo stesso Rapporto afferma che il numero più ampio dei MSNA ha un'età che ruota sui 17 anni per quasi il 46,1 %, mentre il 27 % ha 16 anni, il 13,7 % dai 7 ai 14 anni e le restanti percentuali coprono le altre fasce di età.

Nel citato Rapporto si esplicitano anche i Paesi di provenienza dei MSNA: la maggior parte dei ragazzi è di nazionalità egiziana per il 19 %, seguiti da ucraini per il 18,86 %, gambiani per il 11,25 %, tunisini per il 10,62 % e, infine, guineani per l'8,31 % (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2024). Tali percentuali sono simili se confrontate con il Rapporto del I semestre del 2024, in cui si attesta una leggera diminuzione del numero complessivo di MSNA che adesso è pari a poco più di 20000 (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2024a). Ne deriva che tra questi una buona parte sia di religione islamica, così come rilevato dall'ISTAT (2024).

I numeri riportati nei documenti citati, è bene sottolinearlo, fanno rimando soltanto ai MSNA, indipendentemente dalla religione di appartenenza. Ognuno di questi minori segue poi percorsi formativi di accompagnamento verso l'autonomia scolastica e sociale, nonché percorsi di educazione appropriati alla situazione che è chiamato ad affrontare e in base alla cultura sociale di origine (Foschino Barbaro, 2021). D'altronde, i motivi che spingono le famiglie a inviare i propri figli in Italia riguardano soprattutto la fuga da contesti bellici, la speranza di ottenere un perfezionamento della propria condizione economica, una migliore istruzione e formazione in un sistema scolastico in grado di offrire loro più scelta (Giovannetti, 2016).

Sotto il profilo educativo, per comprendere quali metodologie didattiche e strategie educative debbano essere messe in pratica nei confronti dei minori stranieri islamici non accompagnati, ai fini dell'integrazione scolastica, occorre innanzitutto considerare la cornice normativa cui si fa riferimento. Per poi, su di essa, individuarne specifiche modalità di applicazione a livello pratico. L'integrazione scolastica, sotto questo punto di vista, deve essere sempre accompagnata da adeguati percorsi di accoglienza.

3. La normativa di riferimento

A livello normativo, il riferimento è al D.Lgs. n. 142/2015 che discerne le modalità di accoglienza dei minori non accompagnati. In secondo luogo, altro riferimento da farsi è alla legge n. 47 del 7 Aprile 2017 che ha in parte modificato il D.Lgs. n. 142/2015 e regolamentato in Italia il sistema di tutela e protezione per i MSNA.

La legge n. 47/2017, recependo il cosiddetto superiore interesse del minore garantito dall'art. 3 della Convenzione Onu sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, afferma che qualsiasi intervento effettuato nei confronti del minore deve essere svolto a vantaggio e nell'unico interesse di quest'ultimo: l'essere "minore" è superiore rispetto a qualsiasi altra identificazione sociale o religiosa. In particolare, come si legge anche nella Comunicazione del 12 Aprile 2017 della Commissione Europea, la normativa identifica le modalità di accoglienza dei MSNA, ovvero: identificazione e protezione – condizioni di accoglienza adeguate – tutela – inclusione sociale e integrazione – protezione.

In linea generale, il sistema di accoglienza è suddiviso in due fasi: la prima accoglienza in strutture governative per identificare i minori e fornire loro assistenza immediata; la seconda nel Sistema di Accoglienza e Integrazione con programmi specifici per minori. Tra i programmi

specifici si includono quelli dell'istruzione, come sostenuto nelle *Linee guida per il diritto allo studio dei minori fuori dalla famiglia di origine* a firma del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2017). In esso si afferma che:

Per garantire il diritto allo studio di questa tipologia di alunni, occorre consentire l'iscrizione e l'inserimento a scuola in qualsiasi momento dell'anno, anche dopo la scadenza dei termini e presentando la domanda d'iscrizione direttamente alla scuola prescelta, senza dover obbligatoriamente usare la piattaforma delle iscrizioni online (MIUR, 2017, p. 9).

Sulle indicazioni concrete di lavoro il riferimento da fare è al documento *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* (MI, 2022), redatto per promuovere l'inclusione scolastica degli studenti di origine straniera. L'obiettivo è creare un ambiente scolastico inclusivo e interculturale, che valorizzi le diversità e favorisca l'integrazione sotto il profilo della valorizzazione della diversità culturale, l'accoglienza e inclusione, l'educazione interculturale, il supporto linguistico, il coinvolgimento delle famiglie, la formazione del personale scolastico e la collaborazione tra istituzioni (MI, 2022).

Un riferimento ai programmi di istruzione è presente peraltro nell'art. 14, comma 3, della stessa Legge Zampa n. 47/2017, pocanzi citata:

le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e le istituzioni formative accreditate [...] attivano le misure per favorire l'assolvimento dell'obbligo scolastico [...] attraverso la predisposizione di progetti specifici che prevedano, ove possibile, l'utilizzo o il coordinamento dei mediatori culturali, nonché di convenzioni volte a promuovere specifici programmi di apprendistato.

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito da qualche anno sta in tal senso collaborando con il programma FAMI per gli interventi di rafforzamento dell'integrazione scolastica 2023-2026, che tra le varie azioni contiene *Insegnamento/apprendimento della lingua italiana, con particolare attenzione agli adolescenti e ai preadolescenti di nuova immigrazione (NAI), e ai minori stranieri non accompagnati*.

Ma dal punto di vista educativo e scolastico, quali specifici interventi favoriscono l'integrazione scolastica degli studenti e dei ragazzi islamici, in quanto MSNA?

4. Sfide pedagogiche per l'inclusione dei MSNA in Italia

Nonostante la normativa ben definita, i curricoli scolastici attualmente non prevedono corsi sulla cultura dei paesi di origine degli immigrati né l'insegnamento della/nella loro lingua nativa. Le esigenze degli studenti musulmani, peraltro, non sono sempre prese in considerazione in contesti extra scolastici, come nelle mense scolastiche e nei rapporti con le famiglie. In aggiunta, non sempre viene considerata la complessità dell'Islam vissuto e professato, in relazione alle diverse modalità con cui si può vivere l'appartenenza religiosa (Cuciniello, 2016). Ne discende che per svolgere programmi e metodologie inclusive nei confronti di questi minori, occorre innanzitutto superare alcuni ostacoli che si frappongono tra quanto predisposto dalla normativa e quanto, invece, emerge dalla realtà sociale che si trovano a vivere tutti i giorni (Farahi, 2021), per abbracciare invece percorsi di matrice interculturale (Fiorucci, 2020).

Ci sono tre macro-aree che devono essere analizzate per i minori musulmani nel rapporto con il sistema scolastico italiano, superate le quali si possono attivare percorsi di integrazione scolastica spinti da principi educativi e didattici interculturali. La prima area problematica è

quella linguistica, che può assumere svariati livelli in base all'età del minore e al periodo di permanenza in Italia (o altro Paese non musulmano). La seconda area è quella socio-culturale. Infine, quella religiosa. Posto, in ogni caso, che ciascun intervento deve essere fatto in continuità con i percorsi di accoglienza di cui riferivamo prima e di cui la normativa parla (Cuciniello 2016, 2017).

Passiamo in rassegna ciascuna di queste aree, per capire come e dove gli educatori, nonché insegnanti e pedagogisti, possono (e devono) intervenire per favorire l'integrazione scolastica di MSNA di origine musulmana.

Per ciò che concerne le barriere linguistiche, uno dei problemi che si presenta è la scarsa padronanza della lingua del Paese ospitante. Ciò a livello scolastico costituisce una delle prime difficoltà per il minore, sia per il rapporto con i pari che con gli adulti e le materie di insegnamento. In tal senso, l'apprendimento dell'italiano, con corsi adeguati e percorsi didattici personalizzati, favorirebbe la partecipazione scolastica; all'opposto, la carenza di supporto linguistico può tradursi in un senso di esclusione e nella difficoltà di instaurare relazioni con i pari (Colussi, Cuciniello, D'Annunzio, 2014).

L'aspetto socio-culturale si collegherebbe ad attività sia scolastiche che extra-curricolari, soprattutto in merito alla gestione delle attività scolastiche come l'educazione fisica, le gite scolastiche e le festività, la scelta di libri scolastici, materiali e strumenti (Cipollari, Portera, 2004). Potrebbero presentarsi problematiche anche in merito all'uso del velo e al rispetto delle norme alimentari (Cuciniello, 2017).

Infine, per la componente religiosa, l'osservanza di precetti, come il digiuno durante il Ramadan, o la richiesta di luoghi per la preghiera, pone la questione di come le scuole possano rispettare tali pratiche senza compromettere il regolare svolgimento delle attività educative (Cuciniello, 2016; 2017).

Per affrontare e superare tali sfide e favorire l'integrazione dei minori non accompagnati musulmani, è opportuno investire su strategie educative interculturali, intese prioritariamente come capacità di fare l'esperienza dell'alterità culturale e di poterla elaborare. Strategie che riconoscano e valorizzino la diversità culturale e religiosa non come ostacolo, ma come risorsa per l'intera comunità scolastica, oltre che per il singolo minore (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017). Il contesto scolastico, d'altronde, è il luogo dove si riflettono le esperienze di gestione dei conflitti e delle differenze, che poi avranno dei riflessi anche a livello globale (Gallelli, 2018; Cuciniello, 2017).

In veste pratica, ciò vuol dire, in primo luogo, sotto il profilo linguistico, favorire la creazione di programmi di insegnamento dell'italiano L2 (seconda lingua), nonché il potenziamento delle competenze linguistiche in un'ottica multiculturale. Seguendo, però, un approccio didattico differenziato e inclusivo, che tenga conto delle diverse abilità linguistiche e culturali degli studenti, nonché dei diversi livelli di istruzione di primo e secondo grado (Colussi, Cuciniello, D'Annunzio, 2014).

In secondo luogo, significa valorizzare la diversità religiosa e culturale attraverso insegnamenti pluralisti, che abbraccino la storia e la cultura anche non direttamente appartenente al Paese in cui viene insegnata (Portera, 2006). Una narrazione didattica, in altre parole, che faciliti il dialogo interreligioso, contrastando l'emarginazione e promuovendo una cittadinanza inclusiva (Dal Corso, Salvarani, 2016; Farahi, 2021).

In terzo luogo, sotto il profilo sociale, il coinvolgimento, laddove possibile, delle famiglie, o di chi si fa carico dei minori, nella vita scolastica è parimenti importante e per un duplice motivo. Contribuisce, da un lato, a superare i pregiudizi e gli stereotipi sull'islam e tutto ciò che esso porta con sé; dall'altro, migliora attraverso il dialogo la comprensione dei regolamenti scolastici da parte dei minori, nonché le esigenze culturali di questi ultimi (Fiorucci, 2011).

In ultimo, ma non per importanza, la formazione del personale scolastico. Nessuna scuola

può definirsi interculturale se dapprima gli insegnanti e i dirigenti non lo sono. Così come nessuna scuola può accogliere adeguatamente i minori stranieri (musulmani e non) se dapprima non è predisposta, anche mentalmente, a farlo (Fiorucci, 2017). La comprensione delle pratiche religiose musulmane, come il Ramadan, il velo, o le norme alimentari, permette al personale di gestire con maggiore sensibilità e professionalità le dinamiche scolastiche, riducendo i rischi di incomprensioni o discriminazioni, per costruire una cultura sociale inclusiva (Cuciniello, 2016). A livello didattico, facilitare l'apprendimento esperienziale e quello collaborativo (Dewey, 2014), indipendentemente dall'età, è un'altra delle opzioni disponibili. L'apprendimento cooperativo, specie per il ciclo di istruzione primaria, è ad esempio una delle leve più importanti per facilitare la collaborazione tra diverse culture, attraverso la creazione di uno spazio di incontro e dialogo (Callari Galli, 1996; Callari Galli, Ceruti, Cambi, 2016; Cambi, 2012). Favorendo in questo modo, oltre che l'integrazione dei minori musulmani non accompagnati, anche un contesto di insegnamento che vada al di là di una concezione didattica monoculturale, per aprirsi all'interculturalità e a un pensiero cosiddetto "multidimensionale" delle generazioni future (Annacontini, 2008; Cambi, 2012).

Bibliografia

- Annacontini G. (2008). *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*. Pisa: ETS.
- Callari Galli M. (1996). *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*. Roma: Editori Riuniti.
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M. (2016). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2012). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Cipollari G., Portera, A. (eds.). (2004). *Cultura, culture, intercultura: Analisi in chiave interculturale dei libri di testo della scuola primaria*. Ancona: Irre Marche.
- Colussi E., Cuciniello A., D'Annunzio B. (2014). *Guida alla classe plurilingue: Insegnare italiano L2 ad adulti arabofoni e sinofoni*. Fondazione ISMU.
- Cuciniello A. (2016). *Il volto plurale dell'Islam: Sunniti e sciiti tra Paesi di origine e contesti di migrazione*. Fondazione ISMU. Disponibile su <http://www.ismu.org/2016/07/approfondimenti-e-bibliografia/>
- Cuciniello A. (2017). Scuola e Islam: l'Islam a scuola. *Democrazia e Sicurezza – Democracy and Security Review*, 7(2), 169-201.
- Dal Corso M., Salvarani B. (2016). *«Molte volte e in diversi modi»: Manuale di dialogo interreligioso*. Assisi.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Farahi F. (2021). *Identità e immigrazione. Prospettive pedagogiche e strategie educative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Fiorucci M. (Ed). (2011). *Una scuola per tutti: Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. FrancoAngeli.
- Fiorucci M. (2017). Educatori e mediatori culturali: Elementi per la formazione interculturale degli educatori. *Pedagogia Oggi* 15(2), 75-90.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (EDS). (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Foschino Barbaro M. G. (ed.). (2021). *Minori stranieri non accompagnati tra vulnerabilità e resilienza: percorsi di accoglienza, presa in carico, tutela e cura*. Milano: Franco Angeli.
- Gallelli R. (2018). *Culture del corpo tra Oriente e Occidente. Itinerari formativi*. Bari: Progedit.
- Giovannetti M. (2016). I minori stranieri non accompagnati in Italia e la governance dell'accoglienza. *Welfare oggi*, 21(4), 17-26.
- ISTAT (2024). *Rapporto annuale 2024. La situazione del Paese*, in <https://www.istat.it/it/files/2024/05/Rapporto-Annuale-2024.pdf>, ultima consultazione 17/10/2024.
- MI (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da*

- contesti migratori*, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf>, ultima consultazione 18/10/2024.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2024). *I minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia*, Rapporto di approfondimento semestrale, dati al 31 dicembre 2023, in <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/pagine/rapporti-di-approfondimento-sulla-presenza-dei-msna-in-italia>, ultima consultazione 18/10/2024.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2024a). *I minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia*, Rapporto di approfondimento semestrale, dati al 31 luglio 2024, in <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/pagine/rapporti-di-approfondimento-sulla-presenza-dei-msna-in-italia>, ultima consultazione 18/10/2024.
- MIUR (2017). *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*, in <https://www.mim.gov.it/documents/20182/2223566/LINEE+GUIDA+DIRITTO+ALLO+STUDIO+ALUNNI+FUORI+FAMIGLIA.pdf>, ultima consultazione 18/10/2024.
- Portera A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*. Trento: Erickson.
- Renna P. (2021). *Salute e formazione. Tra le culture abramitiche del Mediterraneo*. Bari: Progedit.

La promozione della genitorialità positiva in Piemonte: un intervento socio-educativo per l'accompagnamento delle famiglie in situazione di vulnerabilità

Faustino Rizzo

Assegnista di ricerca

Università di Padova – faustino.rizzo@unipd.it

Introduzione

Il presente contributo si propone di analizzare un'esperienza di ricerca-azione-formazione partecipata (Lewin, 1946; Bove, 2009) avviata dal Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell'Università di Padova (LabRIEF), nell'ambito dell'intervento "MK2.1 ---Promozione della Genitorialità Positiva" (PR-FSE 2021-2027) promosso dalla Regione Piemonte. Questa iniziativa si pone in continuità con il Programma P.I.P.P.I. (Milani, 2022), rappresentandone una naturale evoluzione nonché uno strumento chiave per l'implementazione del LEPS (Livello Essenziale di Prestazione Sociale) Prevenzione dell'Allontanamento Familiare, introdotto in Italia nel 2022. A fronte delle crescenti sfide poste dalla transizione culturale e demografica, l'intervento si propone di promuovere la costituzione e il rafforzamento di équipe multidisciplinari sul territorio piemontese, incaricate di accompagnare le famiglie con bambini in situazioni di vulnerabilità. Parallelamente, si prefigge di potenziare, laddove necessario, le componenti gestionali e amministrative dei servizi di educativa familiare all'interno degli Ambiti Territoriali Sociali (ATS), favorendo una gestione più efficiente e coordinata delle risorse. In linea con un approccio integrato e partecipativo, e attraverso il coinvolgimento del LabRIEF, beneficiario con gli ATS dell'intervento, si intende facilitare la creazione di reti di supporto multidisciplinari, capaci di rispondere in modo adattivo ed efficace alle sfide sociali emergenti.

L'intervento si pone, quindi, come promotore di un modello di welfare inclusivo, orientato alla prevenzione dell'allontanamento familiare, e vuole contribuire a ridurre le disuguaglianze sociali e a rafforzare il capitale umano e sociale del territorio piemontese.

In questo contributo viene presentata la Meeting Week, svoltasi dal 27 al 30 maggio 2024, come primo passo verso la capacitazione, intesa come rafforzamento delle competenze e delle risorse operative dei servizi sociali e degli operatori. Attraverso un ascolto dei soggetti coinvolti, sono stati raccolti dati utili a orientare la co-costruzione del piano formativo e la pianificazione degli interventi operativi, fornendo una fotografia iniziale del territorio e dei 37 Ambiti Territoriali Sociali (ATS) coinvolti.

1. La misura MK2.1 Promozione della Genitorialità Positiva

Secondo il rapporto "I dati regione per regione" del Gruppo di lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC, 2024), in Piemonte le bambine e i bambini rappresentano il 14,2% della popolazione totale, un valore inferiore alla media nazionale (15,1%). Tale dato, associato a un tasso di natalità particolarmente basso (5,9 per mille abitanti rispetto al

6,4 della media nazionale), evidenzia una transizione demografica negativa che richiede nuove risposte sociali e culturali per sostenere le famiglie e prevenire l'isolamento sociale (CRC, 2024, p. 133). A questo quadro si aggiunge la crescente fragilità sociale delle famiglie. Ad esempio, le famiglie monogenitoriali costituiscono il 16,3% dei nuclei familiari, un dato inferiore alla media nazionale ma comunque significativo in termini di vulnerabilità sociale. Contestualmente, è in aumento la percentuale di persone di minore età in povertà relativa che raggiunge il 22,3%. Inoltre, il 50,7% dei bambini in Piemonte vive in situazioni di sovraffollamento abitativo: questo valore è il più alto tra tutte le regioni italiane e fa affiorare una criticità strutturale del welfare locale. Pertanto, il contesto delineato da questi dati mostra l'esistenza di crescenti disuguaglianze sociali e di situazioni di vulnerabilità familiare diffuse, e con urgenza chiede di ripensare e potenziare il sistema di welfare regionale, ponendo al centro il bambino, i suoi diritti e il suo nucleo familiare.

In questo orizzonte si inserisce l'intervento "MK2.1" del Programma Regionale Fondo Sociale Europeo Plus (FSE+) 2021-2027 della Regione Piemonte. Tale intervento si pone non solo in continuità con il Programma P.I.P.P.I. (Milani, 2022), ma anche come strumento operativo per l'implementazione ed il consolidamento del LEPS Prevenzione dell'Allontanamento Familiare, già introdotto a livello nazionale nel 2022. L'obiettivo principale è supportare la genitorialità attraverso la costruzione di 'nicchie ecologiche', definite come contesti relazionali, in cui il bentrattamento sperimentato da genitori e professionisti dei servizi formali e informali generi a sua volta pratiche di bentrattamento nei confronti dei figli (Milani, 2023). Questa visione mira a promuovere contesti di crescita positivi e inclusivi, capaci di rafforzare le competenze genitoriali e di prevenire situazioni di vulnerabilità sociale. In questo scenario, l'intervento MK2.1 si configura come una risposta strategica e innovativa per affrontare le sfide demografiche e sociali del territorio piemontese, attraverso un approccio partecipativo e multidisciplinare, volto a rafforzare le reti di supporto comunitarie e a promuovere modelli di welfare inclusivi ed efficaci.

A livello regionale, il Piemonte ha partecipato all'implementazione del Programma P.I.P.P.I. sin dal 2011; infatti, durante la fase sperimentale, che ha coinvolto dieci città italiane

beneficarie della L.285/1997, una di queste è stata Torino. Successivamente, il consolidamento del Programma ha interessato un numero crescente di bambini, famiglie e operatori, contribuendo a rafforzare la rete territoriale dei servizi e a promuovere un approccio integrato e multidisciplinare (Tabella 1).

ATS	Edizioni P.I.P.P.I.	Bambini	Famiglie
Alessandria - Casale Monferrato	3-10	64	58
Biella	5-10	73	72
Cuneo	9-10	22	18
Fossano - Consorzio Monviso Solidale	3-5	29	26
Ivrea-Cuorgnè	9-10	19	16
Novara	6-8	30	30
Torino	1-10	144	108
Verbano - Cusio- Ossola	9-10	17	17
Totale Regione		398	345
Da P.I.P.P.I.7 Torino ha partecipato nel livello Avanzato senza l'inclusione formale di famiglie nella piattaforma RPMonline. Si contano 34 famiglie uscite, per cui l'accompagnamento nel programma è stato parziale, pari al 9% delle famiglie che hanno avviato il programma.			

Tabella 1: La tabella riporta i dati relativi agli ATS piemontesi coinvolti nelle implementazioni del Programma P.I.P.P.I. dalla 3^a alla 10^a edizione.

Nel 2022, con l'attuazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), il Programma P.I.P.P.I. ha conosciuto un'ulteriore espansione in Piemonte, gli ATS coinvolti sono aumentati da 9 a 32 e ciò ha esteso significativamente il raggio d'azione del Programma sul territorio regionale. L'intervento "Promozione della Genitorialità Positiva", avviato il 1° luglio 2024 e in corso fino al 31 dicembre 2026, ha ulteriormente incrementato il coinvolgimento degli ATS, portandoli a 37, raggiungendo così quasi tutti gli ATS del territorio piemontese. L'obiettivo principale della misura è di fornire strumenti e risorse agli ATS per rafforzare gli interventi a sostegno della genitorialità e delle famiglie in difficoltà, con un target di coinvolgimento di 3480 bambini nell'arco del triennio 2024-2026.

2. Il LabRIEF in "Promozione della genitorialità positiva"

Per favorire un processo continuo di formazione e riflessività interprofessionale, allineando competenze e conoscenze alle trasformazioni nei bisogni di salute e benessere, e per rispondere alla richiesta di conoscenze scientifiche e tecnologiche qualificate, la Regione Piemonte ha coinvolto il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF) dell'Università di Padova (Regione Piemonte, 2024).

Come già nel Programma P.I.P.P.I., il LabRIEF rappresenta un esempio di *public engagement* universitario «a servizio dei servizi» (Milani, 2022, p. 82), come un ponte tra il sapere accademico ed il lavoro con le famiglie. Infatti, attraverso azioni di formazione e *support system*, promuove un dialogo bidirezionale che genera un arricchimento reciproco tra conoscenze teoriche ed esperienze pratiche, favorendo un apprendimento partecipativo e dinamico.

Infatti, l'esperienza del LabRIEF non si limita alla trasmissione unidirezionale di conoscenze dall'accademia al territorio, ma crea un terreno fertile per generare nuove prospettive, agendo come laboratorio di co-creazione. In questo spazio, si tracciano percorsi che non solo informano le politiche, ma ampliano le possibilità di azione, poiché "il sapere pedagogico non può essere normativo. Esso è semmai prospettico: non traccia un mondo qual è o quale sarebbe se, ma versioni possibili di esso" (Caronia, 2011, p. 114).

Questo sguardo prospettico guida l'intero processo, in cui riflessione condivisa e confronto continuo tra operatori sociali e ricercatori diventano strumenti per costruire soluzioni creative e risposte sostenibili. Tali risposte non solo si adattano ai bisogni emergenti, ma potenziano i servizi di welfare territoriale, esercitando al tempo stesso la capacità di "disegnare continuamente i futuri probabili, insegnare a imparare continuamente, continuamente reimparare" (Violante et al., 2021, p. 20).

3. La Meeting Week come processo di *public engagement* e capacitazione territoriale

L'obiettivo della Meeting Week, svoltasi dal 27 al 30 maggio 2024 in quattro poli interprovinciali – Alessandria, Cuneo, Novara e Torino – era di coinvolgere gli ATS nella co-costruzione di un piano di intervento condiviso per l'implementazione dell'intervento "Promozione della Genitorialità Positiva". Centoventuno partecipanti, tra dirigenti, personale amministrativo, assistenti sociali ed educatori, provenienti dai 37 ATS coinvolti nell'intervento, hanno preso parte agli incontri nei quattro poli interprovinciali. La scelta di queste sedi non risponde solo a esigenze logistiche, ma mirava a incontrare il territorio nel territorio, riducendo gli spostamenti e minimizzando l'impatto ambientale.

Anche questo evento, nell'orizzonte delineato del *public engagement*, non intendeva limitarsi

al trasferimento unidirezionale di conoscenze dall'accademia al territorio, ma promuoveva un processo di ascolto attivo, dialogo e co-creazione (Rowe, Frewer, 2005).

Ancor di più in questo contesto, l'obiettivo era di favorire un dialogo bidirezionale capace di accrescere mutualmente le conoscenze teoriche e le esperienze pratiche, un dialogo che, co-costruendo un piano di formazione rispondente ai bisogni dei territori e degli operatori, riesca nell'intento di porre le basi per una capacitazione efficace del sistema.

Perciò, per facilitare il processo di coprogettazione, è stato utilizzato lo strumento della "linea della vita" (Horwath, 2010), una mappa temporale che ha guidato i partecipanti nella riflessione sul presente e nella progettazione di azioni future per il raggiungimento degli obiettivi posti dall'intervento stesso (Figura 1). Le linee della vita prodotte hanno permesso di visualizzare il percorso immaginato da ciascun territorio, mettendo in relazione gli obiettivi individuati con le risorse disponibili e le tappe fondamentali del processo di implementazione. Successivamente, queste linee temporali sono state condivise in una sessione plenaria che ha concluso l'evento. In questa sede ha preso vita un dialogo critico e costruttivo, un confronto che ha generato riflessioni utili per testare e, laddove necessario, rimodulare le azioni pianificate.

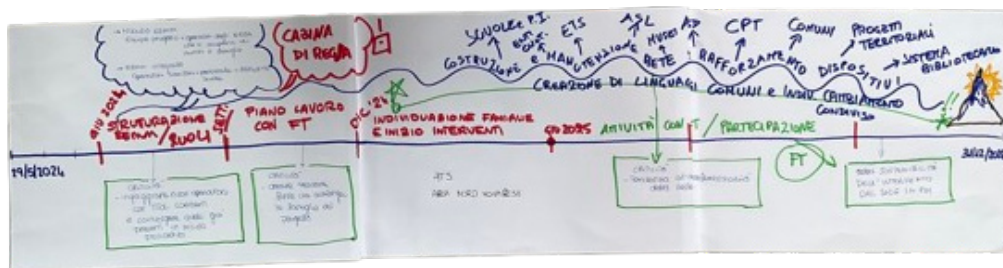


Figura 1: Linea della vita realizzata durante la Meeting Week per rappresentare le azioni e gli interventi pianificati dall'ATS in MK2.1

Aver intrapreso un dialogo politico – inteso come quello spazio che permette l'interazione tra prospettive diverse e la negoziazione di soluzioni condivise – ha ulteriormente rafforzato la capacità di progettare interventi calibrati sui contesti specifici. Questo ha permesso di sperimentare concretamente come

la programmazione politica trae vantaggio dalla capacità critica della pedagogia per testare e rimodulare, quando necessario, la propria azione; la pedagogia si avvale dell'osservazione e dell'analisi del pensiero politico, perché ciò le consente di dare una prospettiva storica della propria azione, evitando che sia vanificata in attuazione di opere di scarsa incisività (Elia, 2012, p. 14).

Infine, al termine di ciascun incontro, ai referenti territoriali di ogni ATS è stato richiesto di compilare un questionario, finalizzato a mappare risorse e bisogni del territorio al T0 e a valutare l'impatto iniziale, orientando così le azioni future.

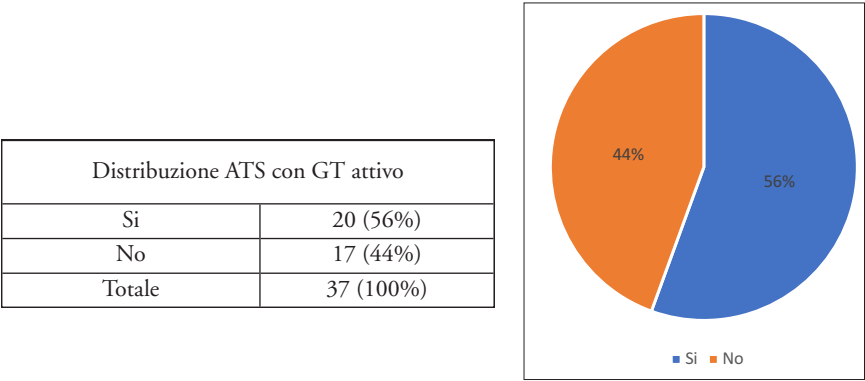
4. Il TO del Piemonte all'avvio di "Promozione della genitorialità positiva"

L'analisi delle risposte fornite nel questionario somministrato ai referenti territoriali di ciascun ATS ha consentito di mappare le risorse disponibili e di orientare le strategie d'intervento in

base alle specificità di ciascun territorio, e di tracciare un punto di partenza (T0) funzionale alla valutazione a lungo termine degli impatti dell'intervento.

Dei 37 ATS coinvolti, 20 (pari al 56%) hanno dichiarato di disporre di un Gruppo Territoriale (GT) attivo, incaricato della supervisione e della governance strategica delle attività locali. Nell'ambito del LEPS P.I.P.P.I., il GT assume una funzione politico-strategica, volta a garantire continuità all'investimento, assicurare la partecipazione degli operatori e favorire ricadute concrete sul territorio (Milani, 2022, p. 75).

Oltre a definire le strategie operative, il GT svolge anche un ruolo di mediazione e negoziazione delle risorse umane e finanziarie con le parti politiche e territoriali. Non solo, informa amministratori e dirigenti sull'andamento delle attività e supporta gli operatori coinvolti, con particolare attenzione a quelli delle Équipes Multidisciplinari (EM), facilitando le condizioni operative necessarie affinché queste possano costituirsi e lavorare efficacemente.



Tabella/Figura 1: Distribuzione ATS con GT attivo

Composizione del GT	
Attori Chiave	Numero di ATS con Partecipazione
ASL	14
Amministrazione Comunale/Provinciale	12
Scuola	14
Privato Sociale	14
Servizi Educativi	15
Autorità Giudiziaria	3

Tabella 2: Composizione del GT

L'analisi descrittiva dei dati raccolti ha rivelato la complessità ecosistemica dei GT attivi (Tabella 2). L'Azienda Sanitaria Locale, le istituzioni scolastiche e il privato sociale sono presenti in 14 dei 20 ATS dotati di un GT attivo, mentre le amministrazioni comunali e provinciali risultano coinvolte in 12 casi. Si distinguono per il maggior coinvolgimento i servizi educativi, con una presenza registrata in 15 ATS, confermando il loro ruolo strategico nel supporto e nella continuità dei programmi territoriali. Un dato rilevante emerso dall'analisi riguarda il coinvol-

gimento limitato dell'autorità giudiziaria, presente in soli 3 GT su tutti i territori considerati. Questo aspetto, registrato anche nel corso delle sessioni plenarie con gli operatori, è stato identificato come un'area strategica per futuri interventi migliorativi. Un coinvolgimento più attivo dell'autorità giudiziaria potrebbe infatti rafforzare l'efficacia delle azioni di prevenzione e protezione, migliorando il coordinamento interistituzionale e promuovendo una maggiore coerenza negli interventi territoriali.

Inoltre, i dati raccolti consentono di registrare alcuni risultati derivanti l'attività dei Gruppi Territoriali (GT) nel miglioramento del coordinamento e dell'efficacia degli interventi rivolti alle famiglie.

Tra i principali esiti si evidenziano iniziative congiunte tra i diversi attori territoriali in cinque ATS su venti, che hanno rafforzato la collaborazione interistituzionale. Di particolare rilevanza è stata l'attivazione delle Équipes Multidisciplinari (EM) in 5 ATS su 20, accompagnata dalla definizione di un modello operativo condiviso per il lavoro con le famiglie in 4 ATS su 20, con l'obiettivo di uniformare le pratiche di intervento a livello territoriale.

Inoltre, in un ATS è stato avviato un processo di coprogrammazione che ha favorito una pianificazione partecipata e una maggiore coerenza nelle politiche sociali. In 3 casi, oltre all'attivazione delle EM, si è assistito alla sottoscrizione di accordi formali che consolidano la cooperazione tra gli enti coinvolti, evidenziando un rafforzamento delle relazioni istituzionali e del coordinamento locale.

Tuttavia, l'analisi ha messo in luce come in alcune realtà non siano emersi esiti significativi, suggerendo la necessità di rafforzare ulteriormente il coordinamento e migliorare l'efficacia dell'attuazione operativa.

Dai dati raccolti e dalle sessioni plenarie con gli operatori, è risultato imprescindibile il coinvolgimento attivo e continuo di tutti gli attori chiave, al fine di garantire la sostenibilità e l'efficacia delle azioni intraprese.

L'analisi delle modalità di coinvolgimento della comunità locale ha evidenziato un quadro diversificato e complesso. In ventidue ATS sono state attivate iniziative di dialogo interistituzionale attraverso incontri e comunicazioni tra operatori delle amministrazioni locali, ASL, Province, Regione, privato sociale e Autorità Giudiziaria. Queste iniziative hanno contribuito a costruire una rete di supporto integrata e coerente, ottimizzando le risorse territoriali disponibili e migliorando la capacità di risposta alle esigenze delle famiglie.

Infine, 6 ATS, il coinvolgimento della comunità si è esteso anche alle associazioni di volontariato, sportive, ricreative e culturali, ampliando la partecipazione sociale e includendo attori non strettamente istituzionali. Questo approccio ha favorito la creazione di un ecosistema di supporto più inclusivo e adattivo, e ciò ha fatto risaltare il capitale sociale ed umano presente sul territorio.

5. Conclusioni

L'intervento MK2.1 - Promozione della Genitorialità Positiva, inserito nel PR FSE+ 2021-2027 della Regione Piemonte, rappresenta senz'altro passo significativo nel rafforzamento del welfare territoriale, con il suo mettere al centro dell'azione la riduzione delle disuguaglianze sociali e delle povertà educative. Grazie alla continuità con il Programma P.I.P.I., questo intervento si inserisce in un quadro normativo consolidato, finalizzato a rendere effettivi i diritti dei più piccoli e delle famiglie in situazione di vulnerabilità attraverso un sistema integrato e inclusivo di servizi.

Dall'analisi dei dati raccolti durante la Meeting Week è stato possibile tratteggiare il piano della formazione e delle azioni operative da intraprendere, nonché le priorità e le necessità for-

mative del personale coinvolto. I dati iniziali hanno infatti permesso di delineare non solo i punti di forza, ma anche le possibili aree di miglioramento, tracciando così un orizzonte di possibilità per il riconoscimento e l'attivazione delle risorse disponibili. La formazione continua, posta al centro di questo processo, si propone non soltanto come una pronta risposta immediata alle esigenze che si presentano, ma un investimento a lungo termine per la costruzione di competenze resilienti adatte a fronteggiare le sfide future

Pur trovandosi ancora in una fase di avvio, il monitoraggio delle iniziative consentirà la valutazione dell'efficacia dell'intervento nel dare risposte ai bisogni ed ai diritti delle bambine e dei bambini, nel consolidamento del LEPS.

La ricerca in corso, attraverso la costruzione di un *framework* di valutazione, mira a fornire strumenti utili per orientare e adattare le politiche educative e sociali ai bisogni emergenti dei bambini e delle famiglie sul territorio piemontese per una sempre maggiore accessibilità ai servizi essenziali.

Bibliografia

- Barnes M., Newman J. Sullivan H. (2004). Power, participation and political renewal: theoretical and empirical perspectives on public participation under New Labour. *Social Politics*, 11, 2, 267-79.
- Caronia L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione: Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- CRC (2024). *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia: i dati regione per regione*.
- Elia G. (2012). Pedagogia e politica nella costruzione del legame sociale. *Metis*, 2, II, 12.
- Lewin K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Maile S., Griffiths D. (Eds.). (2014). *Public Engagement and Social Science*. Bristol: Policy Press.
- Milani P. (2022). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione - LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare*. Padova: Padova University Press.
- MLPS - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017). *L'intervento con bambini e bambine in situazione di vulnerabilità*.
- MLPS - - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2021). *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023*.
- Regione Piemonte (2024), DGR 1-8357/2024/XI, del 27 marzo 2024.
- Rowe G., Frewer L.G. (2005). A typology of public engagement mechanisms, *Science, Technology, and Human Values*, 30, 2, 251-290.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*, Roma: Carocci.
- Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (Eds.). (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

bell hooks: insegnare a trasgredire, uno stile educativo

Carla Roverselli

Professoressa Ordinaria

Università degli Studi di Roma Tor Vergata – roverselli@lettere.uniroma2.it

1. Chi è bell hooks? Una voce radicale per il cambiamento

bell hooks è lo pseudonimo di Gloria Jean Watkins, una donna nera, femminista, “scrittrice, pensatrice critica e intellettuale” (hooks, 2022, p.158) radicale come lei stessa si definisce, nata nel Kentucky, il Sud rurale degli USA, il 25 settembre 1952, durante l’apartheid razziale.

Ha scelto il nome “bell hooks” per onorare la madre Rosa Bell Watkins e la nonna materna Bell Blair Hooks, rifiutando il sistema maschile di attribuzione dei nomi. L’uso delle lettere minuscole, oltre a distinguere il suo nome da quello dell’ava, sottolinea il desiderio che l’attenzione si concentri di più sulle sue idee piuttosto che sulla sua persona.

Come spiegava lei stessa:

al suo apice, il movimento femminista si è posto con forza la questione dell’anonimato, e della necessità di rendere omaggio alle donne che ci hanno precedute. Allora eravamo in molte a usare uno pseudonimo. Parlo dei tardi anni Sessanta e dei primi anni Settanta. All’epoca si criticava la nozione di ‘star’ femminista. L’importante era ciò che pensava e diceva ciascuna di noi. Nel mio caso, intendevo semplicemente affermare che in me non c’era nulla di inusuale, perché alle mie spalle c’era una lunga discendenza di donne schiette e volitive, di cui volevo onorare l’immagine [...] Volevo soltanto dire che provenivo da quel continuum femminile (hooks, Nadotti, 2020, p. 147).

bell hooks valica i confini degli ambiti predefiniti del proprio settore istituzionale di studi: in lei convivono la militante, la *showwoman* (compare numerose volte in televisione e in vari documentari al fine di ampliare la platea alla quale parlare), la *Distinguished Professor* di inglese presso il City College di Brooklyn (NY). Il suo modo di agire/vivere in prima persona, come donna e come anima nera, l’azione di interconnessione tra la cultura alta (o presunta tale) e quella *bassa* (o ritenuta tale), le permette di spaziare dai *Black Studies* ai *Feminist Studies*, per giungere al *Creative Writing* (Bocci, De Castro, 2022, p. 81).

Questa donna introduce un modo di agire finalizzato da un lato a “rompere le gabbie disciplinari” (Nadotti, 2020, p. 25) e, dall’altro, a creare comunità, a creare aperture, varchi, spiragli in cui indirizzare i processi di umanizzazione, quale risposta possibile ai processi di disumanizzazione che invece caratterizzano il nostro sistema socio-politico-culturale, permeato da logiche razziste, sessiste e classiste (Bocci, De Castro, 2022, p. 85).

2. Origini e formazione: dalla segregazione all'università

“Le memorie autobiografiche di bell hooks sono disseminate in tutta la sua vastissima produzione” (Bianchi, 2024, p. 19). Questa intellettuale “ha scelto la scrittura autobiografica e la condivisione di storie nei propri saggi critici” (hooks, 2022, p. 157). È cresciuta in una famiglia della classe operaia (hooks, 2020, pp. 31/167/169) ed è diventata docente universitaria, sebbene lei si percepisca soprattutto una scrittrice (hooks, 2020, p.170). Ha considerato l'insegnamento come un “lavoro non tanto importante ma necessario per vivere” (hooks, 2020, p. 32).

I genitori erano “modesti e umili” (hooks, 2022, p.158): il padre lavorava come custode alle poste locali e la madre come domestica presso le famiglie bianche della zona (Bianchi, 2024, p.23). Aveva cinque sorelle e un fratello. Nonostante le difficoltà economiche, i genitori hanno sempre dato grande importanza all'istruzione (hooks, 2022, pp.158-160), e hanno mandato a scuola tutti e sette i figli: la madre ha trasmesso loro la passione per la conoscenza, il padre la necessità di un'alfabetizzazione critica. La sua famiglia però era patriarcale e disfunzionale (hooks, 2022, pp. 155-156).

Sin dall'infanzia, bell hooks comprese che lo studio rappresentava l'unica via per l'emancipazione. Frequentò inizialmente la scuola segregata per studenti afroamericani dove imparò che: “Per i neri, l'insegnamento - l'educazione - era fondamentalmente un atto politico, perché radicato nella lotta antirazzista” (hooks, 2020, p.32). Le scuole elementari per i neri erano il luogo in cui sperimentava l'apprendimento come rivoluzione.

Quasi tutte le nostre insegnanti erano donne nere, votate a nutrire il nostro intelletto per darci la possibilità di diventare studiosi, pensatrici e operatori culturali-persone nere capaci di usare la ‘testa’. Comprendemmo presto che la nostra devozione verso l'apprendimento e la vita della mente era un atto contro-egemonico, un gesto fondamentale di resistenza alle strategie di colonizzazione razzista bianca. [...] Frequentare la scuola era, quindi, gioia pura. Amavo studiare, adoravo imparare. [...] Sentirmi trasformata dalle idee era piacere puro. [...] La casa era il luogo in cui ero costretta a conformarmi all'immagine di qualcun altro su chi e cosa avrei dovuto essere. La scuola era il luogo in cui potevo dimenticare quell'io e, attraverso le idee, reinventarmi.

Con l'integrazione razziale, la scuola cambiò completamente. Lo zelo messianico teso a trasformarci e a plasmare le nostre menti - che aveva caratterizzato le nostre insegnanti e le loro pratiche pedagogiche nelle scuole per neri - era finito. Improvvisamente la conoscenza riguardava solo l'informazione. [...] Nelle scuole bianche imparammo presto che ciò che ci si aspettava da noi era l'obbedienza, e non la volontà zelante di imparare. La passione eccessiva per l'apprendimento veniva facilmente interpretata come una minaccia all'autorità bianca [...]. Passare dalle amatissime scuole per neri alle scuole bianche — in cui gli studenti neri erano sempre considerati intrusi, mai membri effettivi a tutti gli effetti — mi ha insegnato la differenza tra l'educazione come pratica della libertà e l'educazione che si sforza semplicemente di rafforzare il dominio (hooks, 2020, pp.33-34).

L'integrazione razziale, paradossalmente, aveva portato a una perdita dell'approccio educativo trasformativo: non corrispondeva assolutamente all'auspicata partecipazione libera e democratica.

Dopo la scuola, hooks ha proseguito gli studi accademici. Nel 1973 ottenne il *Bachelor of Art* alla Stanford University, nel 1976 un Master presso l'Università del Wisconsin. Nel 1978 pubblicò una raccolta di poesie, con il suo pseudonimo. Nel 1981 pubblicò il suo primo libro: *Non sono una donna io? Donne nere e femminismo* che “spacca il fronte apparentemente compatto del neofemminismo statunitense degli anni '70 del secolo scorso, infrangendo con parole fertili e audaci il silenzio e la tacita sottomissione che rendevano le donne nere invisibili tra gli invisibili” (Nadotti, 2020, p.8).

Nel 1983 concluse il Dottorato all'Università della California di Santa Cruz. Successivamente ha insegnato presso l'Università di Yale e il City College di New York. Nel 2014 ha fondato il *bell hooks Institute* al Berea College, città dove è venuta a mancare il 15 dicembre 2021 (Bianchi, 2024, pp. 34-38).

3. Femminismo intersezionale: un nuovo modo di pensare l'oppressione

bell hooks adotta un approccio intersezionale in quanto intende riconoscere e combattere contemporaneamente tutte le forme di oppressione che provengono da genere, classe e razza.

Il femminismo, per lei, è un movimento che mira a mettere fine al patriarcato e al sessismo. Non è un movimento antiuomini, perché i maschi non sono l'unico gruppo nella società a sostenere il pensiero e il comportamento sessista: purtroppo ci sono anche donne che attraverso il sesso, la classe e la razza, dominano e sfruttano altre donne, specialmente quelle povere e della classe operaia (hooks, 2021, pp.31-39). “Finché le donne usano il loro potere di classe o di razza per dominare altre donne, la sorellanza femminista non può realizzarsi a pieno” (Ivi, p.53)

Criticava il femminismo bianco dominante, che spesso ignorava l'esperienza delle donne nere e delle classi lavoratrici:

Al tempo delle mie prime lezioni di *Women's Studies* a Stanford, le docenti bianche parlavano di “donne” quando stavano in realtà proponendo l'esperienza delle donne bianche materialmente privilegiate come norma. Per me, sfidare questo presupposto distorto ha rappresentato una questione di integrità sia personale che intellettuale. Sfidandolo mi sono rifiutata di essere complice della cancellazione delle donne nere e delle donne provenienti dalla classe operaia di tutte le etnie (hooks 2020, p.218).

Il suo primo libro, *Non sono una donna io: donne nere e femminismo* (2023b), ha scosso il neofemminismo degli anni '70, denunciando la marginalizzazione delle donne nere all'interno del movimento femminista e della società in generale.

4. La pedagogia della libertà: insegnare a trasgredire

Per bell hooks l'insegnamento non deve limitarsi al trasferimento di nozioni, ma deve essere uno strumento di liberazione.

Nel suo lavoro è stata ispirata da tre grandi modelli:

- Le sue insegnanti afroamericane delle scuole segregate, che incoraggiavano il pensiero critico e l'impegno per la giustizia sociale;
- Paulo Freire, che ha teorizzato l'educazione come pratica di libertà;
- Thích Nhất Hạnh, monaco buddista vietnamita, il cui approccio olistico alla pedagogia enfatizza l'equilibrio tra mente, corpo e spirito.

Le sue insegnanti afroamericane “hanno avuto il coraggio di trasgredire i confini di un approccio all'apprendimento simile ad una catena di montaggio. Loro si avvicinano agli studenti con la volontà e il desiderio di rispondere all'unicità di ognuno” (hooks, 2020, p.45).

Queste insegnanti afroamericane delle scuole segregate del Kentucky, erano preoccupate “che noi alunni acquisissimo una ‘buona istruzione’ [...] che ci avrebbe incoraggiato ad abbracciare l'impegno per la giustizia sociale, in particolare la lotta per l'uguaglianza razziale. Secondo loro l'insegnante doveva sempre mettere l'umanità prima di tutto” (hooks, 2023a, p.25).

Per questo la hooks confessa che quando iniziò il suo insegnamento universitario decise di seguire l'esempio delle appassionate insegnanti nere della sua scuola elementare, del lavoro di Freire e del pensiero femminista della pedagogia radicale (hooks, 2020, pp.111-126). Al pensiero di Paulo Freire la hooks unisce quello del monaco buddista vietnamita Thích Nhất Hanh:

Il pensiero di Freire mi ha aiutato a sfidare l'educazione depositaria, quell'approccio radicato nell'idea che tutto ciò che gli studenti devono fare sia assorbire le informazioni fornite loro da un docente, essere in grado di memorizzarle e ricordarle. [...] Thích Nhất Hanh parla sempre dell'insegnante come guaritore [...] e offre un modo di pensare olistico alla pedagogia che enfatizza l'integrità e l'unione di mente, corpo e spirito. [...] Thích Nhất Hanh sottolinea che la pratica di un guaritore, di un terapeuta, di un insegnante o di qualsiasi professionista che aiuta le altre persone dovrebbe essere diretta prima di tutto verso di sé, perché se chi aiuta è infelice, non può aiutare gli altri. (hooks, 2020, pp.45-47).

La figura di insegnante tratteggiata da bell hooks è quella di "un intellettuale integro e radicato" (hooks, 2020, p.48), una persona che si preoccupa del proprio benessere interiore, che non separa la mente dal corpo. L'insegnante non deve sminuire l'enfasi sul benessere spirituale e la cura della sua anima: deve essere capace di pensare anche a sé per evitare l'esaurimento e comprendere quando è necessario prendersi una pausa, cioè del tempo lontano dall'insegnamento (hooks, 2022, p.45).

L'educazione progressista e olistica, la 'pedagogia impegnata', è più faticosa della pedagogia critica o femminista convenzionale. A differenza di queste due pratiche di insegnamento, promuove il benessere. Ciò significa che chi insegna deve impegnarsi attivamente in un processo di autorealizzazione capace di promuovere il proprio benessere personale, per poi essere in grado di fornire strumenti di autodeterminazione agli studenti (hooks, 2020, p.47).

Secondo bell hooks bisogna ricordare che i docenti sono corpi in classe e non menti onnipotenti e onniscienti (hooks, 2020, p.173).

La cancellazione del corpo incoraggia a pensare che stiamo ascoltando fatti neutrali e oggettivi [...]. Dobbiamo tornare allo stato di esseri incarnati per decostruire il modo in cui il potere viene tradizionalmente utilizzato in classe [...] Riconoscendo la soggettività e i limiti dell'identità, interroghiamo quell'oggettivazione che è così necessaria in una cultura del dominio (hooks, 2020, p.174).

L'insegnante deve essere coinvolto nel processo educativo, non come figura autoritaria, ma come guida e ispirazione. Docenti si diventa, dice bell hooks, non è un'identità già strutturata che porto con me in classe (hooks, 2020, p.168): e, potremmo aggiungere, nonostante tutti i corsi di formazione e abilitazioni conseguite.

Il docente dovrebbe promuovere un'educazione come pratica della libertà che non riguarda solo la conoscenza libertaria, ma la pratica libertaria in aula, e lo coinvolge personalmente (hooks, 2020, p.182). Il presupposto di base di questa educazione deve essere che tutti in classe siano in grado di agire in modo responsabile per creare un ambiente di apprendimento (hooks, 2020, p.186). L'aula dovrebbe essere uno spazio in cui tutti sperimentano il potere in modi diversi. Ciò significa che i docenti si dovrebbero sentire impoterati dalle interazioni con gli studenti, perché hanno la possibilità di crescere insieme a loro intellettualmente e di sviluppare una comprensione più acuta di come condividere le conoscenze (hooks, 2020, p.187).

bell hooks propone una figura di insegnante impegnato e coinvolto che intende costruire

comunità di apprendimento e riconoscere il ruolo degli studenti come partecipanti attivi, che concorrono positivamente al processo di apprendimento (hooks, 2020, pp.9-10). L'obiettivo della pedagogia impegnata è quello di utilizzare la conoscenza teorica per cambiare il rapporto di subalternità interiorizzato, ed è perciò un lavoro militante (25).

L'obiettivo della *pedagogia impegnata* di hooks è creare comunità di apprendimento in cui studenti e docenti siano partecipanti attivi, rendendo "l'aula un ambiente democratico in cui tutti sentono la responsabilità di contribuire" (hooks, 2020, p.71). "La pedagogia impegnata prende le mosse dal presupposto secondo cui quando tra studente e insegnante esiste una relazione interattiva, la qualità dell'educazione è superiore" (hooks, 2023a, p.43). La scrittrice afroamericana pone grande enfasi sul valore delle relazioni nel processo educativo. Crede che un ambiente di apprendimento positivo e rispettoso, in cui gli insegnanti e gli studenti si relazionano in modo autentico, sia fondamentale per il successo educativo. Chi insegna deve valorizzare realmente l'importanza della presenza di ognuno. Ci deve essere un riconoscimento continuo di come ogni persona influenzi la dinamica della classe, e contribuisca al processo di apprendimento (hooks, 2020, p.38). Il lavoro dei docenti dovrebbe essere influenzato da ciò che gli studenti dicono in classe, cosa fanno, cosa trasmettono: nella convinzione che i docenti possono imparare dagli studenti e crescere intellettualmente (hooks, 2020, p.187).

L'eredità di bell hooks è ancora viva oggi, e può influenzare l'educazione, il femminismo e la lotta per la giustizia sociale. La sua pedagogia invita a ripensare il ruolo dell'insegnante come figura di guida e di trasformazione. In un'epoca segnata da disuguaglianze e crisi educative, il suo pensiero rappresenta un punto di riferimento per chi vuole costruire un'educazione inclusiva e liberante.

Bibliografia

- Bianchi L. (2024). Introduzione. In hooks b., *Pedagogia impegnata e decoloniale*. L. Bianchi (Ed.). Brescia: Scholé.
- Bocci F., De Castro M. (2022). La pedagogia impegnata di bell hooks. Per una visione inedita dell'inclusione come processo trasformativo del pensiero e delle pratiche. *L'integrazione scolastica e sociale*. 21 (1), 74-92.
- hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- hooks b., Nadotti M. (2020). *Elogio del margine. Scrivere al buio*. Napoli: Tamu.
- hooks b. (2021). *Il femminismo è per tutti. Una politica appassionata*. Napoli: Tamu.
- hooks b. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi.
- hooks b. (2023a). *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*. Milano: Meltemi.
- hooks b. (2023b). *Non sono una donna io: donne nere e femminismo*. Napoli: Tamu.
- Nadotti M. (2020). Introduzione. In b. hooks e M. Nadotti (2020), *Elogio del margine. Scrivere al buio* (pp.7-27). Napoli: Tamu.

La consulenza pedagogica a scuola: traiettorie riflessive

Moira Sannipoli

Professoressa Associata

Università degli Studi di Perugia – moira.sannipoli@unipg.it

1. Una scuola che chiede aiuto

Il contesto scolastico italiano vede un numero crescente di studenti e studentesse in situazioni di difficoltà, disturbo e/o fragilità. La complessità delle classi chiede al corpo docente competenze riflessive, comunicative e didattiche significative, capaci di orchestrarsi all'interno di un orizzonte autenticamente inclusivo. Le richieste rivolte alla scuola si moltiplicano incessantemente e risultano ambivalenti e contraddittorie e spaziano dall'assistenza, all'orientamento esistenziale e professionale, dall'istruzione alla socializzazione, dall'accudimento alla promozione del benessere psico-fisico, dalla prevenzione al contenimento sociale, dall'educazione etica alla costruzione di competenze e saperi, dalla tutela alla partecipazione. Si diffonde spesso nel mondo della scuola una sensazione di fatica, frustrazione, demotivazione e perdita di senso che, in alcuni casi, può sfociare in un vero e proprio burnout e disaffezione. Da questo punto di vista, le pratiche educative di secondo livello, tra cui la consulenza pedagogica, possono divenire un valido supporto teorico, metodologico e riflessivo per sostenere in modo competente il lavoro quotidiano: è un'opportunità preziosa per istituire spazi e tempi di cura pedagogica per i professionisti impegnati a un primo livello dell'educazione e non solo. La specificità pedagogica di queste pratiche si rivela fondamentale per il supporto professionale. Infatti, pensare consulenze pedagogiche significa centrare l'attenzione sui fatti e sugli eventi educativi che vengono portati sulla scena dal gruppo di consultanti, con l'obiettivo di lavorare sulle loro competenze educative e sulle pratiche da loro agite nel lavoro ordinario di tutti i giorni. In questo senso, le figure pedagogiche possono utilizzare la loro presenza per istituire uno spazio e un tempo entro cui tematizzare il disagio vissuto nella quotidianità del lavoro educativo di primo livello, dando la possibilità che questo possa essere espresso, nominato, problematizzato (Regoliosi, 2013; Riva, 2021). La scuola diventa un contesto di intervento per i professionisti dell'educazione raccogliendo le sfide che non trovano spesso risposta nelle risorse umane interne, in termini di supporto educativo in situazioni di fragilità, rispetto a bisogni speciali o alla cura del sistema relazionale dell'alunno con difficoltà. L'attuale contesto socio-culturale caratterizzato dalla complessità e dalla proliferazione di sempre nuovi bisogni formativi si presenta come scenario "al plurale" in cui le nuove emergenze educative, comprese quelle delle persone con "bisogni educativi speciali", necessitano di funzionali risposte pedagogico-didattiche formulate dopo attenta e calibrata lettura e conseguente interpretazione della vasta gamma di categorie di differenze e di diversità esistenti. Di fatto, i tradizionali luoghi della formazione risultano moltiplicati e diversificati: le conoscenze e le competenze trovano adeguato riconoscimento in dimensioni ed approcci ecologico-sistemici, fenomenologico-ermeneutici, umanistico-esistenziali e spazio-temporali che oltrepassano lo specifico contesto scolastico, in quanto la formazione integrale ed integrata di tutti e di ciascun educando implica l'ottimale integrazione dell'educazione formale con l'informale, allo scopo di coniugare le imprescindibili risorse provenienti dal versante extrascolastico. Affidarsi a cono-

scenze, abilità e competenze sempre più specialistiche rappresenta un fenomeno non solo improduttivo, ma fuorviante, in quanto si corre il rischio di assumere uno sguardo miope, non olistico e non globale che, invece, deve permettere, con adeguati strumenti culturali, la comprensione della complessa realtà contemporanea circostante, interpretata nell'inscindibile dialettica esistente tra vincoli, risorse, limiti e possibilità. Questo bagaglio professionale necessita di spazi di condivisione e di dialogo che spesso rischiano di non essere presenti a scuola o di non essere vissuti e coordinati a dovere (d'Alonzo, 2017). Già la legge 517/77 prevedeva la necessità di un servizio socio-psicopedagogico per accompagnare il processo di inserimento scolastico con consapevolezza, che purtroppo non ha mai avuto una reale istituzionalizzazione. Anche grazie alla legge Iori, le figure di consulenza pedagogica possono invece guadagnare un ruolo importante in termini inclusivi, permettendo agli insegnanti di interrogare le proprie pratiche e collocarsi in territori di azioni possibili, sostenibili e realmente percorribili. Queste occasioni di pensiero pedagogico consentono di non cadere in un dover essere troppo utopico e irraggiungibile o nel fraintendimento che quello che si propone sia l'ottimo solo perché collocato dentro contesti di cura, fortemente connotati in termini relazionali. Il contributo, in particolare, affronterà il ruolo che le funzioni di consulenza pedagogica possono assumere nel sostegno ad una comunità scolastica che sappia rimettere al centro le dimensioni educative.

2. Il percorso di ricerca-formazione

Nell'A.S. 2022/2023 è stato avviato un percorso di ricerca-formazione dedicato all'attivazione di un servizio di consulenza pedagogica all'interno dell'Istituto Comprensivo Bastia 1 di Bastia Umbra (PG) con la finalità di valutarne l'impatto in termini di prassi e culture inclusive.

La scelta di un percorso di ricerca-formazione è nata dal desiderio congiunto di vivere un'esperienza di indagine empirica avvalendosi di metodologie di ricerca differenziate e proponendosi di promuovere la professionalità degli insegnanti all'interno delle istituzioni scolastiche e attraverso la costruzione di percorsi comuni di ricerca, in un quadro di collaborazione interistituzionale che metta la ricerca al servizio delle pratiche (Nigris, Cardarello, Losito, Vannini, 2020).

Il percorso, in particolare, ha avuto lo scopo di sollecitare le competenze riflessive del docente, potenziare l'utilizzo di strumenti riflessivi quali l'osservazione, le scritture diaristiche e i verbali di gruppo, imparare a lavorare per "incidenti critici" e sollecitare forme di *problem solving* pedagogico-didattico attraverso una supervisione accompagnata che faciliti scelte possibili e responsabili (Tripp, 1993; Mortari, 2005).

Il focus sugli incidenti critici è stato particolarmente significativo proprio per mettere l'attenzione sulle pratiche, che al di là della loro connotazione, sono percepite come eventi capaci di produrre sorpresa, riflessioni, riposizionamenti (positivi e negativi). Non vanno considerati fenomeni oggettivi, cioè, esistenti indipendentemente dall'osservatore, ma possono essere definiti tali e attenzionati solo grazie allo sguardo con cui il pratico legge il proprio vissuto, rendendolo esperienza critica e meritevole di sosta riflessiva (Damini, Surian, 2012).

Il lavoro sugli incidenti è un buon modo per imparare a stare dentro la dissonanza cognitiva che molte situazioni scolastiche sollecitano, a volte, con esiti poco significativi.

In particolare, la dissonanza cognitiva, come afferma Festinger (1978), è difficile da sostenere emotivamente e psicologicamente: produce uno stato disagio. Per questo motivo quando c'è dissonanza il soggetto è portato a dare vita a pressioni tendenti ad eliminarla o almeno ad indebolirla, riducendo tutto ciò che la potrebbe accrescere. Le strategie principali che si prospettano per la riduzione di questa situazione sono principalmente due:

- modificare una delle due cognizioni: di solito sono in gioco una cognizione comportamentale (essere consapevoli di fare qualcosa) e una ambientale (essere al corrente di un dato di fatto). Per ridurre la dissonanza cognitiva è possibile modificare la cognizione comportamentale o la cognizione ambientale;
- introdurre nuovi elementi cognitivi: alla luce di nuove conoscenze le due cognizioni dissonanti possono apparire diversamente.

Il lavoro sugli incidenti critici favorisce questa seconda opzione.

Il consulente-formatore sollecita i costrutti, non li interroga direttamente per non confondere ed intimidire, dà respiro alle prassi collocandole dentro agli elementi epistemologici e contestuali e al tempo stesso sollecita altre prassi possibili (Melacarne, 2020)

In questa direzione la ricerca ha quindi chiesto al personale docente coinvolto di:

1. individuare in team eventuali “incidenti critici” all’interno del proprio contesto sezione/classe (situazioni complesse e/o di difficile lettura, interpretazione e azione);
2. documentare le situazioni educative critiche condividendo degli strumenti di documentazione;
3. consentire osservazioni in presenza da parte del consulente pedagogico e del team di ricerca congiunte con quelle dei docenti;
4. formalizzare in modelli teorici i saperi impliciti e sollecitare “prassi altre possibili” anche grazie ad incontri di supervisione condivisi con il proprio team.

Alla ricerca hanno partecipato 12 team: tre della scuola dell’infanzia, quattro della scuola primaria e cinque della scuola secondaria di primo grado.

Gli elementi che sono emersi come maggiormente significativi possono essere ricondotti alla necessità crescente di sollecitare la lettura del proprio agire rispetto al posizionamento e alle prassi personali prima di cadere in forme di allarmismo e angosce riparatorie. I gruppi di lavoro hanno imparato a distinguere le «condizioni» dei più piccoli e le «situazioni» in cui certi comportamenti si manifestano ed evolvono, con il desiderio di essere accompagnati da cornici pedagogiche, per interrogare quello che spesso si presenta esclusivamente come problema recepito dalla scuola ma di cui la scuola stessa appare quasi del tutto neutrale. La consulenza pedagogica ha insegnato a mettere in campo azioni al congiuntivo e al gerundio capaci di rendere tutta la comunità scolastica un cantiere esperto ma anche «limitato», progettuale ma al tempo stesso capace di chiedere aiuto con responsabilità.

3. La consulenza pedagogica a scuola: la cura delle pratiche

Molti insegnanti che hanno partecipato al percorso di ricerca-formazione hanno denunciato un deficit di competenze pedagogiche, quelle che dovrebbero consentire di esercitare un pensiero riflessivo, sistematico, ricorsivo, progettuale. La consulenza pedagogica a scuola può essere un valido sostegno alla crescita di queste dimensioni, ritenute essenziali teoricamente ma di fatto secondarie nelle prassi, anche per promuovere contesti di partecipazione e di promozione delle differenze, in termini di equità e giustizia sociale.

In questo senso

essa può essere descritta come un dispositivo complesso che consente di allestire le condizioni per valorizzare e incrementare le risorse per il cambiamento dei soggetti a cui è rivolta e dei loro contesti di riferimento, all’interno di un setting di apprendimento di “secondo

livello” che si qualifica come uno spazio fisico, mentale e relazionale in cui le diverse figure educative (educatori, insegnanti, operatori sociali e socio-sanitari, ecc.) possano pensare e rielaborare l’esperienza vissuta e agita nel quotidiano. La consulenza pedagogica, in quest’ottica, permette di avviare una pratica di conoscenza il cui oggetto è l’esperienza educativa e il cui principale obiettivo è la promozione di nuovi apprendimenti su di essa (Ferrante, Cucuzza, 2023, p. 157).

In questa direzione il pedagogo può assolvere importanti funzioni di accompagnamento, collaborando alla gestione della scuola e permettendo all’insegnante di svolgere al meglio il suo lavoro. Come sostiene Calaprice (2016) può diventare un importante regista inclusivo, fornendo consulenza pedagogica, collaborando con il team docente, organizzando incontri individuali e di gruppo relativi a problematiche specifiche ed evidenziando la tipologia di recupero didattico, cognitivo e formativo, anche in presenza di Bisogni Educativi Speciali. Può attivare progettualità con Enti pubblici e privati presenti nel territorio in ordine ad interventi di continuità orizzontale e verticale. Partecipa alla realizzazione del PAI (Piano Annuale d’Inclusività), diventando anche il principale referente per i GLO (Gruppo di lavoro operativo per l’inclusione), cura la formazione e l’aggiornamento, promozione di attività di sensibilizzazione e riflessione per diffondere la cultura dell’inclusione (Ianes, 2005; Canevaro, Ianes, 2024).

Oltre al sostegno verso i docenti, istituisce una relazione di aiuto con i genitori, fornendo loro strategie educative, sensibilizzando la famiglia a certe problematiche e orientarli nel godimento dei servizi con il fine di un percorso scolastico efficace e integrato. A tal proposito sono attivati anche sportelli di ascolto sia per i genitori sia per gli studenti diventano anello di congiunzione e dialogo (Santoro, Tepedino, 2019).

Considerare, allora, l’inserimento del pedagogo nel contesto-scuola significa, in tale ottica, realizzare una collaborazione sinergica con il personale scolastico non solo per l’implementazione di innovazione educativo-didattica che trasformerebbe tale ambiente anche in un luogo di sperimentazione e ricerca, ma altresì per l’attuazione di strategie e forme di supporto al disagio giovanile, che permea le aule di tutti gli ordini e gradi scolastici. Qui la consulenza educativa, quale dominio di lavoro che forse caratterizza e contraddistingue maggiormente il compito del pedagogo, diviene centrale, poiché rappresenta un momento di riflessione con i docenti, i genitori e gli studenti che ne prendono parte ed un’occasione di interpretazione dei propri e altrui linguaggi ed azioni, in una circostanza di ascolto e auto-critica del Sé che diviene promotrice di cura (Di Stefano, 2023).

La consulenza pedagogica a scuola rappresenta un’opportunità di apprendimento trasformativo dall’esperienza: favorisce la concettualizzazione di saperi appresi e sperimentati sul campo in una logica ricorsiva che interroga le pratiche prima ancora che i bambini e le bambine.

In questa direzione una consulenza pedagogicamente orientata dovrebbe:

- 1) Partire dall’esperienza e non da modelli o teorie precostituite: solo l’aderenza al vissuto dei professionisti può legittimarli quali generatori - e non solo fruitori - di un sapere che si alimenta dentro la vita scolastica;
- 2) Favorire l’esercizio della riflessività per promuovere l’auto-appropriazione di pensieri e sentimenti;
- 3) Destruire e ristrutturare le precomprensioni del senso comune, dell’abitudine e della routine, per permettere il superamento di quadri di riferimento troppo rigidi ed esclusivi ed incoraggiare il dubbio e la domanda;
- 4) Espandere il campo esperienziale e incentivando la condivisione di vissuti e linguaggi.

La complessità delle classi oggi necessita di spazi che sappiano mettere al centro lo sguardo

e le pratiche dei docenti: va immaginato un cambio di paradigma che sposti il focus dalla complicazione delle classi alla complessità delle posture di chi ha scelto di insegnare e formare.

Esiste una pluralità di rappresentazioni della consulenza e di aspettative su di essa, di istanze e di dimensioni che possono esserne oggetto, di approcci e di metodologie.

Esistono differenti culture che si intrecciano con le differenti culture educative e organizzative che innervano la vita scolastica.

Rimettere al centro autenticamente il sapere pedagogico a scuola, anche grazie a percorsi di consulenza, rappresenta oggi il più grande antidoto alla disperazione e alla rassegnazione che spesso popola il sentire degli insegnanti rispetto ad alcuni sentimenti e pensieri di impotenza. Non si tratta allora di rifugiarsi altrove o di cercare soluzione dentro altre cornici, ma di ritornare dentro il cuore della propria professione, trovare tempi e spazi per far crescere un'educazione pensata che sappia riconoscere la bellezza di tutti e di ciascuno, perché, riprendendo le parole di Friedrich Hölderlin, "lì dove c'è pericolo, cresce anche ciò che salva" (2001).

Bibliografia

- Calapriceo S. (2016). L'Educatore e il Pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(3), 319-334.
- Canevaro A. Ianes D. (2024). *Un altro sostegno è possibile: Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L. (2017). Pedagogical consultants for disability and marginalization. *Pedagogia Oggi*, 15(2), 145-157.
- Damini M., Surian A. (2012). L'uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali. *Italian Journal of Educational Research*, 5, 291-302.
- Distefano C. (2023). Il pedagogista scolastico come figura strategica per la promozione del benessere individuale, *Pedagogia Oggi*, 21 (2), 245-247.
- Ferrante A., Cucuzza G. (2023). Fare consulenza pedagogica a scuola: il contributo della prospettiva sociomateriale. *Annali Online della didattica e della Formazione Docente*, 15(26), 153-169.
- Festinger L. (1978). *Teoria della dissonanza cognitiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Hölderlin F., Reitani L., Zanzotto A. (2001). *Tutte le liriche*. Milano: Mondadori.
- Ianes D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione: valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.
- Legge 4 agosto 1977 n. 517 - *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*.
- Melacarne, C. (2020). Prospettive teoriche per la consulenza pedagogica. *Form@are*, 20(3), 119-131.
- Mortari L. (2005). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nigris E., Cardarello R., Losito B., Vannini I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 225-237.
- Regoliosi L. (2013). *Il counselling psicopedagogico*. Roma: Carocci.
- Riva M. G. (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Santoro A., Tepedino M. (2019). Incontri che «cambiano». In M.L. De Nigris (Ed.), *Counselling come risorsa: dalla teoria alla prassi* (pp. 87-93). Trento: Erickson.
- Tripp D. (2003). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgment*. London: Routledge.

Educare al paradigma ecologico-interculturale. Le pratiche filosofiche nell'infanzia come percorso possibile

Mariangela Scarpini

Ricercatrice

Università di Parma – mariangela.scarpini@unipr.it

Ivana Bolognesi

Professoressa Associata

Università degli Studi di Bologna – ivana.bolognesi@unibo.it

Introduzione

Quale ruolo può assumere la pratica filosofica nello sviluppo di un paradigma ecologico-interculturale con i bambini e le bambine di scuola primaria? Da questa domanda parte il presente contributo che, anche facendo riferimento alla normativa nazionale e internazionale in atto¹, intende descrivere un percorso scolastico teso a offrire ad ogni soggetto alcuni strumenti necessari per vivere una cittadinanza attiva e promuovere la costruzione di un'agentività responsiva che si manifesta nella consapevolezza dell'esistenza delle connessioni tra gli esseri viventi e il mondo in rapporto di aperta curiosità (Contini, 2006). Per il raggiungimento di questa consapevolezza sembra necessario, fin dall'infanzia, promuovere il superamento di un paradigma disgiuntivo (Damasio, 1995)², purtroppo ancora dominante. La Philosophy for Children, per esempio, insieme a numerose altre pratiche filosofiche per l'infanzia (Scipione, 2022), è riconosciuta quale alternativa educativa tesa a superare tale paradigma, proponendo un approccio teorico-metodologico centrato sulla dimensione umana e sull'individuazione di criteri educativi grazie ai quali offrire contesti per pensare, tempi, opportunità di ascolto reciproco e strumenti finalizzati all'esercizio del pensiero (Demozzi, 2021, Scarpini, 2023). Assumere questo approccio come riferimento implica un modo di pensare che superi le polarizzazioni e si ponga in direzione di comprensione della complessità. Riteniamo che le proposte educative della Philosophy for Children, a cui si possono integrare alcuni aspetti dell'approccio interculturale, si prestino a promuovere un *habitus* riflessivo e interrogante capace di riconoscere e decostruire logiche discriminatorie e anti-ecologiche che includono la dimensione etica in ottica locale e globale. Fin dall'infanzia.

- 1 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE)), Consiglio d'Europa (2018/C189/01); Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo (2012); Raccomandazioni Europee del 2006 relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- 2 Antonio Damasio in "L'errore di Cartesio" compie una riflessione riguardo alla presenza di binarismi radicati nella tradizione culturale occidentale che dividono i concetti che, al contrario potrebbero essere letti nella loro unicità all'interno di un paradigma complesso. Damasio promuove una resistenza ai molteplici dualismi che ancora oggi rischiano di farla da padroni silenziosi e invisibili: mente e corpo, emozione e ragione, per fare solo due esempi, sono l'esatto opposto di elementi scindibili, lontani e antitetici, al contrario, possiamo leggerli come portatori di reciprocità e continuità.

1. Tra paradigma ecologico e il dialogo interculturale

Con l'espressione paradigma ecologico intendiamo un sistema di idee e di pratiche che descrivono il rapporto che ogni essere umano, bambino e adulto, ha con le cose e con il mondo intorno a sé: questo rapporto è fatto di osservazione, di formulazione di domande, di esperienze e di riflessione.

La nascita di una cultura ecologica comporta la transizione da un paradigma di pensiero a un altro: dal paradigma antiestetico che 'ontologicamente' separa la realtà in ambiti distinti, 'eticamente' svaluta la natura a realtà di second'ordine ed 'epistemologicamente' mette in atto processi conoscitivi riduzionistici, a un paradigma estetico che 'ontologicamente' concepisce la realtà in modo relazionale, 'eticamente' riconosce valore a ogni cosa, [...] ed 'epistemologicamente' valorizza processi di pensiero che tengano conto della complessità cognitivamente non comprimibile del mondo vivente" (Mortari, 2020, p. 50).

In tal senso il paradigma ecologico, anche in riferimento alla crescente letteratura nazionale e internazionale (Bateson, 1987; Morin, 1994; Goleman, 2009, 2017; Morton, 2018), può offrire direzioni di senso che accompagnano la riflessività pedagogica (Contini, 2014), al fine di promuovere lo sviluppo di un pensiero complesso ed ecologico e un rapporto di co-dipendenza fra il singolo e l'ambiente (Montessori, 1909).

In linea con il paradigma ecologico, sono assunti alcuni principi della pedagogia interculturale, come il dialogo e la valorizzazione delle somiglianze e delle differenze, necessari per conoscere e comprendere il punto di vista dell'altro con l'obiettivo, anche in questo caso, di formare a un pensiero aperto e flessibile (Nigris, 2015; Bolognesi, 2022; Bolognesi et al., 2023).

2. Le pratiche filosofiche di comunità

Anche le pratiche filosofiche di comunità offrono l'opportunità di sviluppare il paradigma ecologico poiché tese a sostenere processi dialogici con lo scopo di sviluppare un pensiero critico e creativo, di saper gestire i conflitti socio-cognitivi e lavorare in gruppo provando a dare nome alle emozioni proprie e a quelle dell'altro; tutti aspetti corrispondenti alle competenze chiave di cittadinanza promosse dal Consiglio dell'Unione Europea (2018).

Siamo dello stesso avviso di Franco Lorenzoni (2014) quando afferma che i bambini e le bambine pensano e pensano grande e per dare voce e visibilità a questi pensieri riteniamo che sia sempre più necessario offrire loro, in maniera strutturata, tempi e strumenti per esercitarsi a pensare quello che Matthew Lipman (2000) definisce come un *pensiero complesso* e di farlo fin dall'infanzia.

La filosofia è interpellata perché ritenuta non solo come una pratica efficace all'esercizio del pensiero, ma anche come disciplina che assume il pensiero sia come contenuto sia come metodo di ricerca. Ed è Matthew Lipman (2005) insieme ai suoi collaboratori che istituisce la pratica della Philosophy for Children, d'ora in avanti P4C, oramai sempre più conosciuta e diffusa a livello internazionale. Si tratta di un vero e proprio "fare filosofia", attraverso il pensare che si struttura come un pensare insieme all'interno di una comunità che diviene comunità di ricerca³.

3 La Comunità di Ricerca e, in particolare, la comunità di ricerca filosofica, a cui in questo frangente si fa espressamente riferimento, viene così a configurarsi come un gruppo in cui ogni partecipante diventa protagonista attivo di un percorso comune di ricerca su svariati temi, scelti dallo stesso gruppo, che si genera a partire dal confronto tra i singoli interagenti (Striano, Oliverio, 2007).

Quindi la filosofia non è più vista solo come un solipsismo, come spesso si potrebbe pensare, ma, al contrario, si struttura attraverso lo scambio e il dialogo in gruppo a partire dal confronto tra tutti i punti di vista dei partecipanti. La conoscenza che ne deriva, situazionale, aperta e dinamica, è favorita da alcuni specifici atteggiamenti: essere consapevoli dei propri assunti impliciti, per poterne riconoscere e in parte depotenziare gli effetti sull'interpretazione dell'esperienza; elaborare più interpretazioni della stessa esperienza a partire da diversi punti di vista, per fare in modo di coglierne più aspetti; riflettere sul proprio vissuto e sulle scelte operate all'interno della comunità di ricerca. Pertanto, questa pratica rappresenta un'opportunità per sostenere, in forma ricorsiva e ologrammatica, attitudini cognitivo-epistemologiche aperte al dubbio, all'interrogazione degli argomenti, alla conoscenza di sé stessi in relazione all'ambiente, agli altri e alle cose.

Inoltre, facendo riferimento ad autori quali Hannah Arendt (2015) e Lev Vygotskij, (1974) il pensiero viene inteso anche come un dialogo interiore, una sorta di processo di interiorizzazione dell'esercizio del pensare insieme.

3. I dialoghi di una comunità di ricerca: un'indagine in una scuola primaria

Il presente lavoro indaga l'evoluzione dei dialoghi di una Comunità di Ricerca attraverso l'analisi delle trascrizioni delle discussioni audio-registrate di un percorso di Philosophy for Children realizzato in una classe IV di scuola primaria dell'IC Maria Montessori di Chiaravalle (AN)⁴. Sono stati selezionati alcuni dialoghi, di cui riportiamo brevi stralci, che evidenziano un pensiero rivolto alla ricerca della relazione tra gli esseri viventi e tra questi e l'ecosistema⁵ in cui vivono.

I criteri di analisi delle discussioni svolte dai bambini sono stati i seguenti: conoscenza e consapevolezza di se stessi nelle relazioni all'ambiente, alle cose e agli altri; attitudini cognitivo-epistemologiche aperte al dubbio e all'interrogazione degli argomenti; coscienza ecologica, intesa non solo come contenuto, ma anche come dimensione epistemologica e ontologica⁶.

Il primo estratto risulta di particolare interesse per i collegamenti tra un ambiente di vita, la casa, e vissuti dei bambini.

Estratto1: "La casa è solo un posto dove vivere?"

La discussione riportata nell'estratto nasce dalla formulazione di una domanda, proposta e scelta a maggioranza dalla comunità di ricerca: "La casa è solo un posto dove vivere?".

Facilitatrice avete detto che i senzاتetto non hanno una casa ehm (...) chi non è d'accordo? allora faccio un'affermazione (...) i leoni non hanno una casa [chi è d'accordo?

Antonio [io

Beatrice no

Facilitatrice in che senso i leoni non hanno una casa?

4 Le registrazioni audio dei dialoghi avvenuti durante le sessioni di Philosophy di un gruppo di classe IV primaria sono stati realizzati nell'anno scolastico 2023/2022 dalla dott.ssa Mariangela Scarpini in qualità di Teacher Expert di P4C

5 In questo contributo i termini ecosistema e ambiente sono utilizzati come sinonimi.

6 Tutte le discussioni sono state trascritte seguendo il sistema ideato da Gail Jefferson (1985); qui di seguito sono riportati i criteri di trascrizione: (ciao) parole di dubbia comprensione; () parole non comprensibili; cia- parola troncata; ((abc)) informazioni di contesto fornite dal trascrittore per migliorare la comprensione; [abc inizio di sovrapposizione tra due o più parlanti; (...) pausa breve interna al turno. I parlanti sono stati così identificati: facilitatrice; nome dell'alunno identificato. Tutti i nomi utilizzati sono fittizi.

Bryan una casa nel [senso
 Carlo [che
 Bryan un posto dove vivere
 Facilitatrice non hanno un posto dove vivere? una casa è un posto dove vivere?
 ((turni omessi: gli alunni esprimono accordo))
 Facilitatrice un posto dove vivere in che senso è un posto dove vivere? noi
 adesso siamo in un posto stiamo: io sto vivendo in questo momento e sono
 un essere vivente viva e sono qui
 Davide è un posto [sicuro
 Enea [in cui stai bene
 Facilitatrice questo per me è un posto in cui sto vivendo e sto bene
 quindi gli uomini hanno una casa
 no no no io me lo domando adesso questa è una casa?
 Gaia no
 Ilaria no
 Facilitatrice no che cosa fa la differenza tra la casa e la scuola?
 Ilaria eh che
 Maria che a casa (...) puoi fare tutto quello che vuoi
 Filippo beh non tutto
 Facilitatrice tutto?

Notiamo la proposta di differenti idee di casa tra i partecipanti della comunità e osserviamo posizioni diverse: questo è un elemento da non dare affatto per scontato in quanto è frequente rilevare nelle discussioni in gruppo un atteggiamento omologante che porta la maggior parte dei bambini a ripetere la posizione dominante di alcuni compagni.

In questo estratto, si rilevano invece una pluralità di punti di vista rispetto allo stesso contenuto e questo, a nostro avviso, va ricondotto alla partecipazione attiva e continuativa dei bambini a sessioni di P4C, non come un gruppo qualsiasi, ma come comunità di ricerca filosofica.

Nella trascrizione leggiamo un affondo su cosa rende una casa, appunto, una casa (seguendo un filone di ricerca in merito all'episteme) e cosa la differenzia, per esempio, dall'ambiente scolastico, un confronto che fa subito emergere una riflessione intorno alle regole (cosa si può o non si può fare): nella casa si è più liberi, mentre nella scuola molto meno. Ed è proprio grazie all'alternarsi di domande e risposte che il tema dell'abitare si amplia dal concetto di casa a quello di scuola: entrambi i luoghi sono abitati in orari, con modalità, regole e fini diversi tanto da essere chiara per i bambini la loro differenza.

Il dialogo prosegue (nelle frasi successive che qui non abbiamo lo spazio di riportare) aprendo la discussione alla comprensione di quali esseri viventi hanno una casa e quali non ce l'hanno, alla ricerca di corrispondenze tra la casa degli esseri umani e quella degli animali, con un riferimento anche alla differenza del concetto di casa nel nomadismo e nella stanzialità

Estratto 2 "Chi sono gli esseri viventi che hanno una casa?"

Facilitatrice non hanno una casa? e chi sono questi esseri viventi che non hanno una casa?
 Anna il leone
 ((turno omesso: intervento fuori contesto di un alunno))
 Facilitatrice il [leone non ha una casa?
 Francesca [le persone povere
 Carlo no [eccome se ce l'ha!
 Davide [i senzate

Francesca	le persone povere!
Facilitatrice	allora [vediamo un po' ((inizia a scrivere))
Emilio	[i senza tetti
Francesca	le persone povere
Facilitatrice	Senzatetto
((turni omessi: gli alunni si confrontano esprimendo pareri discordanti))	
Franca	i leoni
Gianni	no ce l'hanno [una casa
Filippo	[le scimmie
Facilitatrice	i leoni
Ilaria	le scimmie c'hanno l'albero!
Facilitatrice	scimmie okay
((turno omesso: un alunno inizia a fare rumore con una penna))	
Janis	gli elefanti
Facilitatrice	elefanti?
Lucia	è vero gli elefanti!
Marco	quelli che non hanno
Nunzia	ce l'ha una casa
((turno omesso: rumore di fondo))	
Pamela	l'uomo primitivo!
Federica	i batteri!

Anche in questo dialogo emerge la pluralità dei punti di vista, ogni bambino è parte attiva nella discussione e questo si rileva dallo scambio incalzante dei turni e dalle numerose proposte sui diversi tipi di casa per le persone ma anche per gli animali: i senza tetto, gli elefanti, le scimmie, i leoni, così come l'uomo primitivo e i batteri.

Gli interrogativi, le riprese ad eco e le riformulazioni (Rogers, 2012) della facilitatrice sono rivolti alla ricerca delle differenze tra le case degli animali (domestici e selvatici), per far sì che i bambini introducano nuovi elementi e approfondimenti al concetto di casa: sono diverse le case tra gli animali che vivono nella selvatichezza da quelli che vivono in forma domestica?

Dunque, la connessione casa-ambiente fa emergere l'idea dell'esistenza di un legame tra l'abitante, essere umano o animale, la sua casa e l'ambiente in cui essa è inserita, un aspetto che affiora dalle tante ipotesi formulate dal gruppo: tutte le ipotesi sottendono la presenza di questo legame.

Riflessioni conclusive

In questi dialoghi l'ecologia è stato il pretesto per sviluppare discussioni che accogliessero la pluralità dei punti di vista dei bambini e creassero un pensiero/discorso che Clotilde Pontecorvo (1999) identifica come momento altamente significativo per l'apprendimento individuale. Inoltre, è grazie a questo tipo di discussioni che i bambini riescono a problematizzare eventi che riguardano non solo la loro esistenza quotidiana, come vivere in una casa o abitare una scuola, ma anche quella degli animali e del loro ambiente.

Quindi le pratiche dialogiche costituiscono un punto di contatto tra l'approccio della P4C e la pedagogia interculturale in quanto entrambe pongono come fondamento del proprio approccio il principio del dialogo che si nutre della pluralità dei punti di vista, della diversità di vissuti e opinioni e che si pone come scopo la costruzione di un pensiero flessibile, aperto e che accoglie la diversità di vissuti e opinioni.

Confidiamo in future esperienze analoghe in cui continuare a comprendere le parole e i pensieri dei bambini e delle bambine, intesi come un punto da cui partire per continuare a indagare altre piste di ricerca utili alle scelte educative e didattiche di insegnanti, ma anche di educatori, formatori e pedagogisti.

Bibliografia

- Arendt H. (2013). *Alcune questioni di filosofia morale*, Torino: Einaudi.
- Bateson G. (1987) *Steps to an ecology of mind. Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology* [1972]. Northvale, Jason Aronson Inc.
- Bolognesi I. (2022). *Percorsi interculturali per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria. Costruire dialogo e relazioni a partire dai bambini*. Milano: FrancoAngeli.
- Bolognesi I., Grasso L., Scarpini M. (2023). Scoprire differenze e somiglianze. Il dialogo come pratica educativa nella scuola primaria. *Studium Educationis*, 23, 149-158.
- Contini M. (2006). Il nostro 'essere nel mondo'. Storie di neuroni e di contesti. In M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Contini M., Demozi S., Fabbri M., Tolomelli A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Damasio A. R., Macaluso F. (2004). *L'errore di Cartesio: emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Demozi S. (2021). *Contesti per pensare. Riflessioni su pedagogia, indagine filosofica e comunità di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Goleman D. (2009). *Intelligenza ecologica*. Milano: RCS.
- Goleman D., Bennett L., Barlow Z. (2017). *Cultivare l'intelligenza emotiva. Come educare all'ecologia*. Roma: Tlon.
- Jefferson G. (1985). An Exercise in the Transcription and Analysis of Laughter. In T. Van Dijk (ed.), *Handbook of Discourse Analysis* (pp. 25-34). London: Academic Press.
- Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lorenzoni F. (2014). *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*. Palermo: Sellerio.
- Mantovani G. (2008). *Analisi del discorso e contesto sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Montessori M. (2000). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Morin E., Kern A. B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari-Roma: Laterza.
- Morton T. (2018). *Noi, esseri ecologici*. Bari-Roma: Laterza.
- Nigris E. (ed.) (2015). *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti e linguaggi*. Milano-Torino: Pearson.
- Pontecorvo L., Aiello A., Zuccheromaglio C. (1999). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Rogers C. (2012). *Un modo di essere*. Firenze: Giunti.
- Scarpini M. (2017). Philosophy for Children: un'educazione al pensare insieme. *Infanzia*, 1, 5-11.
- Scarpini M. (2020). Possible connections between the Montessori method and philosophy for children. *Childhood & philosophy*, 16 (36), 1-22.
- Scarpini M. (2023). *Per un'infanzia che fa filosofia. In dialogo con Maria Montessori e Matthew Lipman*. Reggio Emilia: Junior.
- Scipione L. (2022). *Pretesti filosofici. Discutere e argomentare nella scuola primaria*. Roma: Anicia.
- Vygotskij L. S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Giunti: Firenze.

“Includere per liberare”.

L'autodeterminazione nella prospettiva pedagogica di Paulo Freire

Rosa Sgambelluri

Professore associato

Università degli Studi di Salerno - rsgambelluri@unisa.it

Francesca Placanica

Dottoranda

Università degli Studi di Macerata / Università degli Studi di Reggio Calabria

f.placanica@unimc.it / francesca.placanica@unirc.it

Introduzione

Per Freire, l'educazione non si limita a un semplice processo di trasmissione di conoscenze dall'educatore all'educando, ma rappresenta un atto di libertà che implica la partecipazione attiva dell'individuo nella costruzione della propria esperienza (Freire, 1968).

In questo framework, l'educazione è concepita come uno strumento essenziale per sviluppare una coscienza critica nei confronti del mondo circostante e si configura, altresì, come un atto di liberazione dalla condizione di oppressione e come una necessità della persona di emanciparsi.

Nel pensiero pedagogico di Freire, l'inclusione non si limita ad accogliere tutti, ma comporta un cambiamento profondo del sistema educativo, configurandosi come un processo trasformativo (Bocci, De Castro, 2022) che permette a ciascun individuo di diventare protagonista della propria educazione.

Per il pedagogista brasiliano, è essenziale che tutte le persone partecipino attivamente alla costruzione del proprio sapere e ciò implica non solo garantire a tutti l'accesso all'educazione, ma anche creare un ambiente in cui le specificità siano valorizzate e ciascun individuo possa sentirsi parte integrante del percorso formativo.

In questo modo, l'educazione inclusiva mira a un atto di libertà e di co-creazione della conoscenza (Freire, 1968), in cui educatore e educando si impegnano insieme in uno sviluppo trasformativo reciproco e dove la diversità si configura come un valore e una risorsa.

In Freire, la libertà è strettamente legata al processo di autodeterminazione; nello specifico, la vera libertà non si riduce al semplice fare ciò che si desidera, bensì risiede nella capacità di riconoscere e affrontare le proprie condizioni di vita (Freire, 1994), nel poter scegliere consapevolmente il proprio destino e nel partecipare attivamente alla costruzione di una società più giusta ed equa. Ciò implica la possibilità di sviluppare una coscienza critica che consenta agli individui di riconoscere le proprie oppressioni e di agire per trasformarle (Freire, 1968).

La formazione della coscienza critica, che avviene attraverso il dialogo e l'interazione tra educatore e educando, consente agli individui di prendere decisioni consapevoli per il miglioramento della propria vita e della società. Di conseguenza, l'educazione rappresenta lo strumento attraverso cui gli individui acquisiscono i mezzi per liberarsi dalla subalternità, divenendo protagonisti della propria vita e della propria comunità.

In sintesi, nel pensiero pedagogico di Freire, educazione, inclusione e libertà sono strettamente interconnessi: l'educazione è lo spazio in cui le persone riscoprono la loro capacità di

agire nel mondo, l'inclusione è un atto di trasformazione reciproca e la libertà è il risultato del processo di autodeterminazione, realizzabile unicamente attraverso un'educazione critica e autenticamente inclusiva.

1. L'autodeterminazione come processo inclusivo nella pedagogia di Freire

L'autodeterminazione, nella pedagogia di P. Freire, è un concetto centrale che si intreccia con le sue idee di emancipazione, partecipazione attiva e cambiamento sociale.

Definita come "[...] abilità personale nel definire e raggiungere obiettivi, basata sulla conoscenza e valorizzazione di sé [...]" (Hoffman, Field, 1995, p. 136), l'autodeterminazione si fonda sul diritto di scegliere come gestire la propria vita e sulla capacità di sviluppare le proprie potenzialità, mettendole al servizio del processo di umanizzazione (Freire, 1968). Ogni individuo possiede, dunque, una naturale propensione all'agire autodeterminato, che si esprime attraverso la capacità di scelta, condizione fondamentale per migliorare la qualità della vita.

Nella pedagogia freiriana, l'autodeterminazione è strettamente connessa all'idea di educazione inclusiva, che non si limita alla trasmissione unidirezionale di conoscenze, ma favorisce un dialogo reciproco tra educatore e educando, promuovendo lo sviluppo della coscienza critica, fondamentale per consentire a ciascun individuo di fare scelte consapevoli riguardo alla propria vita e al proprio futuro.

La pedagogia di Freire, inoltre, è un processo liberatorio che intende spezzare le catene delle strutture oppressive che limitano la libertà degli individui (Freire, 1968). Per conseguire una vera autodeterminazione, infatti, non basta garantire l'accesso all'educazione; è fondamentale liberarsi da tutte le forme di oppressione che impediscono a ciascuno di esprimere pienamente il proprio potenziale e di agire con consapevolezza nel mondo.

L'educazione, quindi, deve andare oltre la semplice trasmissione di conoscenze, promuovendo azioni collettive che possano effettivamente trasformare la realtà sociale e politica, creando spazi di partecipazione attiva, consapevolezza critica e cambiamento.

Solo attraverso un impegno condiviso, che coinvolge educatori e educandi come agenti di cambiamento, si può dare vita a una società più giusta e inclusiva, in cui ogni individuo sia libero di esercitare il proprio diritto all'autodeterminazione.

Tale approccio è al cuore della coscienza critica, che Freire definisce come il processo attraverso cui gli individui prendono coscienza della realtà sociale, politica ed economica che li opprime. L'autodeterminazione non è quindi una scelta puramente individuale, ma un atto di consapevolezza collettiva che permette a ciascun individuo di emanciparsi, partendo dal riconoscimento e valorizzazione delle proprie specificità.

In sintesi, l'autodeterminazione, nella pedagogia di Freire, rappresenta un processo dinamico e inclusivo che trasforma ogni individuo in un soggetto attivo della propria emancipazione.

Questo processo non si limita a un cambiamento individuale, ma si estende alla dimensione collettiva, in cui ciascun individuo diventa parte di un movimento di trasformazione sociale. Attraverso un'educazione che promuove la consapevolezza critica, la partecipazione attiva e la riflessione sulla propria realtà, l'individuo acquisisce gli strumenti per comprendere e affrontare le strutture di potere che influenzano la sua vita.

In questo modo, l'autodeterminazione non è vista come un atto isolato, ma come il frutto di un'azione condivisa che favorisce la crescita di una società più giusta ed equa, in cui ogni persona possa pienamente esprimere sé stessa, affermando la propria identità.

La pedagogia di Freire diventa, dunque, il mezzo attraverso cui l'individuo non solo si libera dalle oppressioni, ma contribuisce anche a costruire una comunità in cui la libertà, la dignità e il rispetto reciproco siano diritti universali.

2. L'autodeterminazione nel contesto educativo-inclusivo

Il concetto di autodeterminazione (Cottini, 2016; Deci, Ryan, 2000; Wehmeyer et al., 2003) costituisce uno degli aspetti fondamentali della pedagogia inclusiva. Inserito in un contesto più ampio di empowerment e inclusione, esso è cruciale per promuovere l'autonomia delle persone con disabilità e per garantirne il pieno diritto di partecipare alla vita sociale, scolastica e lavorativa.

L. Cottini ha ripetutamente sottolineato che l'autodeterminazione non deve essere vista come una capacità esclusivamente individuale, ma come un valore che si sviluppa attraverso l'interazione con l'ambiente e il supporto degli altri. Un'educazione che non favorisce l'autodeterminazione non può dirsi pienamente inclusiva, poiché nega il diritto fondamentale della persona a partecipare attivamente alla propria esistenza (Cottini, 2010).

A livello internazionale, diversi pedagogisti hanno arricchito il dibattito su tale costrutto, contribuendo a sviluppare modelli teorici e pratiche educative orientati a sviluppare competenze decisionali e auto-direttive nelle persone con disabilità.

Secondo E. Deci e R. Ryan, l'autodeterminazione è un concetto centrale nella Teoria dell'Autodeterminazione (*Self-Determination Theory, SDT*)¹, che esplora come gli individui possano svilupparsi in modo ottimale e realizzare il loro potenziale. Questo processo riguarda, quindi, la motivazione che emerge quando le persone agiscono in modo autonomo, seguendo la loro volontà e i loro interessi, anziché rispondere a influenze esterne (Deci, Ryan, 2000).

M. Wehmeyer ha fornito una definizione operativa del concetto, descrivendolo come un insieme di comportamenti e capacità che consentono a una persona di avere il controllo della propria vita, facendo scelte e perseguendo obiettivi (Wehmeyer, 2005). Egli ha inoltre evidenziato come l'inclusione debba creare opportunità reali di coinvolgimento attivo, aiutando le persone a sviluppare le competenze necessarie per agire in modo autonomo e responsabile.

La sua visione riflette la convinzione che le pratiche educative debbano essere progettate per supportare ogni individuo nel diventare consapevole delle proprie capacità: questo processo, pertanto, va oltre il semplice esercizio della libertà individuale, implicando la possibilità di compiere scelte significative per la propria vita. Per di più, l'autodeterminazione rappresenta un elemento cruciale per migliorare la qualità della vita delle persone con disabilità, poiché il controllo sulla propria esistenza è strettamente legato al benessere psicologico ed emotivo.

Sul piano pratico, l'inclusione del processo di autodeterminazione nel contesto educativo implica la creazione di ambienti che stimolino la riflessione critica, la partecipazione attiva e l'interazione tra le persone.

In sintesi, questo è un principio fondamentale per realizzare il processo inclusivo: i contributi di L. Cottini e M. Wehmeyer evidenziano l'importanza di promuovere una pedagogia che non solo riconosca i diritti delle persone con disabilità, ma che le aiuti a sviluppare la propria capacità di scelta e di azione.

Solo riconoscendo l'autodeterminazione come fondamento dell'agire educativo è possibile costruire una società realmente inclusiva, in cui ogni individuo, al di là del proprio status, sia protagonista consapevole del proprio progetto di vita.

1 La *Teoria dell'Autodeterminazione (Self-Determination Theory, SDT)* è una teoria psicologica che esplora la motivazione umana e i fattori che influenzano il comportamento e lo sviluppo delle persone. La SDT si concentra in particolare sul modo in cui la motivazione intrinseca e la motivazione estrinseca influenzano il comportamento umano.

3. L'educatore inclusivo

L'educatore inclusivo, nella prospettiva freiriana, deve essere un agente di trasformazione capace di creare le condizioni per lo sviluppo dell'autonomia e della consapevolezza critica in ogni individuo. Come sottolinea P. Gaspari (2021), questa relazione educativa richiede rispetto, ascolto e la capacità di valorizzare le specificità dell'altro.

L'educatore inclusivo, tuttavia, non può limitarsi a considerare le specificità dell'educando, ma deve integrare la comprensione dell'ambiente in cui quest'ultimo vive e agisce. In questo senso, Freire enfatizza l'importanza di adottare una visione globale del contesto, poiché solo così l'educatore può comprendere appieno la realtà educativa in cui l'altro è immerso.

La pedagogia di Freire si interseca con la prospettiva biopsicosociale dell'ICF (WHO, 2001, 2007, 2017), secondo cui la partecipazione attiva delle persone con bisogni educativi speciali alla vita sociale e educativa è un elemento fondamentale del processo inclusivo (Sgambelluri, De Domenico, 2023).

In questo framework, l'educatore si configura come un agente di cambiamento, capace di progettare percorsi educativi attraverso un approccio olistico e universale, che riconosca a ciascun individuo i propri diritti e il proprio ruolo nella comunità.

Nel processo inclusivo, l'educatore ha il compito di guidare l'individuo verso la realizzazione del proprio progetto di vita, supportandolo nel riconoscimento della propria storia personale e aiutandolo a diventare protagonista delle proprie scelte.

L'educatore, quindi, è in grado di progettare condizioni e risorse favorevoli alla realizzazione di processi di cambiamento che accompagnano le persone con bisogni educativi speciali nella graduale acquisizione di coscienza critica e di un senso culturale innovativo. Questo avviene all'interno di una relazione educativa in cui entrambi gli attori co-costruiscono nuovi percorsi e sfide di vita.

Nei contesti inclusivi, l'educatore deve essere orientato a sostenere l'educando, poiché il supporto più autentico si manifesta nel riconoscimento dell'identità dell'individuo e nel suo apprezzamento (Giacconi et al., 2019). L'obiettivo deve essere quello di rendere inclusivi i contesti, i metodi e gli atteggiamenti; è dunque, fondamentale adottare procedure condivise per la programmazione delle attività educative, tenendo conto delle competenze e delle aspirazioni di tutti gli educandi. La figura dell'educatore si configura, pertanto, come quella di un professionista capace di intervenire a supporto della piena inclusione e della qualità della vita delle persone, nei diversi contesti socioculturali.

L'educatore agisce in modo inclusivo nelle sfide quotidiane, in cui ogni intervento rappresenta una preziosa occasione per ridefinire la propria identità professionale, trasformando le conoscenze in competenze focalizzando l'attenzione sulla specificità dell'altro. L'agire inclusivo dell'educatore si fonda sulla capacità di progettare, organizzare, valutare e sperimentare pratiche educative ispirate alla cultura dell'incontro, favorendo relazioni significative e percorsi di crescita condivisa.

4. Conclusioni

“Includere per liberare” non è solo un principio pedagogico, ma un autentico invito all'azione, un richiamo all'adozione di un approccio sempre più orientato all'educazione e alla trasformazione della società.

L'educazione inclusiva non si limita a essere un modello teorico, ma rappresenta una risposta concreta alle sfide che il nostro tempo ci pone, in un contesto sempre più caratterizzato dalla disuguaglianza e dalla marginalità.

Si fonda su valori come la libertà, l'autodeterminazione, la giustizia sociale e l'equità, indispensabili per affrontare le specificità dei contesti educativi.

Seguendo l'esempio di P. Freire, l'educatore deve impegnarsi a creare spazi educativi che non solo accolgano, ma che promuovano, in modo attivo e significativo, la consapevolezza critica.

L'educazione di cui parla Freire stimola ogni individuo a interrogarsi criticamente sul mondo, riflettere sulle proprie potenzialità e divenire artefice del proprio cambiamento. In questa fase, è cruciale valorizzare la specificità di ognuno, riconoscendo e rispettando la sua storia, le sue esperienze, le sue abilità e le sue aspettative.

Peraltro, l'educazione inclusiva deve garantire la piena partecipazione di tutti, abbattendo ogni forma di barriera che ostacola l'accesso e la possibilità di espressione. Così, l'educazione inclusiva non è solo un obiettivo, ma una visione innovativa orientata a trasformare in profondità le strutture educative e sociali, rendendole capaci di affrontare le sfide di un mondo complesso e interconnesso.

Di conseguenza, le disuguaglianze possono essere superate attraverso azioni concrete che promuovono l'inclusione e l'equità. Tuttavia, una società proiettata verso il futuro deve essere in grado di riconoscere e valorizzare le diversità, rendendo ogni individuo protagonista nella costruzione di un bene comune.

Affinché ciò avvenga, è fondamentale che il sistema educativo crei opportunità libere da barriere sociali, affinché ogni individuo, indipendentemente dalle proprie specificità, possa sentirsi parte integrante di una comunità, apportando il proprio contributo. Un altro aspetto cruciale di questa visione è che una società equa e orientata al futuro è anche una società che riconosce il valore unico di ogni persona come risorsa. Ogni individuo possiede competenze, esperienze e potenzialità che, se valorizzate, possono arricchire la collettività e generare soluzioni innovative e sostenibili.

L'inclusione e la partecipazione sono i principi fondamentali per costruire un futuro in cui l'equità non resti un ideale astratto, ma diventi una realtà concreta, nella quale ciascuno possa contribuire attivamente al proprio benessere e a quello collettivo.

Il pensiero di Freire ci insegna che le competenze dell'educatore vanno oltre il semplice possesso di conoscenze standardizzate: egli deve essere in grado di garantire il diritto di ogni individuo all'accoglimento, alla partecipazione attiva e alle pari opportunità, rispettando le esigenze di tutti (Malaguti, 2018, p. 152).

Una delle sfide principali che l'educatore oggi deve affrontare è saper accompagnare l'altro nel percorso di realizzazione del proprio progetto di vita, affinché possa riconoscersi come protagonista della propria storia.

In questa prospettiva, l'educazione si configura come "pratica della libertà" (Freire, 1968), un impegno etico e pedagogico volto a riconoscere, rispettare e valorizzare i bisogni e le potenzialità di ogni individuo.

Bibliografia

- Bocci F., De Castro M. (2022). La pedagogia impegnata di bell hooks. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(1), 74-92.
- Cottini E. (2010). *Educazione inclusiva e autodeterminazione. Fondamenti e pratiche*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Deci E. L., Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Wellbeing. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Freire P. (1967). *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Trad. It. (1975). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.

- Freire P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Trad. It. *La Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori, 1971
- Freire P. (1994). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Gaspari P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Giaconi C., Del Bianco, N., & Caldarelli, A. (2019). *L'escluso. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*. Milano: Franco Angeli.
- Hoffman A., Field, S. (1995). Promoting self-determination through effective curriculum development. *Intervention in School and Clinic*, 30(3), 134-141.
- Malaguti È. (2018). *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia*. Roma: Carocci.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- Sgambelluri R., De Domenico, M. G. (2023). The inclusive educator. A return to Paulo Freire's pedagogy. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(1), 66-75.
- UNESCO (2018). *Educazione alla cittadinanza globale: temi e obiettivi di apprendimento*.
- Wehmeyer M. L., Abery, B., Mithaug, D. E., & Stancliffe, R. J. (2003). *Theory in Self-Determination: Foundations for Educational Practice*. Springfield, IL.
- Wehmeyer M. L. (2005). Self-Determination and the Education of Children and Youth with Disabilities. *The Journal of Special Education*, 39(2), 131-144.
- World Health Organization. (2001). *The International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: OMS Press.
- World Health Organization. (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*. Geneva: OMS Press.

Transitando per lo 0/6.

Esperienze ecosistemiche di una comunità che cresce.

Chiara Sirignano

Professoressa associata

Università degli Studi di Macerata – chiara.sirignano@unimc.it

1. Premessa

Il contributo intende presentare l'esperienza del progetto "QuisSiCresce!", finanziato con il sostegno dell'Impresa Sociale "Con I Bambini" (www.conibambini.org/) e sviluppato nel periodo compreso tra il 2018 e il 2022, ponendo in risalto le sollecitazioni proposte dalle azioni curate dall'Associazione "Les Friches" di Macerata¹ e, soprattutto, dall'Agrinido/Agri-Infanzia della Natura di San Ginesio (MC)² come enti partner.

Nell'ambito di tale percorso, che ha avuto come capofila il Comune di Macerata, l'Università ha avuto il ruolo di monitoraggio e valutazione d'impatto sociale, con l'obiettivo primario di analizzare longitudinalmente non solo se le attività pianificate promuovessero una prospettiva innovativa sulla co-progettazione partecipata e sull'utilizzo degli spazi esterni educativo-scolastici e pubblici, ma anche se conducessero ad apportare una ricaduta sostanziale nel sensibilizzare educatori, insegnanti e famiglie a riconsiderare il loro approccio all'abitare gli ambienti all'aperto e a rivedere ciò che essi potessero offrire in termini di costruzione di relazioni autentiche, nella visione di una comunità educante consapevole della crescita delle generazioni future.

Con la prospettiva di costruire una progettazione partecipata, originariamente pianificata dai diversi partner³ per una durata di tre anni ma inaspettatamente interrotta dalla pandemia, sono stati coinvolti attivamente bambini e bambine di età compresa tra zero e sei anni, educatori, insegnanti, genitori, amministratori e tecnici comunali.

Le azioni si sono concentrate sulla valorizzazione e sulla rigenerazione degli spazi educativi,

- 1 "Les Friches" è un'associazione culturale di Macerata che promuove la creatività, la manualità, il gioco spontaneo e l'esplorazione dello spazio urbano attraverso la progettazione di attività laboratoriali e formative per bambini, bambine e adulti (<http://www.lesfriches.it>).
- 2 L'Agrinido/Agri-infanzia della Natura di San Ginesio (MC), collocato nel Parco nazionale dei Monti Sibillini all'interno dell'azienda agricola "La Quercia della Memoria", è nato nel 2012 come progetto sperimentale della Regione Marche da un'idea di Federica Di Luca. Il terremoto del 2016 ne ha fortemente danneggiato la struttura, ma non la volontà di portare avanti tale esperienza, tanto che, grazie alla nascita dell'associazione "Nella terra dei bambini" e alle donazioni raccolte, il servizio è proseguito in una tenda yurta, divenendo una testimonianza di resilienza comunitaria (https://www.facebook.com/agrinidodellannatura/?locale=it_IT).
- 3 Oltre ai partner sopracitati, il progetto ha avuto come partner anche l'associazione "Nati per Leggere", l'Azienda pubblica dei servizi alla persona "IRCR Macerata", l'ente di formazione "Zeroseiup", i cinque nidi d'infanzia comunali e tre sezioni delle scuole dell'infanzia degli istituti comprensivi "Enrico Mestica", "Dante Alighieri", "Enrico Fermi" di Macerata.

con una particolare attenzione rivolta ai giardini dei cinque nidi d'infanzia comunali, di tre scuole dell'infanzia statali e ai parchi pubblici siti nella città di Macerata.

Le aree outdoor sono state ridefinite come luoghi d'incontro fruibili da tutti, trasformandosi in contesti ludico-esperienziali, al fine di promuovere una crescita integrata dei bambini, delle loro famiglie e del personale educativo, nonché di sviluppare il senso di corresponsabilità (Dusi, Pati, 2011), di appartenenza al territorio e, non da ultimo, di accrescere la consapevolezza di essere soggetti attivi di un ecosistema di cui è necessario prendersi cura (Mortari, 2020).

Tutte le attività realizzate dai partner hanno mirato, inoltre, a contrastare la povertà educativa tramite il potenziamento della cura e dell'educazione per la prima infanzia facendo propria una visione dell'*outdoor education*, che guarda agli spazi verdi come luoghi di connessione tra i servizi educativi, le famiglie e la città, attraverso la realizzazione di percorsi formativi per genitori, educatori e insegnanti e alla creazione di un nuovo nido e di un centro per le famiglie all'interno del parco di Villa Cozza, facilitando anche l'incontro intergenerazionale tra i bambini e gli anziani ospiti della RSA, ivi ubicata.

Al fine di supportare e accompagnare lo sviluppo del progetto, l'ente di formazione "Zero-seiup" ha svolto un ruolo di formazione continua, collaborando attivamente con i partner per garantire un percorso strutturato e coerente con gli obiettivi educativi prefissati. Per questo motivo, sono stati organizzati una serie di incontri finalizzati a rafforzare e approfondire tematiche chiave, essenziali per la realizzazione delle diverse attività previste.

Tra i temi trattati, particolare attenzione è stata riservata al significato del sistema formativo integrato zerosei, per promuovere la continuità educativa e la valorizzazione delle esperienze di apprendimento nella fascia d'età 0-6 anni. Inoltre, è stato approfondito il valore dell'educazione all'aperto, sottolineando come l'interazione con la natura favorisca lo sviluppo cognitivo, motorio ed emotivo dei bambini, unito all'importanza cruciale della lettura come strumento per stimolare l'immaginazione, il linguaggio e la costruzione del pensiero critico.

Un altro aspetto centrale degli incontri ha riguardato le relazioni con le famiglie, riconosciute come risorse fondamentali per il successo del progetto. Favorire il dialogo e il confronto tra educatori e genitori è stato considerato un elemento imprescindibile per costruire insieme un ambiente educativo armonioso e inclusivo. Parallelamente, sono stati previsti momenti formativi specifici rivolti agli stessi partner, con l'obiettivo di consolidare e chiarire le modalità di collaborazione tra le diverse realtà coinvolte. Questo processo ha permesso di rafforzare il senso di appartenenza al progetto, condividere visioni e metodologie, nonché allineare gli orientamenti pedagogici nell'ottica di una piena attuazione della prospettiva zerosei.

Grazie a questo approccio integrato, le attività hanno potuto svilupparsi in maniera coerente ed efficace, rendendo più prezioso il contributo di tutti gli attori coinvolti e promuovendo una cultura educativa fondata sulla cooperazione, sull'innovazione pedagogica e sul ben-essere dei bambini.

2. Il contesto di riferimento del progetto "QuisSiCresce".

A partire dal 2014, si è avviato un confronto sul sistema formativo integrato zerosei tra il Comune di Macerata e il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli Studi di Macerata. Con l'avvio sperimentale del Tavolo di coordinamento pedagogico 0-6, condotto dalla Coordinatrice Pedagogica dei nidi comunali, la dott.ssa Marzia Fratini, si è riflettuto sull'impatto che tale prospettiva avrebbe potuto avere sull'educazione dell'infanzia, sull'organizzazione dei servizi e sulla costruzione di un progetto pedagogico condiviso tra Comune, università, servizi educativi e scuole dell'infanzia pubbliche e private, valorizzando le diverse professionalità, favorendo il dialogo tra genitori e istituzioni e promuovendo connes-

sioni con il territorio a tutto vantaggio di una comunità sempre più educante (Agazzi, 1975). Successivamente, in tale contesto, si è dato avvio al progetto in parola, ritenendo che i tempi fossero maturi, al fine di potenziare e migliorare l'offerta dei servizi nel territorio maceratese.

Il Tavolo 0-6, infatti, è stato concepito proprio per rafforzare, da una parte, la consapevolezza della responsabilità educativa e sociale di operatori e famiglie, incentivandone la partecipazione, la collaborazione e la condivisione degli obiettivi educativi e, dall'altra, per consolidare le relazioni tra educatrici, insegnanti e genitori, sviluppando un approccio riflessivo sulle dinamiche interistituzionali (Zaninelli, 2021). A seguito del D.lgs. del 13 aprile 2017, n. 65 - Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, dal 2020, al suddetto Tavolo si è affiancato anche quello relativo al Coordinamento Pedagogico Territoriale (ATS 15-Macerata).

3. Transitando insieme, all'aperto, per una comunità più educante

Il progetto, trasversalmente ai diversi obiettivi, ha avuto la finalità di diffondere una visione rigenerata e un maggiore utilizzo degli spazi esterni dei nidi, delle scuole e dei giardini pubblici, rispetto alle opportunità che un ambiente naturale è in grado di offrire mediante il gioco e l'esperienza diretta. Relazionarsi con la natura permette ai bambini di muoversi liberamente in un ambiente non strutturato offrendo loro opportunità diverse di socializzazione, poiché il gioco all'aperto richiede, ad esempio, di concordare con i compagni l'uso e lo scopo dei materiali disponibili, stimolando pure significativamente le loro capacità comunicative. Di fronte alle sfide che si possono presentare, i bambini tendono a cercare il supporto reciproco, formando, spontaneamente, veri e propri team di collaborazione; in tale cornice, imparano a riconoscersi reciprocamente come risorse, a cooperare, ad attendere il proprio turno e ad ascoltare gli altri, sviluppando un forte senso di appartenenza al gruppo (Farnè, Agostini, 2014). Inoltre,

molto spesso si crede, erroneamente, che lo stare in relazione con la natura possa esaurirsi giocando con acqua e terra, si tratta invece di imparare a rispettare i tempi della natura, di trovare un proprio equilibrio all'interno di un sistema vivente molto complesso di cui si è parte, di imparare ad ascoltare i suoni della natura (Oliverio, Oliverio Ferraris, 2011, p. 201).

Gli incontri, a cura dell'Associazione "Les Friches", hanno rafforzato le relazioni tra il personale educativo, i genitori e i bambini, i quali hanno avuto l'opportunità di conoscersi e di riscoprire la ricchezza di materiali semplici, naturali e destrutturati presenti nelle aree verdi della città, favorendo una maggiore apertura ai diversi benefici che derivano dal semplice stare all'aperto: gli spazi dedicati alle attività sono stati progettati e rinnovati non solo come luoghi di apprendimento, ma anche come ambienti immersivi e dinamici, pensati per stimolare la creatività e la curiosità. L'intento è stato quello di consentire una crescita armonica che andasse oltre l'aspetto cognitivo, esaltando anche il benessere emotivo e sociale dei bambini, delle famiglie e del personale educativo. Tale approccio ha contribuito a potenziare il senso di corresponsabilità verso la comunità, provocando processi di maggiore consapevolezza ecologica, sottolineando l'interconnessione tra persone, ambiente esterno ed ecosistema urbano (Iavarone, Malavasi, Orefice, Pinto Minerva, 2017).

Sinergicamente, le "Visite dialogate", organizzate dall'Agrinido/Agri-Infanzia della Natura, pur essendo situato fuori dal perimetro della città maceratese, hanno permesso ai beneficiari del progetto di attivare processi di riflessione e di sensibilizzazione sull'importanza dell'educazione all'aperto non solo per i bambini e le bambine, ma anche per gli adulti. Nello specifico, il ruolo

dell'agrinido/agri-infanzia è stato quello di avviare un dialogo tra due diverse realtà, una urbana e una rurale, indirizzato a corredare di nuovi mezzi e di nuove strategie educative tutti coloro che sono impegnati ad accrescere nei bambini e nei loro genitori una coscienza ecosistemica per dare vita a comportamenti di cura verso l'ambiente e, allo stesso tempo, per accompagnarli a conquistare gradualmente più benessere, competenze e autonomia.

Per gli educatori, gli insegnanti e le famiglie di "provenienza urbana", l'aver potuto osservare come i bambini esplorano i dintorni della tenda yurta, attraverso passeggiate che li portano a familiarizzare sempre più con gli animali domestici o in un certo senso addomesticati (pecore, capre, asini), nonché con il territorio, scoprendo e riconoscendo luoghi caratteristici e ricchi di fascino, come la strada delle pozzanghere, il campo del signor Eugenio, il ponte romano, la grande quercia, il signor ciliegio, il ruscello, ha provocato in loro la riflessione che "lo stare fuori" non è poi così complicato. Il cammino è scandito dalle loro soste spontanee: da soli o in piccoli gruppi, si fermano per osservare, toccare e raccogliere piccoli "tesori naturali", come fiori, sassi e piantine, offrendo loro l'opportunità di vivere avventure in movimento, intrecciate a momenti di scoperta e crescita personale. L'interazione con la natura diventa così fonte di meraviglia, curiosità ed emozione, alimentando il loro desiderio di esplorazione e arricchendoli rispetto al modo di sentire e percepire il loro mondo interiore.

Un'altra questione emersa dalla partecipazione alle "Visite dialogate", è stata quella del concetto di rischio. Difatti, è opinione abbastanza diffusa che la vita all'aria aperta esponga i bambini a maggiori pericoli per la loro salute e sicurezza rispetto agli ambienti chiusi, considerati più protettivi per le loro attività. In realtà, il vero senso di paura e insicurezza non è vissuto tanto dal bambino quanto dall'adulto, che teme di perdere il controllo diretto su di lui. Si pensi a quanto la percezione del pericolo da parte degli adulti superi spesso di gran lunga i rischi effettivi, portandoli a imporre divieti, quali il non saltare, non sporcarsi, richiamare all'attenzione per non farsi male, limitando, invero, l'esperienza diretta del bambino con il mondo esterno (Farnè, Agostini, 2014). Per di più, si crede erroneamente che "confinare" i bambini in spazi chiusi li preservi al meglio, senza considerare le conseguenze negative di questa scelta. Per il timore di eventuali incidenti, molte attività vengono vietate, senza rendersi conto del danno educativo che ne deriva. Correre all'aperto, giocare con l'acqua, la terra, raccogliere fiori, allineare sassolini per imparare a contare o arrampicarsi su un albero sono esperienze preziose, capaci di stimolare l'apprendimento in modo naturale e coinvolgente (Antonietto, Bertolino, 2017). Tuttavia, gli adulti, ritenendo di tutelare i bambini, spesso privano i medesimi di queste opportunità, generando in loro ansia e soffocando il loro desiderio di autonomia e autostima. Peraltro, vietare non equivale a garantire sicurezza. Eliminare completamente il rischio non è educativo, ma va accompagnato con consapevolezza, affinché le esperienze possano rispondere ai reali bisogni di crescita dei bambini:

Il gioco libero all'aperto, in un contesto ragionevolmente impreveduto e rischioso e sempre in compagnia di adulti che rassicurino e sostengano l'impegno dei bambini, permetterà loro di vivere con sufficiente libertà percorsi di autonomia all'interno di situazioni significative e interessanti, aiutandoli a maturare una maggiore fiducia in sé stessi e maggiori capacità sociali, imparando a riconoscere e controllare i piccoli e grandi pericoli che la natura comporta (Ciabotti, Crispiani, 2014, p. 24),

affinché si attivino l'esaltazione della scoperta, della funzione esplorativa, della ricerca di risposte e di strategie da protagonisti attivi.

L'osservazione diretta dei processi che privilegiano la connessione con il fuori, nel rispetto dei ritmi produttivi naturali, stagionali, mensili e settimanali (Di Luca, 2021), dunque, hanno permesso di toccare con mano un'idea di bambino, di comunità, di spazio esterno, intesi come un contesto vissuto quotidianamente tra natura selvatica e natura addomesticata e di conoscere

le dimensioni che fondano il curriculum ecologico zerosei del servizio, dal momento che “all’aperto, attraverso l’osservazione e la scoperta, sarà possibile per i bambini incontrare ed esplorare il mondo della natura e dei viventi” (Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei, p. 25).

4. Per non concludere, continuando a transitare in una comunità che cresce

A seguito delle esperienze svolte grazie al progetto “QuisSicresce” e all’impegno e alla passione profuse dai partner del medesimo, nonché dalle famiglie e, soprattutto dai bambini e dalle bambine, emergono inevitabilmente alcune riflessioni. La prima: è necessario potenziare le reti territoriali e le alleanze educative, coinvolgendo non solo le istituzioni formative ma anche quelle politiche. La seconda, se le famiglie sono coinvolte attivamente divengono risorse consapevoli di una cultura educativa, verso le quali i servizi zerosei e i livelli successivi di istruzione possono svolgere un ruolo strategico di coordinamento. In particolare, nidi e scuole dell’infanzia rappresentano contesti ricchi di significati educativi, non solo per i bambini, ma anche per le famiglie, grazie all’azione degli educatori e degli insegnanti nel costruire relazioni che favoriscano percorsi di crescita condivisi. In tale prospettiva, ognuno contribuisce al benessere collettivo e ambientale, dal momento in cui i membri di una comunità riconoscono il significato di un agire comune e si adoperano affinché i frutti siano condivisibili da tutti (Dewey, 1927/1971).

Ancora oggi, oltre al nuovo servizio educativo “Il Grande albero”, insieme al centro per bambini, bambine e famiglie “Semi d’acero”, restano evidenti le tracce delle attività progettuali, svolte nei nidi, nelle scuole dell’infanzia e nei parchi pubblici, che hanno dato impulso a nuovi percorsi dedicati ai bambini, alle loro famiglie, agli educatori, agli insegnanti e all’intera comunità. Oltre al proseguimento delle attività all’aperto, tenendo conto che l’accoglimento delle medesime non erano da ritenersi così scontate da parte degli adulti e agli incontri del Tavolo 0/6, arricchiti anche dalla costituzione del Coordinamento Pedagogico Territoriale, si è dato avvio, in un’ottica di continuità, al progetto “Un villaggio per crescere”, realizzato grazie al Centro per la Salute del Bambino (www.villaggiopercrecere.it/profile/macerata/).

Ecco, dunque, che “QuisSicresce” è identificabile come un’esperienza significativa per la costruzione di una comunità educante sempre più autentica e inclusiva nell’ottica di una progettualità ecosistemica umanizzata e umanizzante, che si configura come un impegno collettivo continuo nei confronti di un sistema educativo capace di rispondere alle sfide contemporanee.

Una comunità che cresce, da un lato, stando fuori per apprendere giocando ed esplorando e, dall’altro, stando insieme, per creare legami e coesione sociale, accrescendo sempre più autonomia e consapevolezza ecosistemica.

Bibliografia

- Agazzi A. (1975). *I problemi dell’educazione e della pedagogia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Antonietti M., Bertolino F. (Eds.). (2017). *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all’aria aperta per l’infanzia di oggi*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Ciabotti F., Crispiani P. (2014). Agrinido: un mondo pieno di opportunità per i bambini e le famiglie. Regione Marche. *Progetto sperimentale agrinido: servizi per la prima infanzia in aree e contesti rurali delle Marche*, [www.regione.marche.it/Portals/0/Agricoltura/Agricoltura Sociale/agrinido/Agrinido 2014.pdf](http://www.regione.marche.it/Portals/0/Agricoltura/Agricoltura%20Sociale/agrinido/Agrinido%202014.pdf), 16-29.
- Dewey J. (1927). *The public and its problem*. New York: H. Holt and Company (tr.it. *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze, 1971).

- Di Luca F. (2021). La scuola fuori dalla scuola. L'esperienza dell'Agrinido/Agri-Infanzia della Natura. *Educazione Aperta*, 9, 58-65.
- Dozza L., Cardinaletti C. (Eds.). (2022). *Questa è l'Outdoor Education. Un laboratorio di Pedagogia itinerante*. Bergamo: ZeroseiUp.
- Dusi P., Pati L. (Eds.). (2011). *Corresponsabilità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Farnè R., Agostini F. (Eds.). (2014). *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Iavarone M. L., Malvasi P., Orefice P. Pinto Minerva F. (Eds.). (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari: Laterza.
- Oliverio A., Oliverio Ferraris A. (2011). *A piedi nudi nel verde*. Firenze: Giunti.
- Zaninelli, F.L. (2021). *La continuità educativa da zero a sei anni*. Roma: Carocci.

Sitografia

- Agrinido/Agri-Infanzia della Natura, San Ginesio (MC), (n.d.). Retrieved February 20, 2025, from https://www.facebook.com/agrinidodellannatura/?locale=it_IT
- Associazione "Les Friches", (n.d.). Retrieved February 20, 2025, from <http://www.lesfriches.it/>
- Con i Bambini. Impresa sociale. Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. (n.d.). Retrieved February 20, 2025, from <https://www.conibambini.org/>
- D.lgs. 13 aprile 2017, n. 65 - Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, Retrieved February 20, 2025, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/-2017/05/16/17G00073/sg>
- D.M. 22 novembre 2021, n. 334 - Linee Pedagogiche per il sistema integrato zerosei, Retrieved February 20, 2025, from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+ministeriale+n.+334+del+22+novembre+2021.pdf/e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-6b3af7fc3b6f?version=1.0&t=16406-03375461>
- Un villaggio per crescere. (n.d.). Retrieved February 20, 2025, from <https://www.villaggiopercreocere.it/profile/macerata/>

Possibili indicazioni pedagogiche e metodologiche per un uso sostenibile delle tecnologie in contesti eterogenei*

Francesca Zanon

Professore Associato

Università degli Studi di Udine – francesca.zanon@uniud.it

Luisa Zinant

Ricercatrice di tipo A

Università degli Studi di Udine – luisa.zinant@uniud.it

1. Premessa

Questo contributo nasce dall'idea di provare a fornire un possibile quadro di riferimento delle metodologie che i docenti utilizzano per rendere sempre più attiva, coinvolgente, attenta alla società contemporanea ed inclusiva la propria lezione nel contesto della didattica per competenze, sia nella scuola dell'infanzia che nella scuola primaria. Per cercare di lavorare in questa direzione, abbiamo provato a realizzare uno strumento¹, ancora in fase di elaborazione, in cui è stata prevista una sezione per ogni approccio metodologico individuato come significativo, comprendendo anche quelli in cui possono venir utilizzati strumenti/ausili digitali. Si è poi proceduto ad una prima categorizzazione di tali approcci, individuando una serie di parametri che dovrebbero permettere di:

1. verificare i metodi e le metodologie che utilizzano il parametro selezionato, partendo dalle categorie individuate;
2. selezionare più parametri ed estrapolare i metodi e le metodologie che presentano i parametri richiesti;
3. andare a verificare quali sono le categorie che afferiscono ai metodi e alle metodologie stesse, partendo dai singoli metodi e metodologie.

2. Introduzione teorica

Questo lavoro ha preso avvio da alcuni spunti ricavati da alcuni documenti fondamentali come le *Indicazioni nazionali* dove si esplicita che «...il “fare scuola” oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multi-dimensionale» (p. 4).

* Nel presente contributo non sarà possibile inserire lo strumento completo ma solo un paio di esempi tratti dallo strumento stesso.

1 Nel presente contributo non sarà possibile inserire lo strumento completo ma solo un paio di esempi tratti dallo strumento stesso.

Inoltre, il 17 novembre 2023 viene presentato il *XIV Atlante dell'Infanzia (a rischio) in Italia* di Save the Children, intitolato "Tempi digitali". L'Atlante accende i riflettori sulla Quarta Rivoluzione, sui nuovi linguaggi digitali, su cosa significa crescere in società pervase dall'intelligenza artificiale.

Così Save the Children presenta il testo definendo l'Atlante in questo modo:

....Tra opportunità e rischi, l'Atlante dell'Infanzia 2023 vuole essere una fotografia delle luci e delle ombre che i nostri ragazzi stanno affrontando nel percorso lungo le autostrade digitali. È un viaggio che abbiamo intrapreso in compagnia di tanti studiosi e protagonisti. Ci siamo inoltrati nelle "stanze digitali dell'infanzia", di chi è da poco nato e di chi è già adolescente. Attraverso schermi, videogiochi, chat, social network abbiamo cercato di catturare l'essenza delle nuove generazioni e l'impatto che questo mondo ha sui loro desideri e fragilità. Ci siamo interrogati sulla sfida della nuova genitorialità. Abbiamo curiosato in aule, saperi e professioni di una scuola che, nel suo rigenerarsi, dilata la centralità del proprio ruolo....

La transizione digitale nella scuola italiana sta accelerando, ma i divari sono ancora ampi come, ad esempio, le forti disuguaglianze per la dotazione di strumenti di didattica innovativa e per la formazione di docenti con lo scopo di ridurre la povertà educativa digitale.

A ciò si aggiunge una prospettiva teorica importante che è quella di Berthoz e il paradigma della semplicità: "Perché le cose non possono essere semplici? Perché la vita è complessa" (Norman, 2011). Alain Berthoz ci insegna che per fronteggiare la complessità serve la semplicità ovvero "sviluppare soluzioni che permettono di elaborare molto rapidamente, in modo elegante ed efficace, situazioni complesse tenendo conto dell'esperienza passata e anticipando il futuro".

Per Berthoz, il paradigma della semplicità riguarda l'uso delle tecnologie all'interno di metodologie didattiche che tengano conto della separazione delle funzioni e la modularità nell'approccio sistemico, la rapidità, l'affidabilità, la flessibilità e l'andamento al cambiamento, la memoria e la generalizzazione.

Infatti, secondo l'autore, sono sei i principi che fondano la sua proposta teorica: 1. inibizione 2. principio della specializzazione e della selezione 3. principio dell'anticipazione probabilistica 4. principio della deviazione 5. principio della cooperazione e della ridondanza 6. principio del senso.

Le metodologie didattiche che andiamo ad analizzare in questo contributo vedono l'azione didattica in un'ottica di semplicità. Dove l'azione è una enazione collegata all'inter-soggettività e al contesto mondo dove il cervello è come simulatore. Una sintesi mirabile è espressa da questa frase: "il cervello crea mondi a par re dal corpo che agisce nel mondo grazie alla flessibilità e alla molteplicità dei meccanismi di manipolazione dello spazio. La diversità delle mappe, dei sistemi di riferimento e delle modalità di codifica è uno dei fondamenti di fare matematica, di ragionare e di pensare" (Berthoz, 2011).

Inoltre, si è tenuto presente il concetto di "tecnologia appropriata" ossia qualsiasi oggetto, processo, idea o pratica che migliora il benessere umano attraverso la soddisfazione dei suoi bisogni (Berthoz, 2011).

Tuttavia, anche quest'ultimo modello rimane sulla carta più che nella pratica, dove le attuali tecnologie non sono altro che le convenzionali con incorporati i principi delle nuove tecnologie (elettronica, ICT...), con lo scopo di accrescere le opzioni per assicurare un'efficiente risposta al mercato e tenere in considerazione sicurezza, salute dell'uomo, qualità dell'ambiente. Ciò ha permesso lo sviluppo di settori quali l'high-tech (elevato contenuto tecnologico e forti investimenti in R&S) e le "tecnologie intelligenti" (intervengono autonomamente su alcuni problemi formulati, si adeguano ai cambiamenti delle esigenze, riconoscono l'iter per il raggiungimento degli obiettivi), associate alla microelettronica (computer, robot, sensori). Storicamente si può dire che fino agli inizi degli anni 70 si è continuato a produrre col modello taylorista-fordista,

con rigidità delle strutture economico-produttive; il paradigma socio-tecnologico varia solo quando la richiesta sociale si orienta non più verso la quantità, ma verso la qualità, differenziazione e personalizzazione; così si avvia la ricerca di nuove tecnologie (soprattutto ICT) per rispondere a tali esigenze.

3. Possibili esempi e riflessioni

Tenendo in considerazione la cornice teorica ora esplicitata, il presente contributo cercherà di fornire alcune possibili esemplificazioni ricavate dalla formulazione dello strumento di cui si è accennato nel primo paragrafo, il cui obiettivo principale, come anticipato, consisteva nel fornire dei possibili orientamenti per i/le docenti, finalizzati alla promozione di un uso sostenibile, responsabile e consapevole delle tecnologie e delle metodologie didattiche con le tecnologie, considerando l'eterogeneità dei contesti educativi contemporanei.

Nello strumento completo, le metodologie analizzate sono state: Cooperative Learning, Eas, Didattica laboratoriale, Digital Story Telling, Flipped Classroom e Gamification. Per ogni metodologia è stata fatta una descrizione generale con attenzione all'ordine di scuola, ai riferimenti teorici, alle competenze trasversali (competenze di cittadinanza) implicate, così come alle competenze digitali, all'impatto tecnologico, agli aspetti inclusivi e ai/alle possibili benefici e criticità dell'utilizzo di tali approcci metodologici.

Non potendo inserire nel presente contributo la tabella completa, riportiamo, a titolo esemplificativo, l'analisi di una metodologia a basso ed una ad alto impatto tecnologico, rispettivamente il Cooperative Learning e il Digital Story Telling, considerandone solo il parametro riferito agli aspetti inclusivi da tenere in considerazione in contesti ad alta complessità socioculturale e linguistica.

Se per contesti scolastici inclusivi intendiamo degli ambienti educativi di apprendimento e di promozione delle relazioni sociali in cui si rispettino, si accolgano e si valorizzino le prospettive, gli interessi, i bisogni, le conoscenze e le competenze di tutte le alunne e di tutti gli alunni presenti in tali contesti (tra i vari: Dyson, 1997; Zoletto, 2019) allora il cooperative learning sembra essere un approccio metodologico particolarmente importante in quanto prevede la possibilità di ascoltare idee e punti di vista diversi, di condividere proposte, tempi, spazi e materiali, di raggiungere, insieme, un obiettivo comune, ognuno con un proprio compito, ognuno con un proprio ruolo all'interno del gruppo, ognuno con le proprie competenze e risorse che, proprio attraverso questa metodologia, potrebbero emergere. In particolare, tra le tante tipologie di cooperative learning possibili (tra i vari: Johnson, Johnson e Johnson, 1996; Cohen, 1999; Cottini, 2017), si riporta l'attenzione sulla *complex instruction*, metodologia proposta da Elizabeth Cohen e da Lotan come specifico approccio da adottare in contesti educativi eterogenei (Cohen, Lotan, 2004), in quanto, attraverso una "consegna complessa" si potrebbero cogliere e valorizzare le diversità e le potenzialità di ciascuna bambina e di ciascun bambino all'interno del contesto classe. In termini operativi, l'insegnante dovrebbe chiedere di realizzare un lavoro in gruppo richiedendo una consegna che implichi diverse richieste specifiche. Ad esempio: se la consegna generale per una classe quinta di scuola primaria è realizzare in gruppo un elaborato riassuntivo in formato digitale rispetto ad uno specifico argomento, allora le consegne specifiche potrebbero essere relative 1) alla sintesi scritta delle informazioni principali da inserire in tale elaborato rispetto a tale argomento; 2) alla sintesi orale di tali informazioni rispettando i tempi di esposizione dati; 3) alla realizzazione di un'immagine che rappresenti graficamente tali informazioni; 4) all'elaborazione/trasposizione in formato digitale di tali informazioni; 5) alla traduzione in due o più lingue del titolo e/o degli aspetti salienti dell'argomento analizzato. Ad ogni componente verrà affidato un ruolo e lo svolgimento di una specifica consegna. Immaginando di avere in

classe un'alunna arrivata da poco in Italia dal Senegal, l'insegnante affiderà a tale bambina la quinta consegna in modo tale da far emergere le sue competenze linguistiche all'interno della classe. Attraverso l'approccio metodologico della "complex instruction" si potrebbe quindi trasformare quello che potrebbe essere considerato un "punto di debolezza" in un "punto di forza". Quell'alunna non sarà più "la bambina che non conosce bene l'italiano" ma sarà "la bambina che conosce molto bene il francese e il senegalese (wolof)".

Se consideriamo ora il Digital Story Telling (tra i vari: Triacca, 2013) da un punto di vista inclusivo notiamo come tale approccio metodologico racchiuda in sé uno dei principali cardini della dimensione interculturale: la narrazione, intesa come possibilità di raccontare e, soprattutto, di raccontarsi (tra gli altri: Demetrio, 2004; Giusti, 2004; Nanni, 2004). Il Digital Story Telling potrebbe infatti rappresentare un ulteriore "strumento" didattico ma anche educativo e pedagogico in cui, attraverso l'uso di diversi dispositivi digitali, le alunne e gli alunni possano raccontare i propri interessi, le proprie esperienze e anche le proprie storie personali, mettendo in evidenza e in condivisione con i compagni di classe pensieri, vissuti ed emozioni. In tal caso, si riuscirebbe a valorizzare anche la prospettiva interdisciplinare, coniugando la promozione di competenze linguistiche nella lingua di scolarizzazione e plurilinguistiche (anche in questo caso sarebbe infatti interessante/importante far utilizzare/richiedere la narrazione in più lingue, comprendendo anche le lingue di minoranza, di migrazione e i dialetti come patrimonio da condividere in classe), alle competenze digitali (si pensi, ad esempio, al processo da svolgere per realizzare il video; in merito al ruolo dei video per le "culture dei pari" contemporanee, è possibile consultare Buckingham, Willet, 2009), alle competenze trasversali e di cittadinanza. In tal senso, si potrebbe citare il progetto europeo *Children in Communication About Migration*, co-ordinato dal *Centre for the Study of Children, Youth and Media presso l'Institute of Education*, dell'Università di Londra, in cui a ragazze e ragazzi provenienti da contesti migratori residenti in sei diversi Paesi europei, venne richiesto di raccontare, attraverso un video, le loro esperienze, emozioni e ricordi collegati al loro percorso migratorio e di condividere tali racconti utilizzando la Rete in modo pedagogicamente orientato e guidato, promuovendo così il dialogo e lo scambio interculturale tra gli stessi, oltre che la molteplicità dei punti di vista.

4. Conclusioni

Dall'analisi fatta emergono diversi aspetti che interpellano l'educazione e la formazione in forme completamente diverse rispetto al passato recente.

L'insegnamento è un'esperienza complessa condizionata da fattori culturali, sociali, relazionali, economici; necessita di una gamma di metodologie didattiche integrabili fra loro, di strategie relazionali, di competenze didattiche disciplinari/trasversali e di uno sguardo di fiducia. Nel dibattito in corso, da un lato assistiamo ad una semplificazione dei processi che rischia la banalizzazione, dall'altro ad una valorizzazione di retroguardie pedagogiche fondate su affermazioni spesso di comodo. Il problema è che questa polarizzazione sta creando un clima ed uno sfondo artificiali che non si conciliano con la pianificazione e lo sviluppo di una didattica efficace. Richiamando ancora una volta il buon senso e la misura, proviamo a ragionare sulle esperienze in corso.

Partiamo dal presupposto che le tecnologie non migliorino necessariamente l'apprendimento, in particolare se utilizzate senza una progettualità metodologica. Tenendo in considerazione le competenze, gli strumenti e il tipo di attività da sviluppare è possibile tracciare uno schema esemplificativo sul ruolo delle tecnologie nella didattica.

Se il mondo là fuori fosse quello di dieci/quindici anni fa, potremmo fermarci a queste considerazioni. Ma sappiamo tutti che non è così, che stiamo assistendo ad una accelerazione senza

precedenti della tecnologia, che siamo immersi in una fase storica di passaggio alla rete e al digitale che modifica il modo stesso di conoscere, di accedere alle informazioni, di elaborare le conoscenze, di condividerle. Sappiamo anche che le tecnologie e la rete favoriscono la creatività, la costruzione, l'ideazione, l'invenzione, la pubblicazione e pongono nuove questioni e nuovi scenari rispetto all'identità, alle relazioni e al rapporto con la realtà. Sappiamo che lo sviluppo economico e culturale della nostra società è indirizzato ad alta velocità verso i linguaggi di programmazione sempre più raffinati, verso algoritmi sempre più complessi, verso la robotica, oltre che verso una digitalizzazione di ogni aspetto della nostra vita. Sappiamo anche che le competenze digitali fanno parte dei quadri europei per l'apprendimento permanente e per la cittadinanza, recepiti nelle indicazioni nazionali e certificate al termine del primo ciclo. Per tal motivo, «Di fronte all'ineluttabilità del passaggio alla società telematica [...] occorre elaborare e organizzare strategie educative e formative adeguate per mettere i giovani nelle migliori condizioni per affrontare la nuova realtà, per muoversi con facilità in essa, sfruttare le potenzialità e comprenderne i rischi» (Chiosso, 1997, p. 343).

Bibliografia

- Berthoz A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Bottino R.M. (1992). Comparing Different Approaches to Programming from an Education Viewpoint. *Computers & Education*, 18, 4, 273-281.
- Buckingham D., Sefton-Green J. (1994). *Cultural Studies goes to School. Reading and Teaching Popular Media*. Londra: Taylor&Francis.
- Buckingham D., De Block L. (2007). *Global Children, Global Media: Migration, Media and Childhood*. Palgrave Macmillan: Houndmills.
- Buckingham D., Willet R.J. (edited by) (2009). *Video cultures. Media technologies and everyday creativity*. New York: Palgrave Macmillan.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Malaguti E. (2014). Inclusione ed educazione. Sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 2, 97-108.
- CAST (2011), Universal Design for Learning Guidelines version 2.0, Wakefield, MA, Author.
- Cohen E.G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson.
- Cohen E.G., Lotan R.A. (2004). Equity in Heterogeneous Classrooms. In J.A. Banks, C.A. McGee Banks, *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 736-750). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Collins A., Halverson R. (2010). The second educational revolution: rethinking education in the age of technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 1, 18-27.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti Edu.
- Demetrio D. (2004). Intercultura e autobiografia. In G. Favaro, L. Luatti (eds.), *L'intercultura dalla A alla Z* (pp. 211-221). Milano: FrancoAngeli.
- Dyson A.A. (1997). *Writing superheroes: contemporary childhood, popular culture and classroom literacy*. New York: Teacher College Press.
- Giusti M. (2004). Il laboratorio narrativo. Una proposta di didattica interculturale. In G. Favaro, L. Luatti (eds.), *L'intercultura dalla A alla Z* (pp. 231-258). Milano: FrancoAngeli.
- Ianes D., Demo H. (2022). *Specialità e normalità?* Trento: Erickson.
- Johnson D.W, Johnson, R.T, Johnson, H.E. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- MIUR (2018a). *Indicazioni e nuovi scenari*. Roma [open access].
- MIUR (2018b). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*. Roma [open access].
- Morganti A., Bocci F. (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e Appren-*

- dimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i “compiti di realtà”*. Firenze: Giunti.
- Nanni A. (2004). Intercultura e pedagogia narrativa. In G. Favaro, L. Luatti (eds.), *L'intercultura dalla A alla Z* (pp. 222-230). Milano: FrancoAngeli.
- Nes K., Demo H., Ianes D. (2018). Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 2, 111-129.
- Rivoltella P. C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P. C. (2018). *Un'idea di scuola*. Brescia: La Scuola.
- Sannipoli M. (2015). *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Save the Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educative e resilienza in Italia* [open access].
- Sibilio M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Smahel D., Machackova H., Mascheroni G., Dedkova L., Staksrud E., Ólafsson K., Livingstone S., Ha-sebrink U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online [open access].
- Tisseron S. (2016). 3-6-9-12. *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. Brescia: La Scuola.
- Triacca S. (2013). Digital Storytelling. In P.C. Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato* (pp. 192-197). Brescia: LaScuola.
- Vertovec S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 6, 1024-1054.
- Zoletto D. (2019). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: Franco-Angeli.
- Zoletto D. (2023). *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*. Brescia: Scholé.

Formare professionisti dell'educazione al tempo della transizione interculturale e postdigitale

Davide Zoletto

Professore Ordinario

Università degli Studi di Udine – davide.zoletto@uniud.it

1. Società “in transizione”

Nel 1985, nel suo volume *Lifelong Education and International Relations*, all'inizio di un capitolo programmaticamente intitolato “Lotte creative per lo sviluppo [*Creative struggles for development*]”, Ettore Gelpi si soffermava sulle caratteristiche di quelle che già allora definiva “società in transizione [*societies in transition*]”.

In particolare, Gelpi osservava allora come proprio nel caso dei contesti in transizione si manifestassero in modo più evidente le contraddizioni fra l'offerta educativa di tipo istituzionale proposta da una determinata società e le domande educative emergenti nel contesto sociale. Mentre infatti l'offerta educativa si presenterebbe troppo spesso per Gelpi come una sostanziale “riproduzione delle istituzioni educative” esistenti, la domanda educativa rifletterebbe invece le molteplici esigenze di una società, appunto, “in transizione” (Gelpi, 1985, p. 170).

Gelpi sintetizzava questa riflessione ponendo due domande che si articolano in tre piani:

per quali ragioni le istituzioni e gli educatori vanno alla ricerca di (o inventano) un pubblico, per quali ragioni nello stesso momento bambini, giovani e adulti risultano delusi da un'educazione che [ecco i tre piani appena menzionati]: (a) li confina in forme di analfabetismo [*illiteracy*] tradizionale e/o tecnologico e/o culturale; (b) non appare sensibile alla loro richiesta di acquisire i mezzi per esprimersi sul luogo di lavoro, nella vita sociale, in famiglia; (c) trasmette messaggi spesso di tipo manipolatorio, talora obsoleto, e spesso non molto creativo» (*ibidem*).

A partire da queste domande gelpiane potremmo, a quarant'anni di distanza, provare a porci in questa stessa direzione e chiederci se/quanto l'offerta dell'istituzioni educative odierne manifesti ancora le contraddizioni evidenziate da Gelpi e quindi se/quanto bambini, giovani e adulti di oggi possano trovarvi risposte alle esigenze emergenti nelle società “in transizioni” odierne; in particolare – per quanto attiene il tema di questo convegno e di questo panel – le risposte a bisogni/domande emergenti da caratteristiche come quelli legate alla “superdiversità” e ai contesti “postdigitali”, che costituiscono ineludibili campi di indagine e intervento per la ricerca pedagogico-interculturale contemporanea (cfr. ad esempio Agostinetto, 2022; Burgio, 2022; Fiorucci, 2020; Fiorucci, Pinto Minerva; Gross, 2022; Pasta, Zoletto, 2022; Portera, 2022; Santerini, 2019; Tarozzi, 2015).

2. Superdiversità ma non solo...

Le società contemporanee si presentano certo come “in transizione” anche per via di un incremento della diversità, dovuta anche ai flussi transnazionali, inclusi – fra questi – i flussi migratori. Tant’è che – più che di diversità – si potrebbe oggi parlare di “superdiversità” come suggerito ormai da tempo da Steven Vertovec (2007, 2019), uno dei principali studiosi odierni delle migrazioni. Vertovec ha voluto in questo modo sottolineare la molteplicità di aspetti che si intersecano oggi nei diversi percorsi migratori e postmigratori, così come nelle modalità di interazione/integrazione/inclusione di questi percorsi entro altrettanto diversificati territori. È una “superdiversità” che, come lo stesso Vertovec sottolinea – seppur con specifica attenzione al campo delle migrazioni – evidenzia una volta di più la necessità di studiare/rispondere (nella ricerca, come nell’intervento pedagogico-educativo-didattico) a quell’«intersezionalità» (McCall, 2005; Valentine, 2007) da cui emerge la sempre situata esperienza biografica (e quindi anche formativa/educativa) di ciascuna/o di noi, migranti incluse/i.

Non andrebbe peraltro dimenticato – in particolare data la triplice declinazione del tema “transizione” nel presente convegno – che il tema delle migrazioni è più che mai legato anche al tema delle crisi ecologiche in atto a livello globale e nei diversi Sud del mondo (cfr. ad esempio in merito Gonzalez, 2020 e Walker, 2024).

Così come dovrebbe sempre tenere presente che – come hanno ben evidenziato già nel 2012 Ruud van der Veen e Danny Wildemeersch, introducendo un numero monografico dell’*International Journal of Lifelong Education* dedicato a “Learning to Live Together in Diverse Cities” – i contesti educativi odierni (i due autori si riferivano alle città, ma potremmo ben estendere la loro riflessione anche agli altri contesti educativi: formali, non formali e informali) «non si trasformano solamente a causa dei processi migratori», dal momento che assistiamo oggi anche a un «incremento della diversità come risultato dei processi di individualizzazione e pluralizzazione» (van der Veen, Wildemeersch, 2012, p. 5).

Di fronte a una tale trasformazione/transizione – notano ancora i due autori – occorre peraltro sottolineare che, come già accaduto nel caso di mutamenti sociali importanti del passato, “la scomparsa di vecchie forme di integrazione sociale si accompagna spesso alla nascita di nuove dinamiche sociali” (*ibidem*). Un invito, questo di van der Veen e Wildemeersch, a cercare di “leggere” dunque non solo le trasformazioni per così dire “legate” ai flussi migratori, ma anche alle altre dinamiche sociali in corso (ivi comprese forse, come sopra richiamato, anche le sfide emergenti a livello ecologico); e con uno sguardo rivolto non solo a ciò che sembra “scompare”, ma anche a forme emergenti e inedite di incontro/confronto/scontro.

3. Contesti postdigitali

Gli stessi van der Veen e Wildemeersch, delineando alcune “tensioni” che caratterizzano gli odierni contesti educativi in transizione, hanno menzionato fra di esse anche quella fra “spazi di apprendimento reali e virtuali” (*ivi*, pp. 8-9), evidenziando in particolare come “le innovazioni tecnologiche rendano oggi possibile essere simultaneamente connessi con qui e ora molteplici e distanti fra loro”, in una sorta di “virtualizzazione della realtà” destinata a modificare anche i tratti della nostra esperienza educativa (*ivi*, p. 9). E, certo, le trasformazioni connesse alle nuove tecnologie, in particolar modo quelle digitali, concorrono in modo decisivo a plasmare anche le forme emergenti della superdiversità che incontriamo nei contesti educativi.

Come si è infatti provato a suggerire altrove (Pasta, Zoletto, 2022, pp. 21-23), tali trasformazioni incidono non poco nell’esperienza delle persone migranti e postmigranti. Da un lato, le innovazioni tecnologiche hanno offerto alle persone nella migrazione nuovi modi sia per man-

tenere connessioni a livello transnazionale, sia per dare vita a “nuovi spazi culturali [...] nelle società migranti” (ivi, p. 21). Dall’altro lato, i media contemporanei hanno concorso/concorrono anche a definire le modalità con cui nelle società contemporanee vengono rappresentate la superdiversità e le stesse esperienze (post)migranti (*ibidem*). Infine, nuove forme di *literacies* emergono oggi “come risultato dell’incontro fra società (sempre più) eterogenee e produzioni/prodotti mediali” (*ibidem*; cfr. anche de Block, Buckingham, 2007).

Un aspetto centrale delle appena ricordate trasformazioni connesse al digitale appare peraltro connesso al fatto che la pervasività delle ricadute delle tecnologie digitali nella vita quotidiana di ciascuna/o di noi, rende sempre meno possibile distinguere quali elementi della nostra esperienza – anche educativa – attengano di volta in volta specificamente alla dimensione *offline* od *online*. Piuttosto, come ha felicemente sintetizzato Luciano Floridi (2017), le nostre esperienze assumono oggi sempre più le caratteristiche di esperienze “*onlife*”. È in questo senso che, più che di trasformazioni che emergerebbero nei contesti interculturali *a seguito delle* innovazioni digitali, può diventare opportuno parlare di contesti interculturali *e al tempo stesso* postdigitali (Pasta, Zoletto, 2022; cfr. anche già Cramer, 2015), ovvero in cui la superdiversità e l’eterogeneità dei media (dei prodotti/ambienti mediali) si intrecciano quotidianamente secondo modalità spesso inedite e ancora da approfondire.

4. Formarsi nella complessità

Non è possibile in questa sede approfondire anche solo alcune delle implicazioni che una tale complessità emergente (superdiversità e intersezionalità in contesti postdigitali) può avere per quanti operano professionalmente in ambito educativo (insegnanti, educatori, pedagogisti) entro tali contesti (per un approfondimento cfr. ad esempio Fiorucci, 2017; Tramma, 2017; Zoletto, 2020). È possibile però forse tratteggiare almeno alcune possibili prospettive da esplorare in tale direzione.

In primis, pare importante partire dalla consapevolezza che – entro una tale complessità – per chi opera professionalmente potrebbe divenire importante, da un lato, vigilare sui rischi legati alla tentazione di indulgere in chiavi di lettura riduzioniste e semplicistiche (Sleeter, 2010), laddove invece occorre attrezzarsi con chiavi di lettura che provino a descrivere, comprendere e orientare la complessità muovendosi su più livelli, a un tempo circoscritti e sempre interconnessi (Mantovani, 2003; Piusi, 2011).

Dall’altro lato, e anche in ragione di quanto appena richiamato, appare sempre più rilevante allenarsi a una postura riflessiva e (auto)critica che – facendo tesoro della lezione delle riflessioni critiche di ispirazione postcoloniale (Zoletto, 2023) – si impegni a esplicitare e indagare (mettere in questione e – a un tempo – valorizzare) anche le proprie culture pedagogiche, educative, didattiche, organizzative (Altet, 2012), nella consapevolezza che è anche nelle interazioni con tali culture (Pollock, 2008) che prendono forme le diversità e – in particolare – i processi di partecipazione/inclusione così come quelli di stigmatizzazione/esclusione.

Così forse, anche grazie a un tale duplice “allenamento” – a una postura che cerchi di corrispondere “responsabilmente” e in modo sistemico alla complessità *e allo stesso tempo* a una postura (auto)critica/riflessiva – potremmo forse come professionisti in ambito educativo allenarci anche ad un altro imprescindibile esercizio che rimane forse alla base della ricerca e dell’intervento nei contesti ad alta complessità (superdiversi e postdigitali) odierni: ovvero quello di individuare, riconoscere, valorizzare i punti di forza di tutte/tutti coloro che in questi contesti si trovano oggi a imparare/insegnare/educare (Zoletto, 2019). Punti di forza che – come si è provato sin qui a suggerire – risultano forse oggi ancora a volte inediti, ma il cui riconoscimento e la cui valorizzazione costituiscono probabilmente imprescindibile presupposto per progettare

progetti/percorsi/ambienti che vogliano provare davvero a muoversi nella prospettiva di una sempre maggior equità.

Bibliografia

- Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: Franco Angeli.
- Altet M. (2012). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di). *L'agire didattico. Manuale per gli insegnanti* (pp. 291-311). Brescia: La Scuola.
- Burgio G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: Franco Angeli.
- Cramer F. (2015). What is "Post-digital"? In D.M. Berry, M. Dieter, *Postdigital aesthetics: Art, computation and design* (pp. 12-26). New York: Palgrave Macmillan.
- de Block L., Buckingham D. (2007). *Global Cultures, Global Media. Migration, Media and Childhood*. London: Macmillan.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (Eds.) (2016). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Fiorucci F. (2017). Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori. *Pedagogia Oggi*, XV(2), 75-90.
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 2014).
- Gelpi E. (1985). *Lifelong Education and International Relations*. London: Taylor & Francis.
- Gonzalez C. (2020). Climate Change, Race, and Migration. *Journal of Law and Political Economy*, 1(1), 109-146.
- Gross B. (2022). *Eterogeneità e diseguglianze educative. Prospettive dalla Pedagogia interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani S. (2003). Pedagogia e infanzia. In L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (eds.), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza* (pp. 109-120). Milano: FrancoAngeli.
- McCall L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs*, 30(3), 1771-1800.
- Pasta S., Zoletto, D. (2022). Postdigital interculturalities. *Scholè. Rivista di educazione e studi culturali*, 2, LXI, 19-46.
- Piussi A.M. (2011). Il senso libero della libertà. La posta in gioco di una civiltà desiderabile. *Encyclopaideia*, XV (29), 11-45.
- Pollock M. (2008). From Shallow to Deep: Toward a Thorough Cultural Analysis of School Achievement Patterns. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(4), 369-380.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Santerini M. (2019). *Pedagogia socioculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sleeter C. (2010). Afterword - culturally responsive teaching: A reflection. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5(1), 116-119.
- Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Tramma S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia Oggi* anno, XV(2), 107-12.
- Valentine G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59(1), 10-21.
- Van der Veen R., Wildemeersch, D. (2012). Introduction. Diverse cities: learning to live together. *International Journal of Lifelong Education*, 31(1), 5-12.
- Vertovec S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Vertovec S. (2019). Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 42(1), 125-139.
- Walker J. (2024). Spatial Documentary Studies, El Mar La Mar, and Elemental Media Remediated. In A. López, A. Ivakhiv, S. Rust, M. Tola, A.Y. Chang, K. Chu, *The Routledge Handbook of Ecomedia Studies* (pp. 84-98). London: Routledge.

- Zoletto D. (2019). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Zoletto D. (2020). Formarsi insieme in scuole ad alta complessità socioculturale. Ricerca-azione e collaborazione fra docenti. In P. Floreancig, F. Fusco, F. Virgilio, F. Zanon, D. Zoletto (a cura di), *Ricerca-azione e trasformazione delle pratiche didattiche. L'esperienza del Piano pluriennale di formazione per le scuole ad alta incidenza di alunni stranieri* (pp. 66-74). Milano: Franco Angeli.
- Zoletto D. (2023). Riflessività postcoloniale e ricerca pedagogica nei contesti ad alta complessità socio-culturale. *Educational reflective practices*, 1, 139-150.

Sessione parallela – Panel 3
Istruire, educare e formare nell'epoca della transizione digitale
e dell'intelligenza artificiale

L'IA cassetta degli attrezzi per docenti e professionisti dell'educazione

Gennaro Balzano

Professore Associato

Università degli Studi di Messina – gbalzano@unime.it

1. Intelligenza artificiale, società, educazione

L'Intelligenza Artificiale (IA) è campo di ricerca e applicazione che ha assunto una rilevanza centrale nelle società contemporanee, influenzandone profondamente ambiti quali il lavoro, l'istruzione, la comunicazione. Tecnicamente può essere definita come l'insieme delle tecnologie e dei sistemi informatici progettati per simulare processi cognitivi tipicamente umani, come l'apprendimento, il ragionamento, la percezione e la risoluzione di problemi (Floridi, 2022). Tuttavia, non siamo di fronte ad una realtà monolitica, bensì ad un ecosistema complesso in cui coesistono approcci differenti, dalla logica semplice e simbolica alle reti neurali, fino all'apprendimento profondo. Il suo sviluppo si caratterizza per una crescente interazione con i contesti umani, tanto da attestarsi – con necessaria prudenza – quale elemento di trasformazione radicale degli ambienti di lavoro e dei modelli educativi. In particolare, nei contesti scolastici, il dibattito sull'IA si articola attorno a questioni etiche, pedagogiche e cognitive, che riguardano la sua capacità di personalizzare l'apprendimento e, al contempo, il rischio di una sua eccessiva influenza sui processi formativi. Seppure da un punto di vista epistemologico, l'IA solleva interrogativi sulla sua stessa natura, il suo sviluppo richiede, per le scienze umanistiche, un approccio critico e consapevole alle sue implicazioni etiche e sociali (Kissinger, Huttenlocher, Schmidt, 2023).

Per quel che concerne le questioni strettamente educative, è considerata oggi valido supporto didattico, anzi, può esser considerata una vera e propria *cassetta degli attrezzi* per i docenti. Ciò offre nuove opportunità per i professionisti dell'educazione, che sono chiamati a rivedere le modalità di insegnamento e apprendimento, favorendo la personalizzazione dei percorsi formativi e l'interazione dinamica con gli studenti (Malavasi, 2019).

L'utilizzo dell'IA consente di migliorare l'esperienza educativa, ma se la immaginiamo come cassetta degli attrezzi dobbiamo necessariamente rispondere a due interrogativi: quali sono gli strumenti che non possono mancare, il primo, e quali sono gli strumenti veramente utili. Chiarito preliminarmente questo, ci si trova necessariamente di fronte a scelte da compiere in relazione a obiettivi precisi da individuare e definire, facendo sintesi rispetto a questioni più ampie.

2. Domande e riflessioni

Il lavoro condotto attorno al tema dell'intelligenza artificiale è partito da un questionario esplorativo, di appena due domande, nel quale si è chiesto a 227 docenti di scuola primaria e 44 educatori al lavoro nei centri educativi della provincia di Foggia:

1. se l'intelligenza artificiale la immaginassimo come una cassetta degli attrezzi per insegnanti e educatori, a cosa potrebbe essere utile?
2. proponi un utilizzo utile e funzionale dell'IA nel panorama educativo o dell'istruzione.

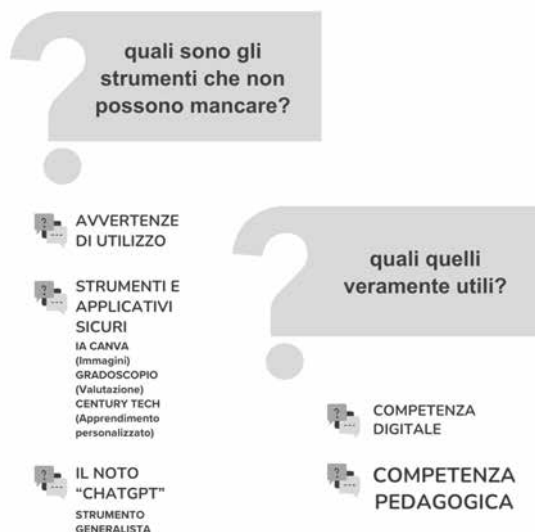
Un primo approccio che ha voluto, sostanzialmente, insistere su una dimensione qualitativa delle risposte seppure l'esplorazione sia stata condotta ad ampio spettro.

L'assunto di partenza è che l'IA è in grado di assumere un ruolo cruciale nei contesti educativi in quanto può favorire certamente la creazione di ambienti di apprendimento ibridi e inclusivi, contribuendo a superare le barriere geografiche e le disuguaglianze educative (Balzano, 2023). Attraverso l'uso di algoritmi e sistemi adattivi, i docenti possono monitorare in tempo reale il progresso degli studenti e adattare l'offerta didattica in base alle loro specifiche esigenze. Ciò implica la possibilità di implementare programmi di apprendimento personalizzato, volti a potenziare le capacità degli alunni più deboli e ad arricchire il percorso formativo dei più talentuosi (Costa, 2022).

Un aspetto di particolare interesse riguarda l'utilizzo di sistemi basati sull'IA per l'automazione di compiti e per la valutazione automatica. Tali tecnologie offrono un supporto agli insegnanti, consentendo loro di concentrare maggiormente le proprie energie sulle attività pedagogiche e relazionali, cruciali per la formazione integrale degli studenti (Galimberti & Muschitiello, 2022).

Nella prospettiva della personalizzazione dell'insegnamento, l'IA apre ad una didattica differenziata e su misura. I sistemi di apprendimento basati sull'IA, infatti, sono in grado di analizzare grandi quantità di dati relativi alle performance degli studenti, identificando punti di forza e debolezza, così da suggerire strategie di apprendimento specifiche per ciascun alunno. In particolare, l'utilizzo di software di tutoraggio intelligente permette di modulare i contenuti didattici in base al livello di comprensione di ogni discente, promuovendo così un apprendimento continuo e progressivo.

Analizzando i primi risultati, le due domande, circa l'IA come cassetta degli attrezzi, da cui si è partiti, forniscono già un primo quadro interessante riassunto nella seguente immagine (fig.1).



Nel rispondere a quali siano gli strumenti che non possono mancare si evidenziano le avvertenze di utilizzo, gli strumenti e applicativi sicuri (dall'IA di Canva a Gradoscopio, fino a Century Tech), il generalista e noto ChatGPT; mentre nel comprendere quali siano gli strumenti veramente utili il discorso si eleva, diventa ulteriormente qualitativo, e le *repliche* riguardano la competenza digitale e la competenza pedagogica.

È essenziale, partendo proprio da quest'ultima, che i docenti acquisiscano sempre maggiori competenze pedagogiche, al fine di utilizzare efficacemente gli strumenti, ad esempio, basati sull'intelligenza artificiale. Infatti, per garantire un uso corretto di tali tecnologie, è fondamentale che gli insegnanti comprendano le dinamiche connesse all'IA e siano in grado di promuovere un ambiente di apprendimento inclusivo e riflessivo (Costa, 2022).

Nella formazione dei docenti, non può tralasciarsi, altresì, lo sviluppo di una *intelligenza orientativa* che consenta loro di identificare le migliori strategie educative in un contesto caratterizzato dalla continua innovazione tecnologica (Zavatta, 2022). L'IA può essere poi utilizzata per monitorare lo stato emotivo degli alunni, individuando eventuali segnali di disagio e intervenendo tempestivamente (Dozza, Ellerani, 2023).

Nonostante ciò, l'utilizzo dell'IA nell'educazione presenta anche alcune criticità, su tutte il rischio che un'eccessiva dipendenza dalla tecnologia possa compromettere l'aspetto relazionale del processo educativo, minando la centralità del dialogo tra insegnante e alunno.

3. Utilizzando la cassetta degli attrezzi

Non si possono, qui, enunciare tutti gli attrezzi e neppure descriverli o darne cenni di utilizzo. L'obiettivo è avviare una discussione e soffermarsi su qualcuno di questi che possono risultare davvero utili e far virare il dibattito sui temi, distanziandolo dall'atavica polarizzazione tra favorevoli e contrari.

Quando immaginiamo l'IA come utensile dobbiamo pensarlo utile e capace di risolvere questioni; ad esempio, a scuola, non una macchina che lavori al posto del docente ma uno strumento a disposizione del docente in grado di fare ciò che il docente non riesce a fare nel tempo spesso limitato che ha a disposizione.

Affiancando il lavoro quotidiano del docente, l'IA potrebbe esser utile per monitorare lo stato emotivo degli alunni e rilevare eventuali segnali di disagio attraverso una combinazione di analisi dei dati biometrici, valutazione delle espressioni facciali, riconoscimento vocale e analisi dei pattern comportamentali. Durante una normale attività al computer, ad esempio, un'IA apposita può occuparsi di questo, fornendo al docente importanti feedback. In estrema sintesi il ruolo del docente non è intaccato dall'IA, ma questa diventa attrezzo utile per lavorare su un aspetto che sarebbe complicato gestire per il docente durante la didattica.

Scendiamo ulteriormente nel dettaglio, considerando questo come esempio cangiante per un lavoro strutturato con l'IA in classe. L'artificiale infatti potrebbe, in un normalissimo lavoro al computer, o con il tablet, occuparsi di:

- *Riconoscimento delle Espressioni Facciali*: sistemi avanzati di computer vision possono analizzare le espressioni facciali degli studenti durante le lezioni, individuando segnali di stress, ansia o frustrazione. Questi strumenti possono aiutare gli insegnanti a calibrare il proprio approccio in base alle emozioni rilevate.
- *Analisi della Voce e del Linguaggio*: attraverso tecnologie di Natural Language Processing (NLP), è possibile analizzare il tono della voce e il contenuto del linguaggio degli alunni per identificare segnali di disagio.
- *Monitoraggio Comportamentale e Analisi Predittiva*: l'IA può elaborare dati relativi alla par-

- tecipazione in classe, alla frequenza scolastica e ai risultati accademici, individuando schemi ricorrenti che potrebbero indicare un rischio di disagio emotivo o di abbandono scolastico.
- *Funzionalità di Supporto Emotivo*: suggerimenti personalizzati per migliorare il benessere degli studenti.

Chiaro che, sebbene l'uso dell'IA nel monitoraggio dello stato emotivo possa offrire benefici significativi, è fondamentale affrontare questioni etiche e di privacy, circa la raccolta e l'analisi dei dati sensibili degli studenti.

Tuttavia, tale attività non sostituisce con l'IA il ruolo del docente ma fornisce al docente stesso uno strumento d'azione, che senza l'IA non potrebbe esistere, utile, funzionale anche al miglioramento della performance; uno strumento di supporto che potenzia la loro capacità di individuare e affrontare il disagio emotivo degli studenti.

4. Le questioni etiche dell'IA nell'educazione

L'integrazione dell'intelligenza artificiale nel mondo dell'educazione offre opportunità straordinarie, ma solleva anche interrogativi etici di grande rilevanza. Tra i principali temi in discussione vi sono la *trasparenza* degli algoritmi e la protezione dei dati personali. Come sottolinea Selwyn (2019), la tecnologia educativa non è mai neutrale: riflette sempre valori, interessi e priorità di chi la sviluppa e la utilizza. Questo ci ricorda l'importanza di un approccio critico e consapevole all'uso dell'IA nella didattica, affinché essa non diventi uno strumento di riproduzione delle disuguaglianze esistenti, ma piuttosto un mezzo per favorire un'educazione più inclusiva e accessibile (Williamson, Eynon, 2020).

Uno degli aspetti più discussi è la questione della trasparenza e dell'equità algoritmica. Gli strumenti di IA utilizzati per l'analisi dei dati educativi e la personalizzazione dell'apprendimento si basano su modelli predittivi che possono contenere bias, riflettendo pregiudizi già presenti nei dati di addestramento (Eubanks, 2018). Studi recenti hanno dimostrato come gli algoritmi possano penalizzare studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati, rafforzando disuguaglianze anziché ridurle (O'Neil, 2016). Per questo motivo, è essenziale adottare strategie di auditing algoritmico e garantire che i dati utilizzati per l'IA educativa siano rappresentativi e privi di distorsioni.

Un'altra questione cruciale riguarda il ruolo dell'insegnante nell'era dell'intelligenza artificiale. Se da un lato gli strumenti basati su IA possono facilitare la personalizzazione dell'apprendimento e la gestione amministrativa, dall'altro vi è il rischio che il rapporto umano tra docente e studente venga compromesso. Knox (2020) osserva che l'intelligenza artificiale nell'istruzione non sostituisce l'insegnamento, ma ridefinisce il modo in cui il sapere viene mediato. Questo implica la necessità di mantenere un equilibrio tra innovazione tecnologica e centralità della relazione educativa. Biesta (2010) sottolinea che l'educazione non è solo un processo di acquisizione di conoscenze, ma un'esperienza formativa che richiede interazione, dialogo e sviluppo del senso critico, elementi difficilmente replicabili da un sistema automatizzato. Inoltre, l'uso massiccio di strumenti di IA solleva questioni legate alla sorveglianza e alla privacy (Andrejevic, Selwyn, 2020). È quindi necessario stabilire regolamentazioni chiare e adottare un approccio etico alla gestione dei dati, ispirato a principi di trasparenza, consenso informato e protezione della privacy (Floridi, Taddeo, 2016). Proprio la Commissione Europea (2020) ha sottolineato la necessità di un'IA affidabile, che sia *legale, etica e robusta*, per evitare un uso distorto delle tecnologie nel settore educativo.

Come educatori e professionisti della formazione, è nostro compito non solo comprendere il funzionamento di questi strumenti, ma anche guidarne l'uso in modo responsabile e consa-

pevole. L'obiettivo non deve essere quello di sostituire l'insegnamento con le macchine, ma di utilizzare l'intelligenza artificiale come *attrezzo* per potenziare l'esperienza educativa (Luckin, 2018).

Bibliografia

- Andrejevic M., Selwyn N. (2020). Facial recognition technology in schools: Critical questions and concerns. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 115-128.
- Balzano G. (2023). Polarizzazioni antinomiche su IA e digitale: il ruolo della pedagogia. *Studi sulla Formazione*, 28(1), 123-128.
- Biesta G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. London: Routledge.
- Commissione Europea (2020). *White Paper on Artificial Intelligence – A European approach to excellence and trust*. Brussels: European Commission.
- Costa M. (2022). Nuovi modelli formativi per le transizioni digitale e robotica. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 2 (1), 23-33.
- Dozza L., Ellerani P. (2023) (Eds.). *Ricerca partecipativa e formazione sistemica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Eubanks V. (2018). *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor*. New York: St. Martin's Press.
- Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina.
- Floridi L., Taddeo M. (2016). What is data ethics? *Philosophical Transactions of the Royal Society A*, 374(2083), 1-8.
- Kissinger H., Huttenlocher D., Schmidt E. (2023). *L'era dell'intelligenza artificiale. Il futuro dell'identità umana*. Milano: Mondadori.
- Knox J. (2020). Artificial intelligence and education in China. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 1-6.
- Luckin R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. London: UCL Press.
- Malavasi P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- O'Neil C. (2016). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. New York: Crown Publishing Group.
- Selwyn N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Cambridge: Polity Press.
- Williamson B., Eynon R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223-235.
- Zavatta G. (2022). Teacher professionalism facing digital revolution and complexity. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 2 (1), 97-106.
- Zuboff S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. New York: PublicAffairs.

Formare attraverso i videogiochi: il caso di “Data Defenders” per costruire competenze di Media e Information Literacy*

Alessandra Carenzio

Professoressa Associata

Università Cattolica del Sacro Cuore – alessandra.carenzio@unicatt.it

Simona Ferrari

Professoressa Ordinaria

Università Cattolica del Sacro Cuore – simona.ferrari@unicatt.it

1. Introduzione

Il contributo nasce nell'alveo del progetto YO-MEDIA - Youngsters' Media Literacy in Times of Crises¹, che si è concluso a fine 2024 e che ha coinvolto l'Università di Aveiro e l'Aveiro Media Competence Center (Portogallo), l'Università Cattolica del Sacro Cuore, l'Universitat de Vic (Spagna). L'obiettivo, a partire dallo studio della letteratura sul tema dei videogiochi in tempo di crisi², è stato quello di progettare proposte ludiche capaci di attivare i più giovani, aiutandoli a costruire competenze digitali, in particolare quando senso critico, responsabilità e resistenza (Rivoltella, 2020) sono i pilastri per interpretare il mondo al tempo dell'onlife (Floridi, 2014). Se, dunque, i media entrano nelle nostre tasche e nelle pratiche quotidiane, rendendo difficile qualificare distintamente la nostra esperienza come online o offline, ecco che la Media Literacy diventa la “scialuppa di salvataggio” che ci consente di vivere a pieno. Oltre a questo dato, la decisione di Meta (Gennaio 2025) contro l'adozione di sistemi indipendenti di *fact checking*, opponendosi al codice di condotta contro la disinformazione, ci consente di tornare alla Media Literacy con un rinnovato senso di importanza. Pur riconoscendo nel *fact checking* una (e non l'unica) soluzione al problema dell'informazione, è anche vero che si tratta di una strategia decisiva per ridurre la presenza e la diffusione di notizie faziose, soprattutto nel web sociale. Questa nota assume, poi, un valore ancor più centrale se pensiamo che i ragazzi scorrono le notizie su dispositivi mobili senza pensarci troppo, consumando le notizie esclusivamente attraverso i social media (Lauricella, Herdzina, 2020; Jolley et al., 2021).

Tre sono le premesse teoriche che danno forma al contributo.

La prima è rappresentata dal framework delle *dynamic literacies* (Potter, McDougall, 2017). Dietro al concetto è rintracciabile un approccio alle literacies flessibile e in continua evoluzione: l'alfabetizzazione supera la mera capacità di leggere e scrivere – una volta per tutte – i linguaggi e i formati, ma vive in una dimensione in divenire per adattarsi ai cambiamenti tecnologici, cul-

* Il contributo è l'esito del confronto tra le autrici, che insieme hanno definito la struttura e scritto il § 4. In particolare, Alessandra Carenzio ha scritto i §§ 1 e 2; Simona Ferrari il § 3. Si ringraziano Federica Pelizzari e Angelo Bertolone che hanno supportato la fase di ricerca a scuola.

1 Il progetto è stato finanziato dal Fondo Europeo per i Media e l'informazione: <https://yomedia.a-mcc.eu/>

2 Rispetto a questo punto sono state considerate 46 risorse. Per approfondimenti (in bibliografia): Carenzio, A., Ferrari, S., Pasta, S. (2024a e 2024b).

turali e sociali. Le literacies, dunque, non possono essere chiuse in una logica statica, ma vengono costruite progressivamente attraverso pratiche diverse in un ecosistema mediale complesso.

La seconda è legata all'attenzione verso i videogiochi, in particolare durante il periodo della pandemia, in relazione al benessere personale e al sostegno alla connessione sociale (Cauberghe et alii, 2021; Kriz, 2020; Ohannes et alii, 2021). Durante un periodo di isolamento, i videogiochi hanno offerto un supporto psicologico, aiutando le persone a gestire situazioni di forte stress e rispondendo a bisogni psicologici fondamentali (Canales, 2020). In una certa misura, giocare ha rappresentato un mezzo per ritrovare un senso di normalità capace di compensare l'incertezza e i rischi legati alla pandemia, oltre a fornire stimoli attraverso gli ambienti di gioco per contrastare la monotonia del lockdown (Boldi et al., 2022). I videogiochi si sono rivelati utili anche per diffondere comportamenti contro la diffusione del virus (Marston & Kowert, 2020; Carenzio, 2024), ad esempio alcune App sono state utilizzate per aiutare i bambini a comprendere meglio il COVID-19 (Satu et al., 2021, p. 321).

Il terzo nodo è legato alla funzione dei videogiochi. La letteratura si interroga da decenni sul tema, portando all'attenzione educativa alcuni guadagni che i prodotti "ben fatti", per dirla con Gee (2003), supportano: la possibilità di un coinvolgimento critico e partecipativo, anche alla luce della passerella che unisce competenze formali e informali e degli elementi interattivi presenti strutturalmente; la logica immersiva che ci conduce al centro della storia e delle azioni del protagonista, attivando meccanismi di identificazione; la possibilità di fallire e riprovare, favorendo un apprendimento più profondo che premia la progressione e l'impegno; la necessità di formulare strategie, applicabili anche oltre il contesto ludico (Moro et al., 2022). Come rilevato recentemente, «alcuni videogiochi hanno dimostrato di migliorare le prestazioni nei test di pensiero critico, come *Minecraft*, che richiede ai giocatori di pensare in modo creativo e strategico per risolvere problemi di costruzione (Petri, 2018) , o *Portal 2*, un rompicapo in cui i giocatori devono trovare soluzioni a enigmi (Bunt, Grosser, 2020). Altri benefici includono miglioramenti nella risoluzione dei problemi e nel processo decisionale» (Contreras, Eguia-Gomez, 2023, p. 1).

2. Il videogioco

Nell'ambito del progetto è stato costruito il videogioco Data Defenders, un "tower defense" pensato per un pubblico 13+ che trasforma i giocatori in difensori dei server di dati globali in mezzo a un'invasione e a una pandemia devastanti, dove robot alieni diffondono disinformazione.

Il gioco si svolge su diverse isole (Figura 1), legate un personaggio chiave nell'universo del gioco e nella società odierna. I giocatori devono schierare difese strategiche per contenere i robot e prevenire i sabotaggi hacker dei server e la diffusione di informazioni false.

Due meccaniche innovative definiscono l'esperienza di gioco: il meccanismo Data Analyzer (Figura 2) e l'Indice di impatto della crisi.

Il primo consente ai giocatori di analizzare e valutare i contenuti mediali, tra cui articoli di giornale e post sui social media. Proprio su questo aspetto lavora la promozione della Media e Information Literacy: confrontandosi con le notizie, i giocatori devono mettere in atto analisi e comparazioni, attingendo alle proprie conoscenze e saperi. In caso di analisi sbagliata (quando si commette un errore nel riconoscimento della notizia, affidabile, con bias o fuorviante), il gioco aiuta a capire le motivazioni, fornendo indicazioni che diventano i mattoncini della literacy. Il secondo è un indicatore dinamico che riflette la prevalenza della disinformazione nell'ambiente del gioco e l'efficacia con cui i giocatori gestiscono la crisi.



Figura 1 - L'isola Chronicle Cove



Figura 2 - Data Analyzer

3. La ricerca: il protocollo

Per accompagnare la proposta di gioco nelle scuole, abbiamo costruito un protocollo organizzato in quattro fasi³.

La prima è legata alla somministrazione di un questionario per insegnanti e studenti per mappare le pratiche didattiche con i videogiochi, raccogliendo esperienze e consentendo ai do-

- 3 Il protocollo è stato costruito da Simona Ferrari e Federica Pelizzari che ha materialmente testato il protocollo presso l'istituto di istruzione superiore Mattei di San Donato (MI), con il coinvolgimento di Angelo Bertolone (docente del Mattei) che ha poi portato il gioco in altre 12 classi.

centi di riflettere sulle potenzialità del videogioco in classe, e per identificare gli studenti (5 o 6) da coinvolgere nella sessione di osservazione del gioco.

Il questionario per gli studenti, in particolare, è suddiviso in 5 aree:

- Profilo del Giocatore (abitudini e preferenze di gioco);
- Scala di Coinvolgimento;
- Scala di Pensiero Critico;
- Scala di Problem Solving;
- Domande relative all'Information Literacy⁴.

La seconda fase del protocollo prevede la selezione degli studenti, bilanciando il genere (M o F) e la presenza di giocatori in base al profilo (E di esperti o O di occasionali).

La terza è la vera e propria fase di gioco, monitorata dal ricercatore attraverso l'adozione di una griglia derivata dalle pratiche di osservazione dei game designer, che incorpora aree di osservazione delle meccaniche del gioco e dell'interazione degli studenti mediante un approccio qualitativo.

La quarta e ultima fase è dedicata al post-gioco e prevede due momenti. Il primo chiede al singolo giocatore di completare un modulo di esperienza, strutturato graficamente e codificato con il proprio numero ID. Riportiamo una parte della scheda (Figura 3).

Feedback form of the playtest
ENTER YOUR ID CODE

Thank you for testing our games. We want your feedback. Be honest and don't be afraid to hurt our feelings. We playtest to hear from players how to improve our games.

What was the main purpose of the game?

Considering the game levels, when did you start figuring out what you were doing?

0 1 2 3
4 5 6 7+

How long did the game last? (circle 1)

Little Right So long

How fast did the game play? (circle 1)

Slow Right Fast

Describe with a word the game

How much luck there was in the game?

Shade the dots from 1 (no luck) to 14 (too much luck)

Figura 3 - Scheda individuale

⁴ Gli item per la verifica della conoscenza su come cercare, valutare e utilizzare le informazioni in modo efficace sono stati presi da un questionario validato nell'ambito del progetto internazionale Check&Design: <https://shorturl.at/cmVuU>

Il secondo momento è di gruppo, attraverso una discussione guidata. L'obiettivo generale è di raccogliere impressioni e feedback dopo il playtest, per comprendere meglio l'esperienza degli studenti, le strategie adottate, le difficoltà incontrate e raccogliere suggerimenti per i game designer.

Le sessioni di gruppo hanno previsto una struttura agile, in questa sede riportiamo alcune delle domande guida:

1. Obiettivi e meccaniche del gioco: "Quali momenti del gioco ti hanno colpito di più?"; "Quali elementi hai percepito come più difficili?";
2. Decisioni e strategie: "Quali scelte strategiche o decisioni hai dovuto prendere?"; "C'è stato un momento in cui hai cambiato strategia?";
3. Nodi critici e suggerimenti migliorativi: "Se potessi cambiare qualcosa nel gioco, cosa cambieresti?".

4. Riflessioni e rilanci

In questo momento della ricerca, anche se la numerosità dei soggetti è ridotta e questa prima fase è servita in particolare per testare la tenuta del protocollo di ricerca, tre aspetti in particolare ci sembrano significativi e saranno oggetto di approfondimento: la struttura esplorativa del videogioco; l'importanza del ruolo del feedback "just in time"; l'efficacia di Data Defenders per consolidare conoscenze e competenze uscendo dallo schermo.

Rispetto al primo nodo, il tema è riconducibile agli studi di Gee (2003) e in particolare al principio dell'esplorazione: il videogioco ben fatto consente di provare, sperimentare e tornare sulle proprie dinamiche di gioco. Questo principio si basa sull'idea che i giocatori apprendano in modo attivo attraverso l'esplorazione autonoma dell'ambiente di gioco, anziché ricevere istruzioni rigide e predeterminate. Uno dei verbatim è particolarmente significativo: "Sì, all'inizio ero un po' casuale nelle scelte, ma poi ho capito che ogni risorsa contava e ho adattato la mia strategia per migliorare il punteggio" (5_F_E).

Passando al secondo aspetto, relativo al ruolo del feedback, il confronto ci ha consentito di restituire ai game designer la necessità di aumentare qualità e quantità dei feedback, aspetto che è stato implementato nell'ultima release del videogioco in versione App⁵: "Anch'io ho ripetuto il terzo livello e non è andato benissimo. Ho dovuto adattare la strategia, ma la mancanza di feedback chiari rendeva tutto un po' frustrante. Se ci fossero state notifiche a ogni missione completata, sarebbe stato molto più motivante" (2_F_E).

Chiudiamo con l'ultimo aspetto: in che misura il gioco consente una estensione delle competenze nel quotidiano? Riprendendo un contributo rappresentativo, Data Defenders ha funzionato come molla per sostenere una consapevolezza maggiore: "Sì, in un certo senso. Mi ha reso più consapevole del fatto che ogni informazione richiede una valutazione. Ora penso di essere più attento anche fuori dal gioco" (6_M_E).

Come anticipato, i tre nodi descritti sono risultati particolarmente evidenti nella sessione di prova del protocollo. In relazione a quest'ultimo, la valutazione della tenuta della struttura, della durata e della fattibilità è stata testata, come anticipato, in questa prima occasione. I criteri sono stati: completezza delle richieste, ordine logico di presentazione, coerenza e chiarezza nella costruzione dei quesiti, adeguatezza delle modalità di risposta, efficacia delle domande per fornire

5 Nella fase di somministrazione del protocollo è stata usata la versione desktop, ora disponibile gratuitamente come App.

il dato richiesto. L'unico elemento oggetto di integrazione ha toccato le domande relative alla Information Literacy, prima meno presenti, che il protocollo ha evidenziato come necessarie.

Le osservazioni condivise dal docente di riferimento funzionano come ulteriore elemento di supporto.

Gli studenti coinvolti hanno espresso un parere positivo sull'esperienza, apprezzando il formato interattivo del gioco che ha reso l'apprendimento più dinamico e stimolante. La partecipazione a turno (e non in parallelo) ha suscitato entusiasmo, soprattutto per la possibilità di contribuire in modo diretto o indiretto. La modalità competitiva è stata considerata un incentivo a impegnarsi maggiormente, pur riconoscendo il valore aggiunto della cooperazione, aspetto che ha reso l'attività più completa e solidale.

Se pensiamo alla storia della Media Literacy e a quella della Information Literacy, poste nella cornice delle *dynamic literacies* (Potter, McDougall, 2017), è evidente la necessità di aggiornare le competenze e i mediatori con cui sostenere queste competenze. A maggior ragione, la presenza di tool basati sull'Intelligenza Artificiale (IA) allarga profondamente il ragionamento. Nell'ambito del progetto, gli sviluppatori di Data Defenders stanno progettando una nuova isola dedicata all'IA. Come cambiano le modalità di ricerca? Quali competenze vanno consolidate? Che peso ha la difficoltà a comprendere gli errori dell'IA (Ali, Mughari, 2024)? Pensiamo anche alle competenze di *prompting* e alla conversazione con l'IA (Ndungu, 2024). E ancora, il *deepfake* cambia notevolmente i ragionamenti da attivare per analizzare una notizia, un video o un'immagine, rimandando anche al processo di identificazione e contrasto dei bias negli algoritmi per garantire equità e inclusività (Bozkurt, Bae, 2024).

Rispetto alla connessione tra videogiochi e competenze, provare, rischiare, tornare sulle azioni per renderle più efficaci, porta ad una maggiore consapevolezza e a un coinvolgimento più profondo, stimolando il pensiero critico.

Alla luce di quanto osservato, Data Defenders può essere integrato nelle sessioni di lavoro sulla Media e Information Literacy e come strumento di apprendimento interattivo tra pari⁶. Nell'esperienza di ricerca qualitativa sono state sperimentate diverse modalità di gioco, da quella individuale a quella di piccolo gruppo, fino all'uso collettivo con un "main player" e la guida dei pari come in una diretta di Twitch.

Le piste di lavoro, a scuola e nell'extra-scuola, sono molteplici e presumono certamente il riconoscimento dei videogiochi come formati, mediatori didattici e linguaggi di valore, aspetto su cui è importante creare cultura. YO-MEDIA si è mosso esattamente in questa direzione.

Bibliografia

- Ali M., Mughari S. (2024). Effect of AI literacy on online information search competencies among medical students in Pakistan. *Information Development*. 10.1177/026666669241299765.
- Boldi A., Rapp A., Tirassa M. (2022). Playing during a crisis: The impact of commercial video games on the reconfiguration of people's life during the COVID-19 pandemic. *Human-Computer Interaction*, 1–42. <http://dx.doi.org/10.1080/07370024.2022.2050725>
- Bozkurt A., Bae H. (2024). May the Force Be With You JedAI: Balancing the Light and Dark Sides of Generative AI in the Educational Landscape. *Online Learning*, 28(2), 1–6. <https://doi.org/10.24059/olj.v28i2.4563>
- Bunt B., Grosser M. (2020). Puzzle video games and the benefits for critical thinking: Developing skills and dispositions towards self-directed learning. In *Self-Directed Learning Research and Its Impact on*

6 Il MOOC YO-MEDIA, erogato dall'Università Cattolica, suggerisce alcune attività possibili nel modulo dedicato al videogioco. Qui per accedere al corso: <https://shorturl.at/eNdHb>

- Educational Practice*; Mentz, E., Bailey, R., Eds.; Aosis Academy: Fallon, NV, USA, 2020; pp. 155–195.
- Canales K. (2020). The WHO is recommending video games as an effective way to stop the spread of COVID-19, one year after adding “gaming disorder” to its list of addictive behaviors. *Business. Insider*.
- Carenzio A. (2024). Potenziare le competenze di information literacy tra gli adolescenti attraverso i videogiochi. Analisi di alcune proposte ludiche significative. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, XVI, 3.
- Carenzio A., Ferrari S., Pasta S. (2024a). Media Literacy in times of crisis: first results of the YO-MEDIA Project handling the Voice of educators, teachers, and journalists. *Seminar.Net. Media, Technology & Lifelong Learning*, 20, 1.
- Carenzio A., Ferrari S., Pasta S. (2024b). *Games and video games as scenarios to support digital literacies: the first results from the international project YO-MEDIA (Youngsters' Media Literacy in Times of Crisis)*. Proceedings of the Italian Symposium on Digital Education, ISYDE 2023. Pearson.
- Caubergh V., Van Wesenbeeck I., De Jans S., Hudders L., Ponnet K. (2021). How Adolescents Use Social Media to Cope with Feelings of Loneliness and Anxiety during COVID-19 Lockdown. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(4), 250–257.
- Contreras-Espinosa R.S., Eguia-Gomez J.L. (2023). Evaluating Video Games as Tools for Education on Fake News and Misinformation. *Computers*, 12, 188. <https://doi.org/10.3390/computers12090188>.
- Diehl C., Tymoshchuk O., Espinosa R., Carenzio A., Antunes M. J. (2024). Developing video games to promote media literacy in youth: insights from professionals. *DigitalObs collection*, 6, DOI:10.48528/wvtn-bw37.
- Floridi L. (2014). *The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*. Oxford University Press.
- Gee J.P. (2003). *What Video Games Have To Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan.
- Jolley D., Douglas K.M., Skipper Y., Thomas E., Cookson D. (2021). Measuring adolescents' beliefs in conspiracy theories: Development and validation of the Adolescent Conspiracy Beliefs Questionnaire (ACBQ). *Br J Dev Psychol*, 39, 499–520. <http://dx.doi.org/10.1111/bjdp.12368>
- Kriz W. C. (2020). Gaming in the time of COVID-19, *Simulation & Gaming 2020*, Vol. 51(4) 403–410.
- Krumsvik R. J. (2023). Screenagers, social media, screen time, and mental (ill) health. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 18(2), 81–84.
- Lauricella A. R., Herdzina J. (2020). Early childhood educators' teaching of digital citizenship competencies, *Computers & Education*, 158.
- Marston H.R., Kowert R. (2020). What role can videogames play in the COVID-19 pandemic? *Emerald Open Research*, 2, 34.
- Moro Á., Ruiz-Narezo M., Fonseca J. (2022). Use of social networks, video games and violent behaviour in adolescence among secondary school students in the Basque Country. *BMC Psychology*, 10 (1).
- Nilsson A., Rosendahl I., Jayaram-Lindström N. (2022). Gaming and social media use among adolescents in the midst of the COVID-19 pandemic. *NAD Nordic Studies on Alcohol and Drugs*.
- Ohannes N., Vuorre M., Przybylski A. K. (2021). Video game play is positively correlated with well-being. *Royal Society Open Science*, 8(2).
- Ndungu M. (2024). Integrating basic artificial intelligence literacy with media and information literacy in higher education. *Journal of Information Literacy*. 18. 122–139. [10.11645/18.2.641](https://doi.org/10.11645/18.2.641).
- Petry A. (2018). Playing in Minecraft: An exploratory study. *Rev. FAMECOS 2018*, 25, 1–18.
- Potter J., McDougall J. (2017). *Digital Media, Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan/Springer.
- Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholé.
- Satu M.S., Mizan S.E.K., Jerin S.A., Whaiduzzaman M., Barros A., Ahmed K., Ali Moni M. (2021). COVID-Hero: Machine Learning Based COVID-19. Awareness Enhancement Mobile Game for Children. *Applied Intelligence and Informatics*, 321–335. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-82269-9_25

Sostenibilità ambientale e Intelligenze Artificiali: Coerenza Ecologica e Innovazione Tecnologica nei Contesti Educativi

Alessandro Ciasullo

Ricercatore

Università degli Studi di Napoli Federico II – alessandro.ciasullo@unina.it

1. Per una pedagogia dell'ambiente al tempo del digitale universale

Questo articolo analizza la relazione tra sostenibilità ambientale e Intelligenze Artificiali generative nei contesti educativi, ritenendo che “la credibilità scientifica della pedagogia passa per l'ambiente” (Birbes, 2017).

Si può parlare con coerenza di educazione ecologica e ambientale quando si utilizzano le Tecnologie Digitali e le Intelligenze Artificiali? È coerente formare ai principi della sostenibilità ambientale includendo in questo processo sistemi per loro natura energivori?

Il tema, di stringente attualità, si muove dentro di l'idea della predisposizione di “curricoli e approcci verdi” che abbiano due principali inclinazioni: educare al tema della sostenibilità ambientale e allo stesso tempo generare processi ambientali virtuosi riaffermando con forza “il senso umano dell'ecologia” (Malavasi in, Malavasi, Iavarone, Mortari, 2018, p. 12).

I possibili percorsi dovrebbero essere orientati a definire quegli aspetti teorico-pratici propri di una “pedagogia dell'ambiente” (Malavasi et al., 2018) o di una vera e propria “pedagogia ecologica” (Mortari, 2001). Una pedagogia capace di tenere insieme gli aspetti climatologici, quelli normativi legati alle politiche internazionali sul clima, le condizioni socioeconomiche e lo sviluppo che vogliamo garantire al nostro pianeta e alle generazioni future.

Dovremmo considerare una doppia dimensione dunque: quella ecologica, che lavora sui processi educativi e sull'istruzione per garantire orizzonti “esistenziali” tesi all'equilibrio (e ora più che mai al riequilibrio) uomo/ambiente; quella delle “scelte sostenibili”, in grado di operare azioni dirette finalizzate alla riduzione dell'impronta ecologica.

L'impegno passa tuttavia anche per scelte generali di carattere scientifico-epistemiche in grado di superare approcci ‘atomistici-disgiuntivi’ in favore di quelli ‘relazionali-sistemici’; modalità di lettura dei fenomeni in grado di tenere insieme i vantaggi educativi delle tecnologie digitali (e digitali avanzate applicate all'educazione) e la valutazione d'impatto ecologico che hanno (Mortari in, Malavasi, Iavarone, Mortari, 2018, p. 17).

Ma parafrasando Orr nella prefazione al libro *Sustainable Education: Revisioning learning and Change* (Sterling, 2001) viene da chiedersi “se l'educazione è la soluzione, qual è il problema?”.

È chiara per Orr l'esigenza di generare cambiamento attraverso la trasformatività educativa. In effetti Sterling (2001), in apertura del suo testo delinea 14 punti che ipotizzano quale sia la strada da percorrere per sancire un cambiamento in favore della sostenibilità ambientale. Il nodo centrale che li tiene insieme tutti è la trasformatività e al punto 11 prova a indicare una definizione:

“esiste un parallelo tra la risposta sociale e la risposta educativa alla sfida della sostenibilità, che possono entrambe mostrare livelli progressivi di apprendimento come segue:

- nessuna risposta (ignoranza/negazione/non apprendimento);
- risposta accomodante (apprendimento adattivo, paradigma invariato);
- risposta riformatrice (apprendimento adattivo riflessivo, paradigma modificato);
- risposta trasformativa (apprendimento critico e creativo, cambio di paradigma)” (Sterling, 2001, pp. 5-6).

Il processo di cambiamento trasformativo in grado di agire efficacemente sulla sostenibilità ambientale non può dunque fermarsi a soli saperi dichiarativi, c'è bisogno cioè di lavorare su livelli di strutturazione cognitiva molto più profondi. Per fare questo va unita alla riflessione sulla sostenibilità ambientale, dell'impatto ambientale, dell'impronta ecologica il tema del costo ambientale che comporta l'utilizzo della tecnologia; ancor più quando si fa educazione.

Appare cruciale uscire fuori dal paradosso di un'educazione che avvalora i principi, li rende orizzonti di riferimento, ma non analizza i costi della loro realizzazione pratica.

Si tratta di pensare a un processo educativo integrale che tenga insieme “ethos, eidos e praxis per riflettere l'interezza” del problema (Sterling, 2001, p. 5).

La trasformatività dei processi la si garantisce “attraverso la ricerca tenace, incessante e plurale di una crescente “compatibilità” tra mezzi – disponibili o conseguibili – e fini riconosciuti, nei contesti formali, informali e non formali di apprendimento” (Grange, 2018, p.25).

Bisognerebbe creare i presupposti affinché una nuova prospettiva di “educazione alla sostenibilità” realizzi prassi ecologiche in grado di tenere insieme l'equilibrio ambientale, la crescita sociale degli individui e i costi socio-ambientali dello sviluppo tecnologico. Costi ambientali che vanno dallo sfruttamento di suolo per le terre rare (i cosiddetti “metalli della tecnologia”), il silicio necessario per la produzione dei chipset e i costi energetici per l'intero settore ICT mondiale.

Si parla infatti di costi energetici che potrebbero raggiungere fino al 10% del consumo dell'elettricità mondiale a cui va aggiunta l'espansione continua del settore e i progressi dell'IA (Il costo energetico della conoscenza, 2023; Patterson et al., 2021).

Educare alla sostenibilità ambientale deve tenere insieme l'analisi dei costi socio-ambientali ma anche la sensibilità di generare ‘coscienza ambientale’ per i cittadini, i professionisti, gli scienziati del futuro.

Dunque, se le ragioni di processi educativi trasformativi in senso ecologico sono il risultato di un approccio plurale che riguarda tutte le dimensioni del singolo soggetto e della società – intesa come entità di armonizzazione di istanze soggettive – allora la sostenibilità passa attraverso forme concentriche di “partecipazione sostenibile” (Riva, 2018).

Dovremmo pensare a una dimensione trasformativa e integrale del processo formativo non perdendo di vista la tridimensionalità del processo educativo che si realizza in tre ordini di “cambiamento/apprendimento” (Sterling, 2001, p. 9). Il ‘primo ordine’ di cambiamento riguarda un tipo di apprendimento di tipo adattivo che non modifica le strutture della conoscenza e riguarda l'apprendimento di elementi cognitivi di primo livello; il ‘secondo ordine’ di cambiamento si riferisce a un apprendimento di tipo critico e riflessivo, soprattutto quando si esaminano i presupposti che influenzano l'apprendimento di primo ordine.

A un livello ancora più profondo può verificarsi l'apprendimento di terzo ordine, che suggerisce un cambiamento molto più profondo che riguarda la mentalità soggettiva e sociale. Sterling (2001, p. 9) suggerisce che a questo livello di cambiamento può inserirsi un movimento radicale che punti alla sostenibilità. Cambiamenti profondi richiedono dunque modifiche significative del secondo e del terzo ordine di cambiamento-apprendimento.

Il processo di dematerializzazione avviato dall'utilizzo delle tecnologie digitali ha dato l'im-

pressione di una graduale riduzione dell'impatto ambientale, ma questa 'impressione' è però sconfessata quotidianamente dalla realtà.

2. I costi energetici dell'apprendimento algoritmico

Le transizioni sono dunque per loro natura evolutive ed energivore, soprattutto nelle prime fasi del loro sviluppo.

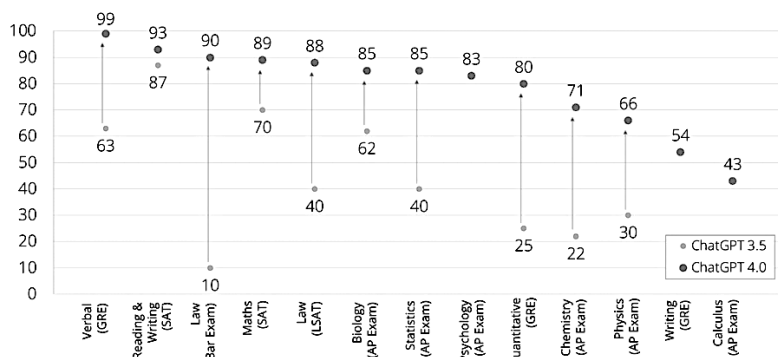
Se prima del 2010 lo sviluppo dell'esigenza di calcolo per l'addestramento delle IA raddoppiava ogni 20 mesi ora questo accrescimento si è ridotto a 6 mesi, soprattutto in seguito all'introduzione di tecnologie quali il Deep Learning (Sevilla et al., 2022). Questo trend sembra essere esponenziale e incrementale al punto da sancire una vera e propria successione di "tre ere" nelle gerarchie del potere di calcolo: la pre-Deep Learning Era, la Deep Learning Era, e la Large-Scale Era (Sevilla et al., 2022).

Siamo cioè passati attraverso uno sviluppo delle tecnologie algoritmiche per l'AI che ha finito per "incarnare" diverse fasi di transizione e di funzione (Technology as a Force for Good, 2024). Una successione di Ere simboleggiate da Fasi.

Dalla prima fase intesa come *Strumento* (2000-2012) che vedeva utilizzata l'IA per l'analisi di quantità di dati, poi evolutasi verso capacità predittive come l'algoritmo di ricerca di Google alla seconda fase definita come *Imitatore Umano* (2012-2022) che ha visto l'introduzione del Deep Learning in cui le IA hanno raggiunto livelli considerevoli rispetto al riconoscimento vocale, alla visione artificiale e alla traduzione automatica.

La fase tre, detta *dell'Insegnamento- Apprendimento* (2023) ha evidenziato come gli LLM, come ChatGPT, siano in grado di apprendimento autonomo, di autocorrezione, di autovalutazione e di automiglioramento.

ChatGPT 3.5 vs. ChatGPT 4.0



Source: OpenAI

Figura 1. Comparazione di Performance tra ChatGPT 3.5 e 4. (Technology as a Force for Good, 2024, p. 49)

La quarta "incarnazione" detta *Polymath* (2024 - ?), riguarda la descrizione di uno scenario futuro in cui le IA potranno automatizzare fino a due terzi delle professioni umane, aumentando sia la produttività che le dinamiche occupazionali.

La quinta fase riguarda invece uno scenario futuro definito *Superiore* in cui le IA potrebbero raggiungere la cosiddetta Intelligenza Generale Artificiale (AGI), superando l'uomo in molti

ambiti ma sollevando il cosiddetto problema dell'allineamento, cioè il rischio che le IA sviluppino obiettivi non coerenti con quelli umani (Technology as a Force for Good, 2024, pp. 47-50).

Sotto il profilo ecologico queste fasi di accelerazione così marcate comportano dei livelli d'impatto significativi rispetto alla sostenibilità ambientale.

Lo studio *Carbon Emissions and Large Neural Network Training* (Patterson et al., 2021) ha quantificato le emissioni di carbonio dell'addestramento di cinque grandi modelli di Natural Language Processing (ad es. GPT-3, T5, Switch Transformer).

GPT-3 che gestisce 175 miliardi di parametri e T5 con 11 miliardi hanno consumato rispettivamente 1287 MWh (per 552 tCO₂e) e 86 MWh (47 tCO₂e). Inoltre, nell'articolo vengono confrontati le differenze d'impatto tra i cosiddetti modelli *densi* e i modelli *sparsi*¹. Questi ultimi, definiti MoE (Mixed of Experts, modelli esperti a reti separate) (Cos'è il mixture of experts?, 2024), hanno richiesto fino a meno di 1/10 dell'energia a parità di accuratezza. Ad esempio, Switch Transformer ha consumato 179 MWh, valori estremamente inferiori rispetto a GPT-3.

L'uso di acceleratori Machine Learning in data center efficienti alza l'efficienza energetica da 2 a 5 volte in più, mentre svolgere il training in regioni con energia a basse emissioni riduce la CO₂ fino a 5-10 volte. La scelta di modello, dell'hardware e dell'ubicazione può variare la cosiddetta *carbon footprint* di 100, 1000 volte (Patterson et al., 2021).

Questo chiarisce quanto sia possibile operare scelte significative sotto il profilo ambientale "anche" quando si parla di sviluppo tecnologico.

Il rapporto *Technology as a Force for Good 2023* ha evidenziato i rischi legati al raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG Sustainable Development Goals) atti a garantire la pluralità complessa del concetto di 'sicurezza umana'.

Il report, tra le molteplicità dei temi trattati, evidenzia infatti come i leader del settore tech abbiano affrontato concretamente il problema con un approccio detto di 'sostenibilità ambientale, sociale e di governance' (ESG); un vero e proprio codice di cittadinanza globale e di responsabile per l'intera industria.

Ciò che si può notare scorrendo il report 2023 è che il 96% delle aziende ha già adottato un approccio multi-aziendale in ottica di *collective-action* al fine di elaborare strategie comuni, l'84% si è impegnato a raggiungere la neutralità carbonica anche tramite obbligazioni verdi per finanziare progetti infrastrutturali sostenibili. Tra l'altro un gruppo delle principali aziende tecnologiche ha già avviato una serie di azioni concrete per diventare "emettitori negativi" di gas serra.

Il report *Technology as a Force for Good 2025* tra le premesse evidenzia il grande valore trasformativo che possono assumere le tecnologie per lo sviluppo umano. Scrive Antonio Guterres Segretario Generale delle Nazioni Unite nella premessa al report che il *Global Digital Compact* rappresenta un'altra iniziativa significativa delle Nazioni Unite, basata sul principio di una tecnologia promotrice di benessere per tutti.

Il rapporto ONU *Governing AI for Humanity* (2024) include il primo accordo universale sulla governance dell'Intelligenza Artificiale (AI), che promuove l'istituzione di un Panel Scientifico Internazionale indipendente per monitorare e guidare l'uso dell'AI all'interno delle Nazioni Unite.

Nel documento *Governing AI for Humanity* si fa riferimento anche al ruolo di guida che do-

1 Per modelli densi s'intendono quelle architetture di IA che sono sempre tutte attive, in una sorta di meccanismo algoritmico sempre pronto all'elaborazione, questo garantisce molta precisione ma anche notevole consumo di energia elettrica. Per modelli sparsi s'intendono le architetture frazionate che attivano soltanto alcune aree specifiche all'occorrenza, questo riduce notevolmente l'impatto ambientale.

vrebbero assumere le nuove generazioni, i ragazzi, i bambini nella proposta di un'AI sostenibile. Tra i sei punti a loro riservati si parla di 'privilegiare i diritti e le voci dei bambini'; di 'ricerca e sviluppo di politiche'; di 'protezione e privacy'; di 'valutazioni dell'impatto sui bambini e progettazione adeguata ai bambini'; di 'inclusione e equità digitale'; di 'cooperazione e standard internazionali' (UN, *Governing AI for Humanity: Final Report*, 2004, p.32).

Includere le indicazioni dei bambini significa riconoscere sia le questioni etiche che le questioni tecniche di tale scelta; oggi i ragazzi generano circa un terzo dei dati globali su cui vengono addestrate le IA è dunque fondamentale garantire il loro diritto a uno sviluppo sano, libero dagli effetti negativi della dipendenza digitale, garantendo loro il diritto alla disconnessione.

Ciò significa riconoscere i bambini come stakeholder prioritari da coinvolgere nei processi di progettazione e regolamentazione dei sistemi tecnologici per garantire sicurezza e adeguatezza sulla base di ricerche approfondite sugli effetti dell'IA sullo sviluppo sociale, cognitivo ed emotivo dei minori.

3. Per un'educazione alla sostenibilità ambientale al tempo delle IA

In un articolo del 2015 dal titolo *Mitigation and Adaptation: Critical Perspectives toward Digital Technologies in Place-Conscious Environmental Education*, Greenwood e Hougham esplorano la tensione tra l'uso crescente delle tecnologie digitali e l'apprendimento ambientale basato sull'esperienza diretta. Il focus dell'articolo è rivolto al ruolo che la tecnologia nell'educazione assume in un'epoca di crisi climatica.

La proposta degli autori si muove all'interno di un processo integrativo di "mitigazione e adattamento" che vede la tecnologia come un modo per allontanare le persone dalla connessione diretta con la natura, contribuendo a quella che Richard Louv in *Last Child in the Wood* (2008) definisce "deficit di natura".

Per limitare l'impatto di questo fenomeno, gli autori provano a suggerire strategie come il "tecnodigiuno" e la "pedagogia lenta", volte a incoraggiare esperienze sensoriali non mediate da dispositivi digitali.

Tuttavia, riconoscono il potenziale positivo delle tecnologie digitali nell'educazione ambientale, soprattutto se utilizzate in modo critico e sovrapposto alla realtà naturale.

Il luogo d'incontro di natura e tecnologia sono quegli strumenti come GIS (Geographic Information System), progetti di monitoraggio ambientale e narrazioni digitali in grado di migliorare la consapevolezza ecologica e favorire l'azione diretta per l'ambiente (Greenwood & Hougham, 2015).

Il tema da me affrontato tuttavia presenta profili di complessità maggiori: coniugare alla sostenibilità ambientale lo sviluppo massiccio della dimensione tecnologica, affrontando coerentemente il peso ambientale che deriva dal loro uso.

Affrontare il 'paradosso ecologico' sembra essere cruciale, farlo in un contesto in cui le Intelligenze Artificiali notoriamente energivore stanno assumendo un ruolo sempre più centrale, richiede un approccio pragmatico e mirato. L'obiettivo è chiaro: formare cittadini consapevoli e professionisti competenti, capaci di bilanciare l'uso delle tecnologie avanzate con il rispetto per l'ambiente, evitando retoriche utopistiche e concentrandosi su azioni concrete.

A tal proposito appaiono interessanti e potenzialmente utili da seguire le iniziative e le esperienze attuate da alcuni centri universitari e di ricerca in giro per il mondo. Interessante è la proposta della Cornell University (USA) che ha lanciato l'iniziativa AI4S – *Artificial Intelligence for Sustainability*, un percorso di dottorato e master che offre un curriculum focalizzato sulle applicazioni dell'IA alle sfide della sostenibilità. Percorso composto da una serie di corsi relativi

all'AI per i materiali, AI per i Sistemi Energetici, AI per l'Agricoltura Digitale, AI per la Sostenibilità e AI per la Scienza.

Altri centri di ricerca come il *Mila – Quebec AI Institute* in Canada hanno adottato una "Carta di Sostenibilità" impegnandosi a rendere le proprie ricerche più trasparenti dal punto di vista energetico e a compensare le emissioni dei grandi esperimenti di deep learning. Un altro esempio viene dalla Stanford University, dove un gruppo del *Stanford Institute for Human-Centered AI* ha sviluppato strumenti di monitoraggio dell'energia usata nei training e pubblicato linee guida su come riportare nei paper scientifici i costi energetici degli algoritmi.

La sfida prossima è quella di costruire sistemi formativi in grado di aumentare la consapevolezza energetica così da generare approcci implicitamente virtuosi. Da lì la strada per formare le coscienze verdi dei futuri scienziati, professionisti, cittadini.

Esisterà un digitale green? Le possibilità ci sono, l'investimento migliore, come sempre, l'educazione.

Bibliografia

- AI4S – *Artificial Intelligence for Sustainability*: <https://sustainability.ai.cornell.edu>
- Birbes C. (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. ITA. <https://publicatt.unicatt.it/handle/10807/114406>
- Cos'è il mixture of experts?* | IBM. (2024, aprile 5). <https://www.ibm.com/it-it/think/topics/mixture-of-experts>
- Grange T. (2018). Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: Un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Pedagogia Oggi*, 16(1), Articolo 1. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/2705>
- Greenwood D. A., Hougham R. J. (2015). Mitigation and adaptation: Critical perspectives toward digital technologies in place-conscious environmental education. *Policy Futures in Education*, 13(1), 97–116. <https://doi.org/10.1177/1478210314566732>
- Il costo energetico della conoscenza: Ecco l'impatto dell'IA sull'ambiente*. (2023, agosto 24). Agenda Digitale. <https://www.agendadigitale.eu/smart-city/il-coste-energetico-della-conoscenza-ecco-limpatto-dellia-sullambiente/>
- Louv R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin books.
- Malavasi P. (2017). *Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale*. ITA. <https://publicatt.unicatt.it/handle/10807/113053>
- Malavasi P., Iavarone M. L., Mortari L. (2018). Editoriale. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 1. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/2704>
- Mila – Quebec AI Institute*: <https://mila.quebec/en>
- Mortari L. (2001). *Per una pedagogia ecologica*. Milano. <https://iris.univr.it/handle/11562/18517>
- Patterson D., Gonzalez J., Le Q., Liang C., Munguia L.-M., Rothchild D., So D., Texier M., Dean J. (2021). *Carbon Emissions and Large Neural Network Training* (arXiv:2104.10350). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2104.10350>
- Riva M. G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: Una sfida educativa. *PEDAGOGIA OGGI*, 16(1), Articolo 1. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/2706>
- Sevilla J., Heim L., Ho A., Besiroglu T., Hobbhahn M., Villalobos P. (2022). *Compute trends across three eras of machine learning*. 1–8.
- Stanford Institute for Human-Centered AI*: <https://hai.stanford.edu>
- Sterling S. (2001). *Sustainable education*. Technology as a Force for Good, 2023
- Technology as a Force for Good, 2024
- Technology as a Force for Good, 2025
- UN Global Digital Compact; United Nations. (2024). *Governing AI for humanity: Final report*. United Nations.

Media e pensiero critico tra analogico e digitale

Claudio Crivellari

Professore Associato

Università degli studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara – claudio.crivellari@unich.it

1. La realtà tra tecnica e tecnologia¹

Spesso la realtà virtuale è considerata pericolosa rispetto a quella fisica, nella convinzione più o meno fondata che il futuro potrebbe essere caratterizzato da ologrammi, immagini tridimensionali e voci robotiche senza controllo (Cfr. Striano, 2024).

Considerare in opposizione l'universo digitale e l'universo reale, ritenendo che il digitale sia una dimensione eccessivamente rischiosa non consente di coglierne serenamente limiti e punti di forza.

Certo, si tratta di due modalità diverse di comunicare e di interpretare la realtà, in cui la dimensione digitale appare maggiormente permeata da una tipologia di linguaggio che richiama la scienza, mentre la dimensione reale, più analogica, rimanda a una comunicazione più ricca di sfumature, di imperfezioni, di emozioni. Tuttavia, l'uomo sarebbe perfettamente in grado di comunicare attraverso due linguaggi, uno analogico e uno digitale, per cui non esiste una vera antitesi, ma piuttosto una prospettiva concreta di contaminazione, in cui le nuove competenze digitali dovrebbero consentire di maturare una visione integrata e di utilizzare le tecnologie in modo efficace, consapevole e sicuro. Ma cos'è la competenza digitale? E soprattutto come si esercita? Il tema è vastissimo e ha visto governi nazionali e organizzazioni sovranazionali concentrarsi su di esso, ora per promuovere il progresso, ora per promuovere l'uguaglianza, la tolleranza e la cittadinanza consapevole, esortando ed esaltando, in tale prospettiva, il ruolo delle istituzioni educative. Del resto, i risultati dell'indagine OCSE *Students, Computers and Learning Making the Connection* del 2015 hanno evidenziato la possibilità di un potenziamento del rendimento scolastico grazie all'uso delle nuove tecnologie, sebbene tale possibilità sia strettamente correlata alla capacità degli insegnanti di mediare il ricorso alla tecnologia².

La tecnologia e i media digitali, del resto, caratterizzano attualmente la maggior parte delle esperienze quotidiane, proponendo una precisa interpretazione delle vicende umane, con una pervasiva capacità di raccontare il mondo in modo sfuggente, non una semplice rielaborazione narrativa, ma una vera e propria ricostruzione della realtà, frammentata ma al tempo stesso omologante. La funzione d'intermediazione è talmente rilevante che le rappresentazioni della realtà sono oggi così tanto condizionate dalle strategie della comunicazione mediata, da configurare la nuova categoria dell'individuo mediale, caratterizzato da inediti comportamenti e ormai distante dalle modalità tradizionali di socializzazione. Questi fenomeni pongono diversi interro-

1 Il contributo analizza e rielabora alcune tematiche affrontate in C. Crivellari, "Comunicazione mediale e pensiero critico", in C. Crivellari (a cura di), *Educazione e formazione. Spunti di riflessione tra filosofia e pedagogia*, Mimesis, Milano 2022, pp. 101-114.

2 Cfr. OECD, *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing, Paris 2015 <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>.

gativi, in uno scenario in cui l'utilizzo degli strumenti sembra aver perso la funzione unificatrice e potrebbe rivelarsi un ulteriore fattore di differenziazione tra gli individui, amplificando quindi il tema della disuguaglianza (Cfr. Giu, 2005, pp. 9-30) e segnando la crisi dei modelli tradizionali di socializzazione.

Con l'affermazione della società moderna e contemporanea, le scienze umane hanno iniziato a interrogarsi sul significato e sul senso della modernità, identificata talvolta proprio con la tecnica e con il destino della civiltà più tecnologica, quella occidentale. L'antitesi tra *Kultur* e *Zivisation*³, così come le riflessioni di Weber, alludeva del resto alla crisi dell'uomo occidentale, individuando nella tecnica il destino inesorabile della civiltà moderna. Lo stesso Husserl si interrogò sulla crisi della civiltà occidentale, nel momento in cui comprese che scienza e tecnica erano in grado di fornire nuovi risultati, ma senza riuscire mai a rispondere alle domande fondamentali che coinvolgono l'uomo e la sua esistenza nel mondo. Per Heidegger, invece, la tecnica era essenzialmente un modello di conoscenza, una particolare modalità di rivelazione di ciò che è.

L'inquietudine che la tecnica moderna suscita nel filosofo viene positivamente assunta come apertura al mistero dell'essere. Un senso di smarrimento che da prospettive diverse emerge nel pensiero di M. Weber o, più recentemente, di A. Giddens, secondo il quale lo sviluppo della tecnica sembra gettare l'umanità in una condizione di perenne incertezza, all'interno di una modernità che mette potenzialmente in discussione non solo l'esistenza, ma qualunque aspetto della società (Cfr. Giddens, 2001).

Lo scenario attuale vede i concetti di tecnica e tecnologia quasi sovrapporsi e fondersi in un'unica visione, per cui la società appare così tanto caratterizzata dall'esplosione della tecnica, dal progresso tecnologico e dai mezzi di comunicazione digitale da indurre a una lettura in base alla quale la società odierna può essere classificata come società tecnologica (Cfr. Sollazzo, 2004), società dei media, un modello in cui i mezzi di comunicazione rappresentano la principale agenzia di socializzazione, in particolare dei giovani, essendosi imposti come collegamento privilegiato fra persone, informazioni ed esperienze.

Una forma di socializzazione, quella attuale, in cui è sempre più evidente il passaggio dalle esperienze dirette alle rappresentazioni che tendono ad amplificare le vicende in una dimensione puramente virtuale. Come detto, il riferimento è senza dubbio al ruolo dei mass media tradizionali e alla loro capacità di omologare le coscienze, ma anche e soprattutto ai più moderni *personal media* legati al mondo dell'informatica e del digitale, in grado invece di frammentare le esperienze, rimbalzando le notizie in maniera frenetica, anestetizzandole attraverso il filtro di un monitor e di una tastiera e ridisegnando il contatto con la realtà, per mezzo di una indubbia capacità di deresponsabilizzare e di sfumare ciò che invece è drammaticamente reale, nonché di alimentare quella ricerca di protagonismo che caratterizza il vuoto esistenziale del nostro tempo (Cfr. Bauman, 2000).

Con l'avvento della società post-industriale, l'uomo vive all'interno di un mondo in cui la tecnica è imperante in ogni ambito della vita, in cui essere con gli altri diventa relativo, così come anche il senso stesso dell'esserci (cfr. Heidegger, 2010). Dal momento in cui il mondo dei media si basa su meccanismi filtrati di comunicazione inautentica, spesso privi di dimensione umana, lo strumento mediatico viene ampliato a dismisura, poiché come ha osservato McLuhan (2015), il mezzo trasforma l'uomo, alterandone la stessa natura.

Nel concetto di villaggio globale, utilizzato per descrivere la situazione contraddittoria in cui l'uomo moderno vive, è contenuta da una parte una socializzazione di tipo planetario, ma

3 Per Kant la *Zivilisation* attiene all'ambito delle convenienze sociali, mentre l'ambito del sapere e delle arti fa parte della *Kultur*, a cui bisogna aggiungere la *Moralität*, più vicina alla *Kultur* ma superiore a entrambe. Cfr. G. Bedeschi (a cura di), *Dizionario di filosofia*, Treccani, Roma 2010.

dall'altra anche una socializzazione più autentica all'interno delle comunità, che però sembra mancare drammaticamente. Infatti, in una sorta di paradosso, lo strumento tecnologico consente maggiori possibilità di scambiare informazioni a livello planetario, ma non comporta automaticamente una migliore interazione e aggregazione sociale tra individui (cfr. Crivellari, 2016, p. 125).

Non si tratta, però, di condannare a priori e in modo acritico il ruolo dei media nella società e nella formazione degli individui, tutte le grandi innovazioni hanno comportato fasi di elaborazione e di assestamento, si tratta tuttavia di acquisire piena consapevolezza della funzione importante che essi rivestono nei rapporti tra gli uomini e negli stessi processi educativi e di costruzione della conoscenza (cfr. Livolsi, 2003), al fine di orientarne gli effetti in senso pedagogico.

2. Dal transitorio all'oblio

Partendo dal principio secondo cui è proprio attraverso l'educazione che l'individuo costruisce la propria identità e attribuisce significato alle cose e i media contribuiscono in maniera determinante a tali processi, trasmettendo un proprio modello culturale, appare naturale come i mezzi di comunicazione siano ormai da considerare tra i più accreditati canali educativi non formali e informali, con cui il sistema formale tradizionale deve necessariamente relazionarsi (cfr. Rivoltella, 2005, 2015). Pensare l'educazione in contrasto o al di fuori dei canali mediatici rappresenta una sorta di utopia, poiché è essenzialmente attraverso di essi che ci relazioniamo con il mondo e, seppur ci confrontiamo con diverse rappresentazioni della realtà, nessuna può essere realizzata prescindendo dalla comunicazione e dall'informazione mediatica. Lo stesso utilizzo di Internet, che rappresenta uno strumento ineguagliabile di conoscenza, necessita di strumenti adeguati di comprensione che possono essere forniti solo da una solida razionalità critica, nella consapevolezza che sia le informazioni che riceviamo, sia quelle che scegliamo di ricevere, rischiano di generare un prodotto condizionato e condizionante, quindi una forma di disinformazione, intesa nell'accezione formulata da N. Postman, secondo cui la disinformazione è essenzialmente una informazione fuorviante e superficiale che dà l'impressione della conoscenza, ma in realtà genera alfabetizzazione debole e allontana dal sapere più autentico (Postman, 2006).

La cultura simbolica comporta inevitabilmente il rischio di un'alfabetizzazione debole che tende a enfatizzare una serie di problemi, poiché il sapere sotto forma di informazioni rischia di apparire generalmente frammentato, con immagini e contenuti digitali che sostituiscono le dimensioni espressive e affettivo-emozionali, riducendo tutto a iconica schematizzazione.

Tutte, o quasi, le analisi in materia sembrano convergere su analoghi risultati, ma nel tempo della complessità, però, non è possibile prendere semplicemente atto dei fenomeni e limitarsi a osservarli passivamente, è invece necessario intervenire sulla realtà, già a partire da una rivalutazione profonda e radicale dello stesso concetto di educazione, da intendere oggi più che mai come strumento di piena e consapevole autonomia, attraverso lo sviluppo di un pensiero critico e riflessivo, caratterizzato dalla predisposizione a interrogarsi e a dubitare e dal rifiuto all'omologazione imposta, ad esempio, da quelle diffuse e ricorrenti forme di comunicazione orientate a un consumismo a tutti i costi.

Bisogni artificiali vengono continuamente indotti e aggiornati, per cui innovazioni continue creano desideri sempre maggiori, prendendo il posto dei precedenti, che finiscono in tempi brevissimi per diventare superati e obsoleti (Bauman, 2009). Sempre Bauman sottolinea, inoltre, che nei moderni contesti un consumatore troppo a lungo soddisfatto rischierebbe non solo di

danneggiare il mercato, ma di danneggiare anche se stesso, cadendo nella noia e nel vuoto esistenziale da colmare in modo automatico con le ultime ed effimere novità del mercato.

Per Bauman si è passati così da una civiltà dell'apprendimento e della durata a una civiltà dell'oblio e del transitorio, in cui le anche conoscenze acquisite devono essere presto dimenticate, poiché le rapide trasformazioni richiedono un continuo ricambio di informazioni, con una conseguente eliminazione dalla memoria. La transitorietà diviene così un tratto universale, in quanto tutto risulta facilmente intercambiabile, ma tale condizione rende la scelta dell'uomo una continua agonia, poiché le regole e gli scopi universali a cui fare riferimento sfuggono e sfumano progressivamente. La razionalità strumentale impone una velocità di cambiamento e di riadattamento a nuove condizioni di vita con una frequenza incessante, come del resto avviene nell'attuale drammatica precarizzazione del lavoro e nelle massicce migrazioni di intere popolazioni che mettono a confronto civiltà, culture e vissuti diversissimi tra loro, concretizzando, di fatto, nuove e pressanti emergenze educative.

3. Verso un pensiero critico

Il problema di una società virtuale, transitoria, dedita al consumo fine a se stesso, consiste forse proprio nel problematico rapporto con gli altri, che siano singoli individui o intere comunità. Una cultura democratica, secondo J. Bruner, può trovare una prospettiva solo nel pluralismo e in quell'atteggiamento di apertura mentale che può consentirne la concreta diffusione, poiché l'educazione consiste anche nella costruzione di significati condivisi e la storia e la cultura sono parti di quell'unità complessa che è la mente, pertanto non si può certo prescindere dal considerare i contesti di provenienza di ciascuno, creando le condizioni che possano valorizzarne armonicamente le peculiarità (cfr. Bruner, 1992).

Ancora una volta, nella costruzione di un atteggiamento critico e al tempo stesso aperto al cambiamento e al confronto, la filosofia e le scienze dell'educazione si configurano come strumenti essenziali per la costruzione di una specifica disposizione mentale che faciliterebbe la configurazione di un circolo ermeneutico, inteso come suggestiva immagine di ciò che dovrebbe essere il rapporto con gli altri e di ciò che dovrebbe essere quella relazione comunicativa, problematica e complessa tra l'interprete e l'*interpretandum*, che può rappresentare metaforicamente ogni tipo di relazione dell'uomo con tutto ciò che lo circonda⁴.

Come per H.G. Gadamer il luogo dell'ermeneutica, ovvero dell'interpretazione finalizzata alla comprensione, risiede in una sorta di stato intermedio tra la familiarità e l'estraneità della tradizione (cfr. Gadamer, 1983), così il dialogo e il contatto tra le culture in una società multiculturale può avvenire all'insegna di quella comune identità terrestre richiamata da E. Morin (2000) e ribadita, tra gli altri, da S. Claris, secondo cui vi è una situazione comune a tutti gli uomini e a tutte le società umane, un insieme di questioni che vanno dalle problematiche esistenziali, alla regolazione dei rapporti con la natura e le stagioni, con la materia. I rapporti tra l'uomo e il suo corpo, i rapporti tra uomini e donne, i rapporti tra i diversi componenti del gruppo sociale e tra le generazioni, tra l'uomo e la comunità sociale e politica, tra l'uomo e il lavoro, la produzione e il consumo dei beni, tra l'uomo e le forze soprannaturali (cfr. Claris, 2005).

Una pratica educativa, insomma, che favorisca il più possibile la comunicazione autentica, le relazioni umane, il pensiero critico, un confronto realmente orientato all'ascolto e alla com-

4 Per un approfondimento sugli ambiti e gli attuali orizzonti della filosofia dell'educazione vedi Cambi, 2008; Mari, 2010.

preensione potrebbe senz'altro contribuire alla costruzione di una società più armonica (Cfr. Buccini, Crivellari, 2012; Napolitano Valditara, 2018).

Le differenti modalità d'interpretazione della realtà rappresentano qualcosa di essenziale non solo per la comprensione di sé, dal momento in cui solo l'incontro con altri può aiutarci a diventare consapevoli di ciò che siamo (Cfr. Habermas, Taylor, 1998), ma anche alla comprensione del significato profondo della realtà che ci circonda. Solo l'incontro tra differenti pre-giudizi e pre-comprensioni può generare una sintesi costruttiva e funzionale al miglioramento della vita e della convivenza nelle società umane. Gli individui si modellano lungo il percorso esistenziale e ogni contesto storico-culturale ha le sue visioni particolari, ma è nella comune natura umana che si può trovare l'orizzonte di senso comune, all'interno del quale può avvenire l'incontro tra le differenze.

Probabilmente, proprio questa mancanza di pre-comprensione e di apertura, unita alla crescita esponenziale dei mezzi di comunicazione, caratterizzati ormai da elevata multimedialità e da estrema portabilità, ha innescato quel pericoloso processo di deresponsabilizzazione o addirittura di ricerca e spettacolarizzazione del dolore a cui si accennava in precedenza. Gran parte del materiale audiovisivo in grado di enfatizzare un evento negativo, infatti, è prodotto e divulgato direttamente da chi è presente casualmente a un evento negativo o, talvolta, da chi ne è protagonista volontario, aprendo scenari inediti all'interpretazione stessa delle strategie educative, chiamate a confrontarsi con dinamiche del tutto sconosciute alle teorie e alle metodologie più tradizionali.

Parlare oggi di educazione, quindi, comporta inevitabilmente il riferimento a una costruzione dell'identità degli individui inserita nei diversi contesti proposti da una società "liquida" in continuo mutamento, in cui i sistemi educativi si muovono in uno scenario complesso, dominato da reticolarità e interdipendenza e in cui il bisogno di educazione appare come l'esigenza più impellente.

Bibliografia

- Bauman Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bauman Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.
- Bedeschi G. (ed.) (2010). *Dizionario di filosofia*. Roma: Treccani.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Buccini V., Crivellari C. (2012). *Filosofia e formazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cambi F. (2008). *Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Clarís S. (2005). *Educazione della competenza interculturale*. Brescia: La Scuola.
- Crivellari C. (2016). Comunicazione e formazione nella società mediale: tra incertezze e prospettive. In Bruno M., Lombardinio A. (eds.), *Narrazioni dell'incertezza. Società, media, letteratura*. Milano: FrancoAngeli.
- Crivellari C. (2022). Comunicazione mediale e pensiero critico. In Crivellari C. (ed.), *Educazione e formazione. Spunti di riflessione tra filosofia e pedagogia* (pp. 101-114). Milano: Mimesis.
- Erikson E.H., Erikson J. (2018). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando.
- Gadamer H.G. (1983). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Giddens A. (2001). Identità e società moderna. (M. Aliberti, A. Fattori, trad. it.). Napoli: Ipermedium.
- Gui M. (2005). Cambiamento del consumo mediale e integrazione sociale. Una ridefinizione del campo di analisi. *Quaderni di sociologia*, 35, 9-30.
- Habermas J., Taylor C. (1998). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.
- Heidegger M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Livolsi M. (2003). *Manuale di sociologia della comunicazione*. Bari: Laterza.
- Mari G. (2010). *Filosofia dell'educazione. L'agire educativo tra modernità e mondo contemporaneo*. Brescia: La Scuola.

- McLuhan M. (2015). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Napolitano Valditara L. (2018). *Il dialogo socratico. Fra tradizione storica e pratica filosofica per la cura di sé*. Milano: Mimesis.
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing, Paris <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>.
- Postman N. (2006). *Come sopravvivere al futuro. Dalla tecnologia al progresso, dalla democrazia all'informazione*. Milano: Orme.
- Rivoltella P.C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella P.C. (2005). *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Sollazzo F. (2004). *Tecnica e tecnologia. Tabula Rasa*, 3. Consultabile su <https://costruttiva-mente.blogspot.com/2009/04/tecnica-e-tecnologia.html>.
- Striano F. (2024). *Violenza virtuale. Vita digitale e dolore reale*. Milano: Il Saggiatore.

Orizzonti pluriversali: la prospettiva epistemica del *Ben Vivere* come orientamento del dialogo educativo digitale con gli *agenti conversazionali*

Angelamaria De Feo

Ricercatrice

Università Telematica Pegaso – angelamaria.defeo@unipegaso.it

1. Il dialogo nei contesti educativi

Socrate, attraverso il dialogo maieutico conduce i suoi interlocutori verso la scoperta della verità che si cela nel loro animo. Il processo conoscitivo non è quindi trasmissivo ed esteriore, ma una scoperta autonoma che, per mezzo di brevi domande, porta alla luce le idee presenti nell'interiorità degli individui. Il maestro durante l'*elenchos*, dopo aver esaminato le tesi dell'allievo muove le sue obiezioni. La verità nasce dalla *purificazione dall'errore* che avviene quando, attraverso il dialogo, si mettono in discussione le false certezze, rappresenta pertanto, un momento di cura di sé e di trasformazione dell'individuo. Gli effetti di tale trasformazione hanno importanti ricadute nel "miglioramento della vita della polis" (Candiottò, 2013, p. 52). Il rapporto che si sviluppa tra Socrate e i suoi allievi trova nel dialogo uno strumento di perfezionamento interiore e si costruisce attraverso la collaborazione nella comune ricerca della verità. Il valore del dialogo come strumento di conoscenza e di crescita umana attraversa anche le opere di Guido Calogero, teorico della *Filosofia del dialogo* (Calogero, 1969). Lo studioso di pensiero e filosofia antica fa riferimento all' "identità-ponte" che, contrapponendosi alla rigidità dell' "identità muro", si focalizza sul dialogo che rispetta le differenze e aprendosi alla comunicazione autentica è "fondamento della democrazia" (Casadei, 2014, p. 46).

Ripercorrendo la strada che da Socrate conduce a Guido Calogero, si scopre dunque che il dialogo autentico costruisce mondi e relazioni in cui l'altro non è reificato o considerato *ostacolo* da rimuovere, ma persona, soggetto completo il cui ascolto attivo apre nuove prospettive alla conoscenza. L'idea dello *spazio dialogico* di Martin Buber (1947) richiama lo stato di completezza che l'uomo vive nella relazione *Io-Tu* in contrapposizione alla autoreferenzialità della relazione *Io-Esso*. Ogni incontro può dunque diventare un'occasione di trasformazione e di crescita umana anche quando avviene con elementi della natura o con un'opera d'arte. Il pieno e l'autentico coinvolgimento consente infatti all'uomo l'arricchimento delle sue esperienze attraverso l'apertura ad altri punti di vista. La relazione è un momento centrale dell'esperienza umana che si realizza pienamente nel rapporto autentico con il Tu e che crea la comunità. L'apprendimento ha origine dall'incontro di prospettive diversificate che avviene in tale spazio. L'educazione al dialogo, come suggerisce Paulo Freire, diviene trasformativa quando stimola il pensiero critico e induce studentesse e studenti a adottare sguardi *pluriversali* (Mignolo, 2011) che "riconoscono le differenze, alimentano le differenze e creano differenze, che si connettono in sistemi basati sulla reciprocità e le connessioni" (Muraca, Fleuri, 2023, p. 62). Secondo il pedagogista brasiliano, il portato trasformativo dell'educazione consiste proprio nel comune impegno di educando e educatore nel dialogo autentico e nel reciproco ascolto, "nel gioco continuo delle risposte

l'uomo diviene un altro nell'atto stesso di rispondere" (Freire, 1974, pp. 47-48). L'oppressione e l'alienazione, al contrario, si perpetrano attraverso azioni antidialogiche messe in atto da istituzioni culturali che, attraverso *l'educazione bancaria* e l'imposizione della *cultura del silenzio* (Freire, 1980), trasmettono miti come quello dell'inferiorità ontologica degli oppressi, celebrando così la superiorità degli "oppressori, protagonisti della storia" (Muraca, Fleuri, 2023, p. 64) che rappresentano quella fetta di società dotata della *cultura della parola* (Freire, 1980).

2. La prospettiva epistemica del Buen Vivir e gli sguardi *pluriversali* per un cambiamento di civiltà

La pedagogia critica freiriana, che guarda alla conoscenza come ad un processo dialogico co-costruito tra docente-discente, basato sul confronto tra saperi diversi, punta dunque alla coscientizzazione, lo "svelamento delle situazioni e rappresentazioni culturali responsabili dell'affermarsi dei processi di dominazione culturale e sociale" (Manfredi, Reggio, 2007, p. 5). La proposta freiriana suggerisce alcune riflessioni circa gli attuali scenari formativi, dominati da logiche neoliberiste che, considerando la povertà una colpa e il benessere un traguardo da raggiungere individualmente, tendono a trattare l'istruzione come una merce. La responsabilità di un'educazione di qualità in una società democratica dovrebbe essere un diritto di ogni cittadino, non una sua responsabilità (Capobianco et al., 2018, p.39). È il motivo per cui occorre puntare su politiche educative che sappiano valorizzare le persone e che considerino l'istruzione un bene pubblico e una responsabilità sociale (Ivi p.38). Le pedagogie del dialogo rappresentano un riferimento in tal senso:

non si tratta di trasmettere a ragazze e ragazzi pacchetti di conoscenza dati a priori e immutabili, bensì di farli entrare in relazione dialogica con il sapere: l'acquisizione della lingua e del linguaggio, infatti, rappresenta una via essenziale per la partecipazione alla vita democratica, poiché la persona realizza sé stessa solo se è capace di esprimersi tramite il dialogo con gli altri (Ferrero, 2021, p. 89).

Il manifesto della cura (2021) richiama la necessità di una dimensione comunitaria nella vita di tutte le persone. Un mondo dominato da individualismi, incuria disprezzo per il pianeta, può affrontare le attuali sfide globali riprogettandosi attraverso la cura, esigenza naturale e costitutiva della condizione umana caratterizzata da vulnerabilità. Prendersi cura e ricevere cure "si intreccia con la stessa vocazione relazionale della persona", la cui specificità ontologica non può essere colta lontano da "una dinamica di rapporti tra un Io ed un Tu". La vulnerabilità "contrassegno autentico dell'umano" diventa quindi "potenzialità e sviluppo autentico del proprio sé" (Giosi, 2022, p. 15). Creare società e comunità basate sulla cura universale equivale quindi ad attraversare differenze e distanze che decostruiscono il pensiero unico generato dalla *colonialità*¹. Si tratta di uno sforzo di coscientizzazione mirato

all'acquisizione di consapevolezza rispetto alla realtà socioculturale in cui si è inseriti e che ci condiziona, ai privilegi che deteniamo e alle azioni di discriminazione e di potere che

1 L'espressione si riferisce ad "un modello di potere sperimentato per la prima volta con la conquista dell'America Latina ma tuttora operante a livello globale e in tutte le sfere dell'esistenza. La colonialità si basa su due elementi che si rafforzano mutuamente: la classificazione dei gruppi umani sulla base dell'idea di razza, ovvero una supposta distinta struttura biologica, e l'organizzazione capitalista del lavoro" (Muraca, 2021, p. 93).

inconsapevolmente esercitiamo. Si tratta, inoltre, di esplicitare e validare le teorie tacite che guidano le nostre azioni e che spesso non coincidono con i comportamenti che dichiariamo di assumere (Capaccioli, Fabbri, 2024, p. 76).

È necessario educare a pensare la realtà come “caledoscopica”, costituita cioè da una molteplicità di “luoghi di enunciazione, senza centri né periferie” (Borghi, 2020, p. 39), dove nessuno possa sentirsi *out of place*. Emerge così la prospettiva epistemica del Ben Vivere, la proposta delle popolazioni indigene latino-americane, intessuta di relazionalità, complementarità e reciprocità fra le persone e gli esseri viventi (Walsh, 2012; Sarango Macas, 2012) finalizzata ad un cambiamento di civiltà. Il Ben Vivere, in contrapposizione all’individualismo competitivo della società occidentale, in cui i legami fra gli individui sono labili, il benessere e lo sviluppo associato al successo individuale ed al perseguimento di beni materiali, promuove, attraverso l’equità sociale e culturale (Acosta, 2015; Acosta, 2011), la coesistenza armoniosa tra le persone che si estende al rispetto della natura e al bene del pianeta.

3. L’ambivalenza ontologica dell’Agent e i processi di apprendimento

Che opportunità offre la mediazione dell’Intelligenza Artificiale a studentesse e studenti per migliorare le loro competenze di comunicazione digitale e aiutarli a varcare i confini, di saperi e culture standardizzate e standardizzanti?

Applicando la teoria di Buber sull’apertura dello spazio dialogico, emerge come anche il dialogo mediato dalla tecnologia possa contribuire all’apprendimento, divenendo estensione dell’umano. La tecnologia può dunque aprire ed estendere lo spazio dialogico, che, come sostiene Buber non si crea solo tra due coscienze (Wegerif, Major, 2019) esterne, ma anche tra voci interne o con esseri inanimati (Buber, 1958). La terapia AVATAR, ad esempio, dimostra come i sintomi della schizofrenia, possano essere ridotti attraverso il dialogo con la rappresentazione digitale delle allucinazioni uditive dei pazienti (Craig et al., 2018). L’AVATAR del persecutore, reso meno ostile durante l’interazione dialogica, può contribuire infatti a migliorare le condizioni di salute dei pazienti schizofrenici. La tecnologia può trasformarsi dunque in un partner simulato di dialogo se riesce ad aprire uno spazio dialogico di riflessione. Eliza, un prototipo di assistente vocale realizzato negli anni Sessanta da Joseph Weizenbaum (1966), dotata di un software così semplice da renderla artificialmente stupida, è riuscita a intrattenere lunghe conversazioni con persone intelligenti che, pur conoscendone il software, hanno trovato giovamento nella conversazione con lei. Si intuisce come la collaborazione tra intelligenza umana e artificiale, tra uomo e macchina, possa potenziare l’intelligenza riflessiva che scaturisce dai dialoghi umani. Dialogare con un Agent, dimostrano alcuni studi (Lucas et al., 2014; Ta et al., 2020; Brandtzaeg et al., 2021), aiuta a non sentirsi giudicati e ad avere qualcuno sempre disponibile all’ascolto.

Gli agenti conversazionali possono essere considerati secondo entrambe le modalità relazionali buberiane Io-tu, Io-Esso. L’ambivalenza dello status ontologico di un Agent dipende dal fatto che, pur essendo universalmente considerato macchina non senziente e non pensante (Turkle, 1996), può trasformarsi in un coinvolgente partner nelle conversazioni; il suo utilizzo consente infatti di rispondere alle domande degli utenti in modo da stimolarne le riflessioni individuali o di gruppo. Tale ambivalenza ontologica, accompagnata da adeguati software e teorie pedagogiche, può supportare con successo i processi di apprendimento e di insegnamento, creando ciò che Buber (1937) denomina come *das Zwischen* e che coincide con l’espressione spazio dialogico, ampiamente utilizzata negli attuali contesti educativi (Lambirth, 2016).

In una società in cui le occasioni di dialogo autentico sono sempre più rare, dialogare con un Agent, un umanoide non senziente né autoconsapevole, può paradossalmente segnare una

svolta innovativa per i sistemi educativi nel migliorare le capacità dialogiche ed empatiche degli studenti e delle studentesse. Si tratta sostanzialmente di creare una simbiosi tra intelligenza umana e artificiale per vivere la relazione uomo-computer secondo la modalità Io-Tu, sviluppando modelli di apprendimento per scoperta esportabili nella realtà sociale quotidiana e realizzare comunità umane orientate alla ricerca del bene comune e dell'equità sociale. Si promuoverebbe così un cambiamento di civiltà, in linea con la proposta delle popolazioni indigene dell'America Latina incline, alla cura delle persone e del pianeta.

Nell'era del postumano, imparare attraverso un agente conversazionale ad osservare il mondo secondo una prospettiva *pluriversale*, in grado cioè di interpretare il presente da molteplici luoghi di enunciazione, superando discorsi dominanti, etnocentrismi e logiche omologanti, comporta, tuttavia, una sfida eticamente importante e impegnativa da parte degli educatori nell'addestramento e nella progettazione degli algoritmi. A tale sfida si aggiunge l'esigenza che studenti e studentesse sviluppino consapevolezza circa il ruolo dell'Intelligenza Artificiale nella società. Cuomo et al. (2022) distinguono quattro dimensioni (conoscitiva, operativa, critica ed etica) per definire l'alfabetizzazione all'IA. Soffermandosi sulla dimensione critica ed etica, Ranieri (2024) fa riferimento all'importanza di indurre i discenti a riflettere sull'influenza che gli algoritmi di IA possono esercitare nelle scelte e nelle decisioni degli individui e sulle implicazioni etiche che ne derivano rispetto ai "dati utilizzati per addestrare le macchine" che rischiano di "fungere da alimento per la riproduzione di ingiustizie sociali, perpetrando pregiudizi, stereotipi e discriminazioni" (Ranieri, 2024, p. 127).

L'importanza di vincere tali sfide educative risiede nella posta in gioco: la valorizzazione dei talenti di tutti i popoli e nel fare in modo che nessuna cultura nativa e specificità individuale possa essere considerata superflua (Caligiuri, 2018).

4. Conclusioni

Le molteplici potenzialità degli algoritmi di IA possono rappresentare un'opportunità per gli attuali sistemi educativi, non soltanto per la personalizzazione dell'apprendimento, ma anche per stimolare le capacità dialogiche degli studenti e delle studentesse. La capacità di porre domande promuove l'apprendimento attivo, lo sviluppo del pensiero critico e il problem solving. In una società in cui le occasioni di dialogo sono sempre più rare, come dimostra la riduzione degli spazi pubblici destinati alla vita in comune, è necessario orientare le nuove generazioni verso modelli di vita in cui prevalga la dimensione comunitaria e la cura per le persone e per il pianeta.

Una *macchina ingannevole* (Natale, 2022) dal cervello in silicio può contribuire a creare uno *spazio dialogico*, a patto che la sua integrazione nella didattica sia supportata da una pedagogia che sappia prendersi *cura dell'umano* (Malavasi, 2020). Gli studenti e le studentesse attraverso il dialogo con un Agent possono aprirsi a nuove prospettive, recuperando visioni comunitarie che, sintonizzandosi su modelli di "sviluppo alternativo" rispetto all'idea di *benessere* di stampo neoliberista, si ispirino alla prospettiva epistemica del Ben Vivere. Si tratta di promuovere l'istaurarsi di un *cambiamento di civiltà* che, come suggerisce Edgar Morin (2015, p. 15), consenta a tutti e a tutte di "sviluppare le proprie qualità e le proprie attitudini" per orientarle verso la ricerca del bene comune e dell'equità sociale.

Bibliografia

- Acosta A. (2011). Sólo imaginando otros mundos, se cambiará éste. Reflexiones sobre el Buen Vivir. *Vivir bien: ¿ Paradigma no capitalista*, 189-208.
- Acosta A. (2015). El Buen Vivir como alternativa al desarrollo. Algunas reflexiones económicas y no tan económicas. *Política y sociedad*, 52(2), 299-330.
- Borghi R. (2020). *Decolonialità e privilegio: Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Mimesis.
- Brandtzaeg P., Skjuve M., Dysthe K., Følstad A. (2021). When the social becomes non-human: young people's perception of social support in chatbots social support in chatbots.
- Buber M. (1937). *I and Thou*, Edinburgh: T. & T. Clark, New York: Charles Scribner & Sons.
- Buber M. (1947). Between man and man. Kegan Paul, London (Translated by Smith RG).
- Buber M. (1958). In Smith RG (ed.), *I and thou*. T & T Clark, Edinburgh (Translated by Smith RG).
- Caligiuri M. (2018). Educazione per popoli superflui? L'avvento dell'intelligenza artificiale e gli studenti plusdotati: per una pedagogia consapevole. *Formazione & insegnamento*, 16(2), 35-48.
- Calogero G. (1969). *Filosofia del dialogo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Candiotto, L. (2013). Socrate: il dialogo come farmaco. *Primum philosophari: verità di tutti i tempi per la vita di tutti i giorni. (La scala e l'album; n. 28)*, 47-60.
- Capaccioli M., Fabbri L. (2024). Coltivare Sguardi Pluriversali: esperienze Didattiche in Corso. *Excellence and innovation in learning and teaching: research and practices*: 9, 1, 2024, 72-85.
- Capobianco R., Mayo P., Vittoria P. (2018). Educare alla cittadinanza globale in tempi di neoliberalismo. Riflessioni critiche sulle politiche educative in campo europeo. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(32), 34-50.
- Casadei T. (2014). Guido Calogero, tra politica e cultura: la militanza del dialogo. *Asti Contemporanea*, 39-62.
- Cherubini D. (2021). The Care Collective (Chatzidakis A., Hakim J., Litter J., Rottenberg C.) (2021). *Manifesto della cura. Per una politica dell'interdipendenza*. Roma: Alegre [Ed. originale 2020, *The Care Manifesto: The Politics of Interdependence*, Verso, London]. *AG About Gender-International Journal of Gender Studies*, 10(20).
- Craig T. K., Rus-Calafell M., Ward T., Leff J. P., Huckvale M., Howarth E., ... Garety P. A. (2018). AVATAR therapy for auditory verbal hallucinations in people with psychosis: a single-blind, randomised controlled trial. *The Lancet Psychiatry*, 5(1), 31-40.
- Cuomo S., Biagini G., Ranieri M. (2022). Artificial Intelligence Literacy, che cos' è e come promuoverla. Dall'analisi della letteratura ad una proposta di Framework. *Media Education*, 13(2), 161-172.
- Ferrero V. (2021). Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. Riflessioni a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla Philosophy for Children. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(22), 88-103.
- Freire P. (1974). *L'educazione come pratica della libertà. I fondamenti sperimentali della «pedagogia degli oppressi»*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e pratica da libertação*. São Paulo: Moraes.
- Giosi M. (2022). *Le radici pedagogiche della cura: empatia, vulnerabilità, dolore*. Anicia. <https://iris.unimore.it/bitstream/11380/1083451/1/Asti%20contemporanea.pdf>
- Lambirth A (2016). Dialogic space theory. In *The Routledge international handbook of philosophies and theories of early childhood education and care*, 165.
- Lucas G. M., Gratch J., King A., Morency L. P. (2014). It's only a computer: Virtual humans increase willingness to disclose. *Computers in Human Behavior*, 37, 94-100.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Manfredi S. R. P., Reggio P. (2007). Educazione e coscienza critica. Note sul concetto di "coscientizzazione" in Paulo Freire. *Animazione Sociale*, 5, 11-20.
- Mignolo W. D. (2011). *The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press.
- Muraca M. (2021). Colonialismo e decolonizzazione negli scritti di Paulo Freire. *Encyclopaedia*, 25(61), 81-96.

- Muraca M., Fleuri R. M. (2023). La pedagogia interculturale in Brasile. Radici e sfide. *Quaderni di Intercultura*, 59-71.
- Natale S. (2022). Macchine ingannevoli: Introduzione all'edizione italiana. In *Macchine ingannevoli: Comunicazione, tecnologia, intelligenza artificiale* (pp. 5-20). Torino: Einaudi.
- Ranieri M. (2024). Intelligenza Artificiale a scuola. Una lettura pedagogico-didattica delle sfide e delle opportunità. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 62(1).
- Sarango Macas L. F. (2014). *El paradigma educativo de Abya Yala. Continuidad histórica, avances y desafíos*. URACCAN.
- Ta V., Griffith C., Boatfield C., Wang X., Civitello M., Bader H., ... Loggarakis A. (2020). User experiences of social support from companion chatbots in everyday contexts: thematic analysis. *Journal of medical Internet research*, 22(3), e16235.
- Turkle S (1996). Virtuality and its discontents searching for community in cyberspace. *American Prospect* (24), 50-57.
- Walsh C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.
- Wegerif R., Major L. (2019). Buber, educational technology, and the expansion of dialogic space. *Ai & Society*, 34, 109-119.
- Weizenbaum J. (1983). ELIZA—a computer program for the study of natural language communication between man and machine. *Communications of the ACM*, 26(1), 23-28.

Verso un curriculum di Intelligenza Artificiale. Il caso Lucy

Piergiuseppe Ellerni

Professore Ordinario

Università degli Studi di Bologna – piergiusepp.ellerni@unibo.it

Luca Ferrari

Professore Associato

Università degli Studi di Bologna – l.ferrari@unibo.it

Introduzione

OECD (2019) – tra i molti tentativi già presenti – definisce l'Intelligenza Artificiale (IA) come un sistema basato su macchine che, per un determinato insieme di obiettivi definiti dall'uomo, può formulare previsioni, raccomandazioni o decisioni che influenzano ambienti reali o virtuali. Utilizza quindi input basati su macchine e/o esseri umani per percepire ambienti reali e/o virtuali; astrae tali percezioni in modelli (in modo automatizzato, ad esempio tramite l'apprendimento automatico (ML), o manualmente); e utilizza l'inferenza del modello per formulare opzioni di informazione o azione. I sistemi di intelligenza artificiale sono progettati per operare con livelli variabili di autonomia (OECD, 2019, p.15). Appaiono evidenti le interdipendenze e le connessioni che disegnano il grado di complessità entro il quale il sistema formale dell'istruzione e dell'educazione attuale muove le sue azioni. Tra i molti emergono la capacità di scelta tra opzioni multiple, la capacità di prendere decisioni informate sulle quali predire eventi, creare modelli con i quali significare conoscenze ed esperienze. La progettazione di contesti per l'apprendimento e per un pieno sviluppo umano è altrettanto coinvolta, divenendone spazio anticipatorio e intenzionale per gli spazi dell'agire e della formazione delle soggettività. Il fatto che siamo inoltre in presenza di contesti ibridati con il digitale, considera lo stato di abitanti dell'"on-life" (Floridi, 2017) al pari dell'essere co-costruttori di quella dimensione vivente e dinamica, frutto dell'interazione tra cultura, scienza, tecnologia ed evoluzione del pensiero umano che Morin ha delineato nella noosfera (2001). Di fatto l'insieme delinea come la cosiddetta rivoluzione digitale sia una pagina voltata nella storia dell'umanità e sia iniziato un nuovo capitolo (Floridi, 2023), nel quale avverranno le nuove narrazioni delle generazioni prossime, che spesso non avranno esperienza dell'analogico. Infatti, in una possibile traiettoria lineare, si potrebbe prevedere che le stesse nuove generazioni non sapranno mai quali fossero le caratteristiche di una realtà esclusivamente analogica, offline, predigitale. Abitare, frequentare, usare il digitale per le generazioni di oggi è fare esperienza di una rapidizzazione delle azioni e delle potenze di calcolo che permettono una nuova fattibilità e usabilità degli strumenti (Vespigiani, 2019). Questo aspetto modifica sia la percezione della realtà esistenziale (Scognamiglio, Russo, 2018) ed emotiva in particolare, sia la percezione del tempo dello sviluppo umano, considerato non più nella prospettiva di natura umana, ma di quella imposta dalla velocità dello sviluppo tecnologico. Considerando il momento storico presente, con il portato probabilmente epocale delle trasformazioni, non possiamo non riconoscere che esso "colpisce prima d'ogni altro la mente [...] i costumi della vita si trasformano rapidamente, la ricerca della verità della natura è facilitata e stimolata dai sempre crescenti bisogni; l'applicazione di questa verità alla vita è resa non solo

possibile, ma commercialmente necessaria. Anche le nostre idee religiose e morali, le più durevoli, perché giacciono nella parte più profonda della nostra natura, sentono l'influenza di queste trasformazioni. Sarebbe inconcepibile che l'educazione sola risentisse di questo mutamento in modo appena superficiale!" (Dewey, 1949, p. 25).

In ambito internazionale la riflessione riguarda già le organizzazioni che alimentano indicazioni per le policy (Unesco, 2024; OECD, 2023) che hanno introdotto considerazioni preliminari riferite ad esiti di ricerca, per divulgare buone pratiche, delineare prime indicazioni per redigere curricula di competenza che tematizzano l'IA. Il principio guida, almeno nelle dichiarazioni d'intenti, è che l'approccio curricolare dovrebbe essere centrato sull'essere umano (human-mindset) e sul suo sviluppo, e che la progettazione didattica dovrebbe considerare fortemente lo sviluppo delle capacità umane, proteggere la dignità umana, così come aumentare la sua autonomia, e soprattutto promuovere la giustizia, la sostenibilità e la democrazia.

1. Per un curriculum di AI nella scuola secondaria di primo grado

A partire dall'esperienza pandemica del 2020, si è avviato un processo di riflessione e di co-progettazione all'interno di un Istituto Comprensivo² teso a comprendere quali fossero le implicazioni del digitale e dei processi basati sugli algoritmi che dall'esperienza pandemica stavano affluendo nelle scuole. "LUCY"³, è il risultato di sintesi del processo che ha delineato l'esperienza di sperimentazione didattica dedicata all'IA, per/con studenti e insegnanti di scuola secondaria di primo grado. LUCY combina l'approccio delle STEAM con l'educazione alla complessità, al pensiero critico, all'invenzione di artefatti attraverso le conoscenze incontrate. Il progetto è stato ideato per promuovere una comprensione integrata tra le caratteristiche cognitive dell'intelligenza umana e le capacità di analisi e computazionali dell'intelligenza artificiale.

La sperimentazione triennale (2020-2023), ha definito una proposta di sviluppo delle competenze IA integrate nel curriculum ordinario (Lucy), ed esemplificate nel Syllabus Lucy⁴ (tab. 1).

	Livelli di progressione		
	Preparazione	Partecipazione	Elaborazione
Focus delle competenze	Essere consapevoli della presenza dell'IA	Fondamenti della tecnologia IA	Artefatti realizzati con IA
Attività didattiche	Esplorazione dell'IA nella vita di tutti i giorni	Machine learning	Sviluppo di soluzioni IA per la vita
	Storia dell'IA	Coding	Sviluppo di soluzioni IA per il bene comune
		Robotics	

Tab. 1: La macrostruttura del Syllabus Lucy

2 IC3 Modena, <https://www.ic3modena.edu.it>
3 <https://www.ic3modena.edu.it/progetti/lucy-scuola-di-intelligenza-artificiale-per-ragazzi/>
4 Il Syllabus è il risultato della partnership di ricerca didattica STEAM, attivata nel 2020 con il Protocollo d'intesa tra Ammagamma e IC3 di Modena.

Il curriculum, co-costruito nel triennio, di fatto lambisce alcune recenti proposte (UNESCO, 2024) sovrapponendosi in diverse aree, in particolare con la proposta di framework volta a supportare lo sviluppo delle competenze dei docenti in materia di IA (Tab. 2).

Aspetto	Progressione		
	Acquisire	Approfondire	Creare
Mentalità incentrata sull'uomo	Agentività umana	Responsabilità umana	Responsabilità sociale
Etica dell'IA	Principi etici	Uso sicuro e responsabile	Co-creazione di regole etiche
Fondamenti e applicazioni dell'IA	Tecniche e applicazioni di base dell'IA	Competenze applicative	Creare con l'IA
Pedagogia dell'IA	Insegnamento assistito dall'IA	Integrazione della pedagogia con l'IA	Trasformazione pedagogica potenziata dall'IA
IA per lo sviluppo professionale	IA che abilita l'apprendimento professionale continuo	IA per migliorare l'apprendimento organizzativo	IA per supportare la trasformazione professionale

Tab. 2: La struttura dell'AI competency framework for teachers (2024)

In modo specifico alcuni elementi di indirizzo per considerare lo sviluppo di un curriculum tematico sull'IA, sono rappresentati da:

Mentalità incentrata sull'uomo

Individua i valori e gli atteggiamenti che gli insegnanti dovrebbero sviluppare nelle interazioni con l'intelligenza artificiale. È essenziale che il corpo docente mantenga sempre al centro dell'uso dell'IA in ambito educativo i diritti umani e il benessere delle persone. Questo implica valutare attentamente i benefici e i rischi dell'IA, garantendo autonomia, agentività e responsabilità umana. Inoltre, è cruciale comprendere l'impatto sociale dell'IA e le sue implicazioni per la cittadinanza digitale, promuovendo un uso consapevole e critico di questa tecnologia.

Etica dell'IA

Promuove i principi etici e l'uso responsabile dell'IA. L'etica dell'IA stabilisce i principi e le regole che gli insegnanti devono conoscere e applicare, basandosi su conoscenze in continua evoluzione riguardo a questo tema e alle sue implicazioni per l'istruzione. Gli insegnanti sono chiamati a integrare questi principi nella pratica educativa, assicurando che l'uso dell'IA sia sempre connesso ad una dimensione etica.

Fondamenti e applicazioni dell'IA

Fornisce le conoscenze, la comprensione e le competenze necessarie per creare e utilizzare l'IA. Questo ambito riguarda le conoscenze e le abilità indispensabili per selezionare, applicare e personalizzare strumenti di IA, contribuendo alla costruzione di ambienti di apprendimento assistiti dall'IA e centrati sullo studente. Gli insegnanti devono essere in grado di utilizzare l'IA in modo efficace per supportare e potenziare i processi di insegnamento-apprendimento.

Pedagogia dell'IA

Definisce le competenze legate all'integrazione dell'IA nella didattica, valutando gli strumenti disponibili e adattandoli a supporto dei processi di insegnamento-apprendimento. Gli insegnanti sono invitati a sviluppare un approccio critico per utilizzare l'IA in modo etico e inclusivo, esplorando nuove pratiche didattiche innovative in relazione all'evoluzione di questa tecnologia. Questo include la capacità di valutare e selezionare gli strumenti più adatti alle esigenze educative.

IA per lo sviluppo professionale degli insegnanti

Definisce le competenze necessarie per sfruttare l'IA a sostegno del proprio apprendimento continuo e collaborativo, rispondendo alle esigenze formative in un contesto caratterizzato da un'interazione sempre più evoluta tra esseri umani e IA. Gli insegnanti sono incoraggiati a sperimentare, anche in modo creativo, strumenti di IA e analisi dei dati per favorire uno sviluppo professionale trasformativo, adattandosi alle nuove sfide e opportunità offerte dalla tecnologia.

2. Sistemi di IA per (accompagnare) la progettazione didattica

Nella direzione della progettazione curriculare, una interessante applicazione dei sistemi algoritmici dell'IA è offerta dalle potenzialità di co-progettazione (con il sistema algoritmico IA) delle attività didattiche per lo sviluppo delle capacità di allieve ed allievi che consideri i principi di individualizzazione e personalizzazione.

Per altro, preliminarmente, l'impiego di ambienti digitali per supportare la progettazione didattica da parte degli insegnanti è un concetto sviluppato ben prima della diffusione su larga scala dei sistemi di intelligenza artificiale. Già a partire dal 2000, numerosi contributi di ricerca e la creazione di prototipi di Pedagogical Planners (PPs) (Conole, Fill, 2005; Dalziel, 2003; San Diego et al., 2008) hanno guadagnato rilevanza a livello internazionale, con l'obiettivo di affinare e migliorare le competenze progettuali dei docenti attraverso le tecnologie digitali per l'apprendimento (TEL). Tuttavia, i PPs di "prima generazione" (Ellerani, Ferrari, 2024) hanno avuto una diffusione limitata, restando per lo più confinati a esperienze didattiche di nicchia, a causa della loro rigidità nelle fasi di ideazione, progettazione e verifica. Se da un lato i limiti dei PPs di prima generazione vengono in parte superati grazie alla possibilità di interazione dinamica con i sistemi di IA, che consentono ai docenti non solo di pianificare ma anche di affinare continuamente il proprio intervento didattico, rimane ancora aperta la questione della comprensione e dell'integrazione efficace dell'IA nella progettazione educativa quotidiana. Questo aspetto è cruciale affinché tali strumenti possano avere un impatto significativo sulla qualità delle conoscenze degli insegnanti, dell'insegnamento e sul benessere stesso dei docenti, affiancandoli nelle loro con riduzioni dei tempi più dedicati alle formalità" (Ellerani, Ferrari, 2024, p. 120).

Con l'affermazione su larga scala dell'intelligenza artificiale in vari ambiti, si è assistito a un rapido sviluppo di strumenti basati sull'IA generativa, progettati per supportare e ottimizzare il lavoro didattico. Questi strumenti permettono, ad esempio, di creare lezioni personalizzate, risolvere problemi in tempo reale tramite agenti conversazionali, produrre risorse educative e materiali didattici, nonché sviluppare esperienze di apprendimento attivo per gli studenti. Di conseguenza, anche i PPs sono stati influenzati dall'IA, che li ha integrati e ampliati, aprendo nuove prospettive di ricerca nel campo pedagogico-didattico. In questo scenario è essenziale assicurare che i progressi in questo campo siano sostenuti da un continuo affinamento dei modelli di base. Questo richiede l'integrazione di conoscenze sui processi di insegnamento-apprendimento e una comprensione approfondita di come tali principi possano tradursi nella progettazione degli algoritmi e dei modelli di IA.

3. Una proposta formativa per lo sviluppo di competenza progettuali

Appare evidente come la formazione dei docenti possa essere coinvolta per significare l'utilizzo di PPs basati su IA. Nella sperimentazione svolta con insegnanti⁵ l'obiettivo è stato di esplorare le modalità di integrazione dell'IA nella didattica, attraverso attività laboratoriali con e senza strumenti di intelligenza artificiale. Tra diversi moduli, è stato proposto un affondo (Tabella 3) in cui i partecipanti hanno potuto riflettere sull'uso didattico della IA (GAI) e sperimentarne alcune applicazioni per accompagnare la progettazione di un piano di lezione (Lesson Plan).

Fase	Contenuto
Introduzione ai Pedagogical Planners (PP)	Introduzione IA e PPs di I e II generazione: opportunità e limiti
Introduzione agli strumenti di IA generativa e sperimentazione	Presentazione e sperimentazione di due strumenti a supporto della progettazione didattica
Fase 1. Discussione libera	Riflessione sui risultati: differenze tra i due strumenti di AI dal punto di vista delle risposte didattiche
Fase 2. Discussione strutturata in gruppo	Domande guida: Quali obiettivi vengono proposti? Quali esperienze didattiche? Quali modelli teorici e metodologici sostengono la proposta didattica? Quali proposte per valutare gli apprendimenti (sono coerenti con gli obiettivi)? Quale ruolo dello/degli studente/i? Quale ruolo del docente? Quale idea di scuola e degli insegnanti (agency)?
Fase 3. Pubblicazione	Pubblicazione delle risposte, su repository attivi (storytelling formativo)
Fase 4. Conclusioni	Focus sul prompting engineering e conclusioni critiche

Tab. 3: Le fasi del modulo formativo “Pedagogical and Lesson planning”

Dai focus con gli insegnanti è emersa non solo la necessità di migliorare la qualità delle risposte fornite dalle piattaforme IA in ambito pedagogico-didattico, ma anche l'urgenza di potenziare le competenze progettuali. L'esperienza di testing delle piattaforme ha evidenziato come l'efficacia nell'interrogare i sistemi di IA generativa sia strettamente legata alla capacità dei docenti di formulare e strutturare le proprie idee pedagogiche, metodologiche e didattiche, trasformandole in pratica concreta. Di conseguenza, la scrittura di prompt efficaci, in grado di rispondere in modo mirato alle esigenze educative, sta emergendo come una delle competenze fondamentali per sfruttare al meglio le potenzialità della GAI. La progettazione delle lezioni deve avvalersi di ampie e plurali conoscenze pedagogico-didattiche e la possibilità di gestire strategie educative basate su modelli specifici di insegnamento-apprendimento.

Un aspetto chiave di questa evoluzione è il “prompt engineering”, definito come “la capacità

5 Percorso formativo sull'IA, luglio 2024, all'interno della “Summer School LUCY”, IC3 Modena.

di formulare un problema in modo strutturato, seguendo una sequenza logica che permetta agli agenti conversazionali di IA di ricevere istruzioni chiare rispetto alla risposta o all'output atteso. L'ingegneria del prompt rientra in un insieme più ampio di competenze riconducibili all'alfabetizzazione all'IA" (Barden, 2024, p. 1). Occorre saper costruire "buoni prompt" per co-progettare con i sistemi di PPs IA. Ma ciò vale anche senza l'IA.

Conclusioni

L'integrazione di attività didattiche sia analogiche che digitali ha contribuito in modo significativo allo sviluppo delle competenze delineate nel framework LifeComp⁶. Si tratta di riflettere e alimentare opportunità di ricerca, per sostenere gli insegnanti attraverso metodologie di progettazione potenziate dall'utilizzo di chatbot (Ellerani, Ferrari 2024; Ferrari, Ellerani 2025). Ovvero si tratta di garantire che insegnanti e studenti acquisiscano la comprensione dei processi di intelligenza artificiale, sviluppino una visione critica su valori, questioni etiche concetti fondamentali coinvolti, sui processi e sui metodi tecnici alla base dell'IA e dei suoi strumenti applicativi, promuovendo così una conoscenza approfondita e nello stesso tempo critica.

In questa direzione, le competenze di progettazione didattica, elemento centrale di questo contributo, svolgono un ruolo cruciale nell'integrazione di proposte educative supportate, anche digitalmente, da sistemi di intelligenza artificiale generativa. Tuttavia, l'utilizzo di questi strumenti non è sempre immediato: spesso è necessario affinare le richieste attraverso più tentativi (sviluppando competenze di prompting) per ottenere risultati soddisfacenti. Un potenziale rischio è che gli studenti, meno esperti e con una conoscenza più limitata rispetto agli insegnanti, accettino in modo passivo i contenuti generati dall'IA senza esercitare un adeguato spirito critico (Fengchun, Kelly, 2024). È dunque fondamentale guidare gli studenti a stabilire connessioni tra le loro conoscenze sull'intelligenza artificiale e le esperienze di vita reale, nonché nello sviluppo di forme sociali di applicazione dell'IA.

Bibliografia

- Conole G., Fill K. (2005). A Learning Design Toolkit to Create Pedagogically Effective Learning Activities. *Journal of Interactive Media in Education*.
- Barden K.S. (2024). *Prompting engineering or AI literacy? How to develop a critical awareness of Generative AI in education*, <https://altc.alt.ac.uk/blog/2024/02/prompting-engineering-or-ai-literacy-how-to-develop-a-critical-awareness-of-generative-ai-in-education/>
- Dalziel J. (2003). Implementing Learning Design: The Learning Activity Management System (LAMS). In Crisp G., Thiele D., Scholten I., Barker S., Baron J. (Eds.), *Proceedings of the 20th Annual Conference of the Australasia Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE)*, ASCILITE, Adelaide: pp. 593-596.
- Dewey J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.
- Ellerani P., Ferrari L. (2024). The Contribution of Generative AI Ecosystems in Micro-Instructional Design: Opportunities and Limitations. *Formazione & Insegnamento*, 22(1), 117–124.
- Fengchun M., Mutlu C. (2024). *AI competency framework for teachers*. Paris: Unesco.
- Fengchun M., Kelly S. (2024). *AI competency framework for students*. Paris: Unesco.
- Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale*. Milano: Raffaello Cortina.

6 https://joint-research-centre.ec.europa.eu/lifecomp_en

- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ferrari L., Ellerani P. (2025). Riconoscere e potenziare le competenze progettuali degli insegnanti attraverso l'integrazione di eco-sistemi di AI generativa. *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 2025, 12, pp. 10-24.
- OECD (2017). *AI and the Future of Skills, Volume 1*: Paris: Oecd.
- Morin E. (2001). *Il metodo. Vol. 1: La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Vespignani A. (2019). *L'algoritmo e l'oracolo*. Milano: Il Saggiatore.
- San Diego J.P., Laurillard D., Boyle T., Bradley C., Ljubojevic D., Neumann T., Pearce D. (2008). Towards a User-Oriented Analytical Approach to Learning Design, *ALT-J*, 16(1), 15-29.
- Scognamiglio R.M., Russo S.M. (2018). *Adolescenti digitalmente modificati (ADM). Competenza somatica e nuovi setting terapeutici*. Milano-Udine: Mimesis.

Un nuovo paradigma educativo tra transizione digitale e intelligenza artificiale. Una prima riflessione

Alessio Fabiano

Università della Basilicata – alessio.fabiano@unibas.it

1. La necessità di un cambiamento nella didattica

Tralasciando le classiche perplessità e resistenze per quanto concerne le innovazioni tecnologiche educative, non è possibile negare il ruolo dominante che, negli ultimi anni, l'Intelligenza Artificiale (IA) ha conquistato anche nella scuola.

Un'innovazione di questa portata è accompagnata da un crescente scetticismo verso l'uso di sistemi di IA in campo educativo, suffragato molto spesso da narrative distopiche o da notizie prevalentemente a carattere negativo che hanno alimentato una scarsa conoscenza e un dibattito ricco di pregiudizi.

L'atteggiamento sfavorevole si è sviluppato soprattutto nelle percezioni dei docenti e degli studenti (Bonavolontà, Agrusti, 2021).

Mettendo da parte le posizioni assolutistiche che contrappongono gli "apocalittici agli integrati", il dato con cui alla fine è necessario fare i conti è che l'introduzione dell'IA negli ambiti che promuovono l'apprendimento e la partecipazione sociale, sta diventando un processo che non potrà essere limitato in futuro.

Le tecnologie animate o costituite dai sistemi IA, infatti, sono sempre più presenti nei processi scolastici e educativi, determinando un possibile nuovo paradigma educativo (Zanon, Pascoletti, Di Barbora, 2024).

Oggi, l'IA in educazione si riferisce, principalmente, all'applicazione di tecnologie come sistemi di tutoraggio intelligenti, chatbot, robot e valutazione automatizzata di tutte le modalità di artefatti digitalizzati che supportano e migliorano l'istruzione e l'apprendimento.

Bisogna dibattere e interrogarsi su questa diffusione che apre tanti temi e questioni nel mondo dell'educazione.

Panciroli e Rivoltella (2022) invitano a riflettere sui diversi volti dell'IA:

- l'IA come focus d'insegnamento (alfabetizzazione all'intelligenza artificiale),
- l'IA come medium per l'insegnamento (insegnare con l'IA),
- l'IA come topic di indagine metariflessiva (educare l'IA rispondendone da un punto di vista etico).

Il tutto può essere sintetizzato all'interno dell'Artificial Intelligence literacy (AI literacy), dove si collocano e sviluppano quelle competenze necessarie ad interagire con l'IA (lato docente e studente) e stabilirne l'efficacia in termini funzionali (tecniche di progettazione delle tecnologie di IA) e critici (riflessione didattica educativa) (Agrusti, 2023).

Ne deriva che favorire e incoraggiare l'AI Literacy a scuola non si risolve solo nell'insegnare

ad insegnare con l'aiuto della macchina, bensì nell'insegnare a comunicare con la macchina, abilitarne l'uso, ma anche nel comprendere perché e su quali meccanismi tecnologici la macchina comunica (Ranieri, Cuomo, Biagini, 2024).

Ecco perché si dovrebbe valutare l'idea che parlare di IA applicata all'educazione e alla formazione significhi (ri)pensare a tali sistemi come nuove logiche di approccio ai sistemi educativi e non solo come media veicolari. Pensare al solo uso pratico dell'IA o alla sua semplice fruizione non è funzionale alla stimolazione del pensiero creativo e del ragionamento negli studenti.

Ciasullo (2024) ci spiega che tutto ciò vorrebbe significare quindi il "non comprendere che l'approccio alle IA vuol dire strutturare una nuova presenza, una nuova postura nel fare educazione, quindi di un nuovo modo di pensare".

Pertanto, non si tratta di santificare o di demonizzare l'IA, ma di comprenderne le reali opportunità e i limiti, imparando a interagire con essa, grazie al valore aggiunto e imprescindibile dell'Intelligenza Umana (Pinnelli, 2024).

Una proposta di soluzione per il problema quindi, per la nascita di un modello di "scuola IA", consisterebbe nel fatto che il talento di ognuno dovrebbe essere potenziato mantenendo la diversità degli apprendimenti e dei processi formativi (d'Alonzo, Monauni, 2021).

Oggi se consideriamo il processo di insegnamento-apprendimento legato all'inclusione possiamo affermare che è un modello scolastico estremamente difficile da realizzare perché si dovrebbe salvaguardare l'equità e il merito, come alcuni studi sociologici hanno messo in evidenza recentemente (Benadusi, Giancola, 2020).

Proprio per le varie motivazioni sopra esposte bisogna dire che è necessario progettare una didattica mista che leghi la tradizione e il potenziamento delle competenze di base a strumenti digitali legati all'intelligenza artificiale. Una caratteristica centrale della scuola è fare emergere i talenti e le potenzialità inesprese di ognuno. Ecco perché in questa prospettiva risulta necessario definire un legame tra didattica tradizionale e nuovi dispositivi, per far sì che si possa creare una nuova ipotesi culturale per la scuola inclusiva del XXI secolo.

In questo modo, si potrà recuperare il fondamentale compito dell'educare al pensiero critico, che, attraverso l'uso dell'IA, dovrebbe migliorare il riconoscimento delle informazioni e delle fonti attendibili, e porre l'attenzione ai problemi etici e di tutela della privacy.

2. Limiti e potenzialità dell'innovazione didattica dell'IA

Accanto agli aspetti dell'IA in educazione, emergono zone d'ombra come la dipendenza dai sistemi IA, problemi di privacy, eccessiva semplificazione dei contenuti e impoverimento del potenziale, funzioni di totale delega nei processi educativi alla strumentazione dell'IA.

Evidenziare e sfruttare i benefici, così come affrontare i suoi possibili rischi, richiede una governance efficace e una progettazione attenta delle tecnologie basate sull'IA, insieme a una stretta collaborazione tra quegli attori educativi (famiglia, docenti, educatori...) che hanno il compito di guidare le nuove generazioni, senza pregiudizi e con sagacia operosità, verso le sfide di quel futuro imprevedibile.

I nuovi sistemi offrono opportunità significative per il miglioramento della qualità della vita delle persone, con un focus specifico rivolto all'istruzione e alla partecipazione sociale. Facendo riferimento al discorso che lega il carattere inclusivo dei nuovi dispositivi applicati in campo educativo, è stato messo in risalto un problema legato alla natura degli algoritmi che, basandosi su dati che potrebbero non essere rappresentativi delle diverse abilità, determinano una educazione non inclusiva, rendendo difficile, per gli studenti con disabilità, un accesso equo e inclusivo all'istruzione.

Questo problema può essere accentuato dalla mancanza di linguaggi inclusivi e dalla tendenza a descrivere le disabilità attraverso una lente medica, come suggerito da Trewin (2018).

Ad esempio, l'utilizzo di dati non inclusivi può portare a sistemi di IA che trattano in modo inadeguato le persone con disabilità, replicando ambienti di apprendimento inaccessibili e rafforzando il divario digitale tra coloro che hanno accesso a tecnologie avanzate e coloro che ne rimangono esclusi.

Un ulteriore rischio emerso è legato alla dipendenza dalla tecnologia, che, in caso di massima esposizione e delega, potrebbe impoverire l'autonomia e le capacità adattive degli studenti con disabilità. La delega di attività cognitive o operative ai sistemi di IA potrebbe portare gli utenti a sviluppare un eccessivo affidamento su questi strumenti, con il rischio di ridurre le loro capacità di risolvere problemi in modo indipendente.

Tutto ciò viene descritto come forma di "delega cognitiva", in cui l'utente cede il controllo a sistemi automatizzati, con conseguenze potenzialmente negative, soprattutto per lo sviluppo delle competenze individuali.

Per questo è importante che l'uso dell'IA non sostituisca le opportunità di apprendimento attivo e di sviluppo delle competenze ma che, al contrario, venga integrato in modo equilibrato, promuovendo un'interazione costruttiva con la tecnologia.

In questa prospettiva criticità emergono anche nelle interazioni sociali. Gli strumenti di IA, se utilizzati in modo non bilanciato, potrebbero ridurre le opportunità di interazione umana, portando a quella che Spitzer (2016) ha definito "solitudine digitale".

Le tecnologie, pur essendo potenti facilitatori di accesso all'educazione e alla vita sociale, non devono sostituire l'importanza del contatto umano, che rimane essenziale per il benessere emotivo e sociale degli individui. Le nuove tecnologie degli algoritmi stanno pervadendo ogni aspetto della vita quotidiana permettendo di semplificare servizi di pubblica utilità, nonché di garantire sistemi di sicurezza più evoluti.

Se è vero che l'Intelligenza Artificiale (IA) potrà offrire grandi opportunità, al tempo stesso è prioritario non sottovalutare i profondi cambiamenti che interesseranno la società nel suo insieme e le preoccupazioni che ne derivano. In particolare, si pone la necessità di sviluppare nuove riflessioni che possano collocare il dibattito sull'IA e le sue applicazioni nei contesti sociali, politici ed economici in modo più trasparente e responsabile. Il dibattito pone così una domanda cruciale: "come utilizzare le tecnologie digitali senza finire nella *società della sorveglianza*? Le democrazie avranno la forza di tornare a scommettere ancora una volta sulla persona per orientare la strada del futuro?" (Giaccardi, Magatti, 2020).

3. Il ruolo della didattica nel mondo dei dati

Nelle raccomandazioni dell'OECD (2019), si sottolinea come priorità fondamentale la messa a punto di sistemi di IA realizzati per essere robusti, sicuri, equi e affidabili. Un'analisi più specifica della letteratura scientifica su IA and Education riconosce la necessità di ridefinire linee di ricerca educative in rapporto all'IA.

Bisogna capire come si possano confrontare questi due ambiti e quali possano essere gli elementi di relazione tra educazione e l'Intelligenza Artificiale.

Si devono indagare le diverse prospettive educative che mirano a favorire una riflessione ampia intorno al tema dell'IA per promuovere una gestione più responsabile della tecnologia degli algoritmi (Zellini, 2018) collocando il dibattito sull'IA e ancorandolo all'individuazione di una significativa prospettiva didattica.

In questa prospettiva anche il rapporto AI e educazione deve essere ripensato per costruire diverse traiettorie attraverso una "riscoperta dell'autentica razionalità umana, legata a una sog-

gettività vivente, che non è chiusura nella singolarità ma costante e problematica apertura al mondo e alle altre soggettività e lanciata ad una conquista mai definitiva di una vita veramente degna, perché fondata sulla soddisfazione e sul benessere di tutti gli uomini” (Bertolini, 1988).

L’obiettivo non deve essere quello di sostituire un’egemonia ad un’altra, bensì di costruire comunità in grado di accogliere “il canto delle divergenze” (Sadin, 2019), nell’ottica di “sostenere tutte quelle iniziative per favorire l’espressione del talento, instaurare uno spirito di convivialità e aiuto reciproco”, attraverso un modello di sviluppo alternativo, incentrato sulla creatività, la contestualizzazione e il pluralismo contribuendo così alla costruzione di città sempre più solidali (Panciroli, 2018).

Pertanto la priorità per creare connessioni significative tra IA e Educazione è proprio quella di far sì che i campi di studio interdisciplinari si contaminino in modo sincrono e reciproco trovando uno spazio di confronto e di progetto attraverso una negoziazione congiunta di modelli, intenti, azioni, pratiche, nonché di risultati che siano al tempo stesso efficaci e etici per fare valere modalità più partecipative e concrete.

Il riferimento all’invisibilità dei metodi pone infatti, in prima linea, il tema della trasparenza, così come evidenziava Han, mettendo in luce come nella società dell’esposizione non tutto è esposto; “la trasparenza, più che un dato di fatto, è forse ancora una volta una narrazione che prova a convincerci della propria credibilità” (Han, 2012).

A tale proposito, la Commissione europea, con la Comunicazione dell’8 aprile 2019, evidenzia come i requisiti fondamentali per la progettazione, realizzazione e l’uso di sistemi di IA affidabili richiama a valori quali la capacità di supervisione umana, la robustezza tecnica, la riservatezza dei dati, la trasparenza, nonché la non discriminazione e l’equità, la vocazione verso il benessere sociale e ambientale e la responsabilità (OECD, 2019).

Come si può intuire, l’analisi proposta apre lo spazio per rilanciare l’importanza del pensiero critico e la necessità di ridefinirlo: esso, infatti, non può ridursi al lavoro di decostruzione e smascheramento che lo caratterizzava al tempo dei media mainstream.

Pensare criticamente significa porre in discussione proprio l’obiettivo dell’efficienza e preferire, in maniera totalmente controintuitiva, altri valori. A questo proposito, Buckingham (2009) suggeriva la necessità, per una Media Education contemporanea, di allargare lo sguardo più alle logiche che agli strumenti, con quel che ne consegue per quanto riguarda la concettualizzazione del senso critico. Non si tratta, quindi, solo di educare all’uso critico dello smartphone ma sviluppare consapevolezza riguardo al capitalismo digitale, a come questo orienti quadri di pensiero e comportamento, a come collocarsi rispetto a esso e alle pratiche sociali che esso promuove.

In questo senso sia la pedagogia del controllo che la pedagogia delle regole insistono a ritenere che gli strumenti e non le logiche costituiscano il problema educativo, mentre invece il problema per la Media Education è rappresentato proprio dalle logiche che oggi presiedono alla circolazione dei contenuti e alla definizione di comportamenti (Rivoltella, 2020). Dietro a queste logiche si celano nuove forme di organizzazione della produzione e della distribuzione, oltre che la scelta di valori.

Una riflessione nella prospettiva della Media Education è quella che porta a una ridefinizione di compito e di metodi richiamando sia al nesso che esiste tra il censire (il misurare, il tracciare in rete le nostre scelte e i nostri comportamenti) e il controllo sociale, sia alla natura invisibile dei metodi attraverso i quali tale operazione può essere compiuta.

Gli sviluppi tecnologici degli ultimi anni attestano come i dati rivestano un’importanza sempre più crescente tanto da contribuire a costituire la realtà stessa della società, una società del codice (Accoto, 2019). Oggi i dati sono qualcosa di attivo e guidano le intenzioni del ricercatore piuttosto che il contrario. Come suggerisce Accoto (2019), la prima intuizione di questa società va cercata nel lavoro di Lev Manovich (2001) che, proprio sulla base di questo ruolo del codice,

propone di ritenere superati i Media Studies e la necessità di parlare oggi più opportunamente di Software Studies.

La domanda principale di questo nuovo orientamento di ricerca potrebbe essere: cosa accade al mondo dopo l'avvento del software?

La risposta di Accoto è che il software detta al mondo le sue condizioni di pensabilità (e di possibilità) sostituendo (o invitando a ripensare) l'opposizione tra reale e virtuale con quella tra il materiale e il programmabile.

Conclusioni

L'ipotesi finale è, quindi, quella di adottare un'etica della cura (Prinsloo, 2017), nel senso che è necessario impegnarsi per la formazione del pensiero critico di ogni studentessa e studente con il supporto dell'IA.

In questa prospettiva deve essere esplorato il potenziale dei sistemi decisionali algoritmici incorporati nelle applicazioni dell'IA in rapporto all'educazione. È necessario andare oltre gli strumenti e parlare di nuovo approccio didattico, orientato sempre più alla formazione di professionalità educative sui temi e sui metodi dell'IA nonché sullo sviluppo di sistemi di qualità inclusivi, etici e trasparenti nella raccolta, nell'uso e nella diffusione dei dati (Pedró, Subosa, Rivas, Valverde, 2019).

Uno spunto conclusivo interessante potrebbe essere ispirato dall'intuizione dettata dalla teoria di Dewey esplicitata in *Experience and Education* del 1938. L'esperienza umana, di cui l'apprendimento è una categoria significativa deve svilupparsi nella continuità ed è proprio la continuità che garantisce il miglioramento della dimensione umana e progressiva dell'esperienza. L'IA può rendere significativa l'esperienza umana a patto che la sua dimensione predittiva possa essere utilizzata in modo intelligente per fare sviluppare le potenzialità inesprese di ogni studente e, al tempo stesso, possa migliorare il suo apprendimento significativo.

Proprio per questo il rapporto IA e didattica, ancora così poco esplorato, potrà diventare la "difficile scommessa" del futuro per rendere l'apprendimento e lo sviluppo dell'esperienza significativa e fondamentale per ripensare come fare sviluppare il pensiero critico, fondamentale per costruire un adeguato modello di scuola inclusiva per la società contemporanea.

Bibliografia

- Accoto C. (2019). *Il mondo ex machina. Cinque brevi lezioni di filosofia dell'automazione*. Milano: Egea.
- Agrusti F. (2023). L'AI literacy per una educazione attenta agli algoritmi. In F. Agrusti (Ed.), *Educazione e Intelligenza Artificiale*. Roma: RomaTre Press.
- Benadusi L., Giancola O. (2020). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: Franco Angeli.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bonavolontà G., Agrusti F. (2021). Intelligenza Artificiale e Educazione: le percezioni degli studenti del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Roma Tre sul concetto di Intelligenza Artificiale. *QTimes Webmagazine*, 130145.
- Buckingham D. (2009). *The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice*. *Medienimpulse*, 47(2). <https://doi.org/10.21243/mi-02-09-13> (consultato il 15.12.2024).
- Ciasullo A. (2024). *Il futuro dell'apprendimento. Progettazione bioeducativa e intelligenze artificiali*. Milano: Mondadori Università.
- d'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè.

- Giaccardi C., Magatti M. (2020). *Nella fine è l'inizio. In che mondo vivremo*. Bologna: Il Mulino.
- Han J., Kamber M., Pei J. (2012). *Data mining. Concepts and Techniques*. Waltham, MA: Morgan aufmann.
- Manovich L. (2001). *The language of new media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Panciroli C. (2018). *Educare nella città*. Milano: FrancoAngeli.
- Panciroli C., Rivoltella P.C. (2022). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Scholé.
- Pedró F., Subosa M., Rivas A., Valverde P. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. Paris: Unesco.
- Pinnelli S., Fiorucci A. (2023). *Le TA per la disabilità visiva. In Costruire ambienti inclusivi con le tecnologie. Indicazioni teoriche e spunti pratici per una scuola accessibile*. Trento: Erickson.
- Rivoltella P. C. (2020). *La didattica al tempo della mediatizzazione. Tra retrotopia e innovazione*, 3° Convegno EDUIA, Università Roma Tre, 6 novembre 2020.
- Sadin E. (2019). *Critica della ragione artificiale*. Roma: Luiss University Press.
- Siemens G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology And Distance Learning*, http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm., 2005. (Consultato il 13 ottobre 2024)
- Spitzer M. (2016). *Solitudine digitale. Disadattati, isolati, capaci solo di una vita virtuale?* Milano: Corbaccio.
- Trewin S. (2024). *AI Fairness for People with Disabilities: Point of View*. <https://arxiv.org/abs/1811.10670> (Consultato il 10 settembre 2024).
- Zanon F., Pascoletti S., Di Barbora E. (2024). *L'intelligenza generativa per l'azione didattica dell'insegnante inclusivo. L'esperienza di una progettazione inclusiva nel Laboratorio di Tecnologie*. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/7147> (Consultato il 10 agosto 2024).
- Zellini P. (2018). *La dittatura del calcolo*. Milano: Adelphi.

Nuovi scenari della didattica: sistemi di Intelligenza Artificiale ed esperienze di apprendimento engaging

Arianna Giuliani

Professore Associato

Università Telematica eCampus – arianna.giuliani1@uniecampus.it

1. Inquadramento del problema

Nell'ambito degli studi sulla cosiddetta transizione digitale in educazione, negli anni è cresciuto l'interesse della comunità scientifica in tema di Intelligenza Artificiale (IA) e di algoritmi generativi (Gan et al., 2023; Mitchell, Krakauer, 2023; Tirocchi, 2024). Oggetto di dibattito in numerose iniziative, anche le statistiche lo confermano: Web of Science cataloga 34.338 record tra il 2019 e il 2024, di cui il 14.5% nell'ambito Educational Research; Scopus evidenzia il trend crescente nel numero di prodotti in tema “artificial intelligence” e “instructional design”, che conta nel 2023 oltre 10.000 prodotti.

Seppure con framework di base differenti, è dalla metà del Novecento che ci si interroga su come automatizzare alcuni processi della mente umana avvalendosi di *macchine*. Se inizialmente il focus era delegare alcuni processi, attualmente l'interesse è identificare strategie affinché i sistemi di IA possano supportare l'azione umana. Le opportunità offerte dai recenti sistemi di IA generativa (GenAI), infatti, hanno spostato l'attenzione sulla possibilità di amplificare le capacità cognitive e produttive degli individui attraverso sistemi che, se opportunamente orientati, possono creare contenuti originali in tempi rapidi. Processi, questi, che pur avendo risonanza pongono questioni su cui riflettere (Ch'ng, 2023; Ranieri, 2024), tra cui la natura del repertorio su cui tali sistemi sono addestrati, la necessità di verificare l'affidabilità delle informazioni che restituiscono, la capacità delle persone di utilizzarli consapevolmente, le implicazioni etiche connesse al loro utilizzo.

Con riferimento all'ambito educativo, la prospettiva sembra essere oggi quella di definire framework che orientino gli attori coinvolti nei processi formativi a un utilizzo consapevole dei sistemi di GenAI e di individuare strategie affinché possano essere una risorsa per qualificare i processi d'aula. Le politiche nazionali in tal senso fanno proprie priorità e policies definite a livello internazionale. Il “Digital Education Action Plan 2021-2027” e la “Strategia Italiana per l'IA 2024-2026”, ad esempio, evidenziano la necessità di un'adozione strutturata dell'IA nel settore educativo. Anche il progetto “DIG4Future” (Save the Children) è tra le iniziative volte a promuovere quella che viene definita AI-literacy, costruito che chiama in causa quattro dimensioni di ordine superiore che andrebbero padroneggiate per un utilizzo adeguato dei sistemi di IA (Ng et al., 2021; Cuomo et al., 2022), quali quella conoscitiva, operativa, critica ed etica.

L'irruenza con cui la GenAI è entrata nel tessuto sociale sta ponendo non poche sfide: come contrastare un utilizzo irresponsabile di sistemi che consentono potenzialmente di risolvere problemi senza sforzo cognitivo? Come orientare l'utilizzo di tali sistemi in modo che siano una risorsa per la didattica? Come promuovere l'AI-literacy di docenti e studenti in tempi adeguati alla rapidità di diffusione dei sistemi di GenAI? Come diffondere pratiche responsabili di utilizzo anche al di fuori dei contesti di educazione formale?

Nel rispondere a tali interrogativi è senz'altro utile valorizzare le evidenze scientifiche già consolidate in tema di qualificazione dei processi di insegnamento-apprendimento, nella prospettiva dell'Evidence Based Education. Per farlo, come ha evidenziato Baldacci (Convegno SIPED Bressanone, 2024), la prospettiva dovrebbe essere quella di individuare le forme di continuità macro-sistemiche che rimangono sullo sfondo nonostante le transizioni in atto. Tale postura può aiutare infatti a contrastare atteggiamenti di sfiducia e mancata apertura alla sperimentazione rispetto a un ambito che potrebbe innovare quanto relativo agli studi sul digitale come risorsa per l'innovazione didattica.

Tra i contributi disponibili si ritiene utile citare Hattie (2023), che evidenzia l'efficacia di metodologie didattiche attive e tecnologie sugli outcomes degli studenti. Tema interessante su cui riflettere integrandolo al contributo di Calvani (2023), che sostiene che nel riconoscere la presenza e la rapida diffusione dell'IA ci si debba muovere nella prospettiva di una reazione pedagogica costruttiva, mirando a un utilizzo *alto* delle tecnologie. Posture, dunque, che invitano a pensare ai sistemi di GenAI come opportunità aggiuntive per chi insegna di innovare le proprie pratiche, integrandone l'utilizzo nell'ambito di approcci che già dovrebbero muoversi in una prospettiva attivante e che valorizza il digitale.

2. IA generativa e progettazione didattica

È possibile distinguere due macrocategorie di attività che un docente può gestire avvalendosi dei sistemi di GenAI, auspicabilmente padroneggiando le dimensioni costitutive dell'AI-literacy:

- usarli come dispositivi di supporto ai processi produttivo-creativi personali (es. elaborazione materiali, personalizzazione risorse, suggerimenti per idee progettuali, produzione report di sintesi);
- considerarli come setting integrativi per la gestione dei processi di insegnamento-apprendimento.

Il contributo riflette in particolare sul secondo dei due punti, con l'obiettivo di comprendere come valorizzare i sistemi di GenAI come dispositivi integrativi per predisporre ambienti ed esperienze di apprendimento engaging.

Prendendo come riferimento il modello ADDIE, le riflessioni verteranno in particolare sulle dimensioni del Design, del Development e dell'Implementation, con la volontà di dare seguito a quello che Panciroli e Rivoltella (2023) definiscono educare *con e alla* IA.

Rispetto alla fase progettuale (Design), considerando come prospettiva di sfondo i sistemi di GenAI come risorse aggiuntive attraverso cui *attivare* gli studenti, sarebbero richiamate dimensioni già note nel panorama degli studi evidence-based, tra cui l'importanza di avere un approccio dinamico e sfidante e di incentivare processi metacognitivi.

Gli obiettivi di riferimento, oltre ad essere connessi a un utilizzo consapevole del digitale e allo sviluppo dell'AI-literacy, dovrebbero essere coerenti con gli outcomes disciplinari e trasversali connessi al proprio ambito di intervento; elementi fondamentali per definire in modo coerente Task e modalità di gestione e valutazione.

Considerato il carattere innovativo dei sistemi di GenAI applicati alla didattica, è importante in fase progettuale prevedere:

- una fase iniziale di familiarizzazione con sistemi di questa tipologia, in cui promuovere l'acquisizione di un repertorio di conoscenze-base e in cui condurre esercitazioni guidate;

- una fase centrale di sviluppo di attività strutturate, con complessità crescente dei Task, eventualmente seguite da una fase valutativa;
- un monitoraggio sistematico delle attività in corso, fornendo feedback sulle modalità di gestione dei Task e di interazione con il sistema;
- una fase di follow-up successiva alle attività proposte, utile per riflettere su quanto svolto e sulla trasferibilità di quanto esperito.

Rispetto alla definizione delle consegne appare efficace strutturarle con un approccio simulativo e problem-based, prevedendo stimoli di tipo semistrutturato. Chiedendo di lavorare individualmente, a coppie o in gruppo, un livello di strutturazione minimo dei Task potrebbe essere: assumere un certo punto di vista; considerare di dover risolvere un problema avendo a disposizione diverse risorse; definire e verificare delle ipotesi; argomentare la soluzione individuata; predisporre un artefatto che presenti quanto svolto.

Una consegna di questo tipo consentirebbe di sollecitare capacità di ordine superiore degli studenti e di fare tesoro di quanto già consolidato nella scuola in tema di didattica attiva e di valutazione, ad esempio rispetto alle prove semistrutturate del tipo Compito di realtà. Contestualizzare dei processi già noti nell'ambito di un nuovo scenario, quale è quello dei sistemi di GenAI, potrebbe infatti facilitare la sostenibilità dell'introduzione di tali pratiche nell'agire professionale degli insegnanti e nel vissuto degli studenti.

Attività predisposte nelle modalità sopra descritte possono essere agilmente implementate prevedendo l'utilizzo dei sistemi di GenAI, ad esempio ipotizzandoli come partner degli studenti nel processo di risoluzione del problema. Il paragrafo successivo approfondirà alcuni esempi di attività.

Diversi studiosi si sono interrogati sul processo di Task design di attività che prevedono l'utilizzo dei sistemi di GenAI (Lo, 2023), e tra le strategie individuate per contrastare la possibilità che gli studenti si limitino a copiare senza mettere alla prova capacità personali ci sono il fornire delle risorse non lineari come base del Task e il sollecitare capacità analisi e argomentazione, non ponendo problemi con soluzioni univoche.

La definizione di Task nella forma simulativa semistrutturata si ritiene utile anche perché può far familiarizzare gli studenti con quanto previsto dal cosiddetto processo di prompt engineering (White et al., 2023), ovvero il modo in cui dovranno loro stessi strutturare l'input da inviare al sistema: il task fornito dal docente potrebbe, di fatto, consentire loro di accedere a un esempio di strutturazione efficace di prompt. Modelli noti a tale riguardo, infatti, evidenziano che per ottenere output efficaci è utile fornire indicazioni assimilabili a quelli di un approccio simulativo e problem-based. Il Modello delle 5S (Set the scene; be Specific; Simplify your language; Structure the output; Share feedback), ad esempio, richiama la necessità di esplicitare al sistema in che contesto muoversi e di dettagliare la tipologia di risposta attesa. Allo stesso modo, anche il Framework RISEN (Role; Input; Steps; Expectation; Narrowing) evidenzia l'importanza di esplicitare quale ruolo assumere nella risoluzione del compito, caratteristiche della consegna, obiettivi e vincoli da rispettare, nonché passi da seguire.

Al di là delle specificità individuate per definire i Task, è utile allinearsi rispetto al considerare l'ambiente conversazionale offerto dalla GenAI come integrativo rispetto ai canali più tradizionali della didattica. Attività come quelle descritte, infatti, dovrebbero essere sostenute da pratiche d'aula volte a incentivare già *nell'ordinario* l'engagement degli studenti.

Un ultimo richiamo utile rispetto alle opportunità offerte dai sistemi di GenAI in tema di progettazione è quello di poterli "addestrare" ad esigenze specifiche. Possibile, ad esempio, predisponendo dei Chatbot con funzione di tutor virtuali: fornendo al sistema la documentazione su cui lo si vuole rendere esperto, questo riuscirà a interloquire sugli stessi consentendo all'utente di risolvere dubbi, avere esemplificazioni o autovalutare le proprie conoscenze su un tema. Anche

in questo caso, l'apertura dei docenti a sperimentare in prima persona tali sistemi è fondamentale per rendere praticabili percorsi simili.

3. Alcuni esempi per le pratiche d'aula

Gli studi in tema di processi di insegnamento-apprendimento hanno assunto nel tempo prospettive condivise rispetto all'efficacia delle metodologie attive nel qualificare l'esperienza formativa degli studenti.

Il paragrafo esemplifica alcune attività che è possibile proporre avvalendosi dei sistemi di GenAI come partner nella gestione dei processi apprenditivo-esperienziali. L'interesse è fornire esempi di Task engaging e di comprendere come sia flessibilmente possibile prevedere lo sviluppo di tali esperienze sia individualmente che in gruppo. Elementi, questi, coerenti con la più ampia ambizione di promuovere competenze chiave per una cittadinanza consapevole, anche valorizzando il digitale.

Una delle consegne che è possibile predisporre è quella che vede il sistema come interlocutore per svolgere ricerche. Interrogato tenendo conto dei vincoli posti dal docente, il sistema proporrà un output che lo studente potrà essere chiamato a valutare in termini di pertinenza contenutistica e di adeguatezza rispetto al prompt sottoposto. A seconda delle specificità disciplinari, inoltre, il docente potrà chiedere di apportare integrazioni tematiche su alcuni aspetti dell'output iniziale.

Un'altra possibilità è chiedere agli studenti di trarre dalla GenAI contenuti su cui basare successive discussioni in aula. Strategie di lavoro successive possono prevedere il confronto dell'output con fonti di altra tipologia (personali, libri di testo, web), la valutazione dell'accuratezza dei contenuti emersi rispetto al prompt iniziale, oppure la divisione della classe in gruppi per la gestione di attività di debate su una o più asserzioni restituite dal sistema. In questa ultima opzione, interessante il possibile continuum con pratiche d'aula presenziali e il richiamo alla dimensione critico-produttiva.

Contestualmente o a seguito dell'interlocuzione con il sistema di GenAI è inoltre possibile prevedere pratiche che richiamano l'approccio laboratoriale. Ad esempio, chiesta una griglia-base al sistema su un certo tema, allo studente può essere chiesto di sviluppare un artefatto personale che prevede approfondimenti ulteriori, un'ipotesi di progetto di più ampio spettro, l'associazione dei contenuti a riferimenti bibliografici, la raccolta dei materiali in un prodotto creativo finale, e così via. Con una direzionalità inversa, è anche possibile che inizialmente lo studente chieda al sistema un feedback su una propria produzione per poi revisionarla. Potranno inoltre essere previste come fasi di lavoro la presentazione pubblica dell'artefatto personale e/o la modifica del prodotto a seguito del confronto tra pari.

Un ultimo esempio richiama la possibilità di far riflettere gli studenti sull'IA nel momento in cui la utilizzano, prevedendo che interrogino il sistema su quali siano le sue caratteristiche, modalità di utilizzo, implicazioni che può avere la sua diffusione, etc. Questo consentirebbe non solo di incrementare le conoscenze in tema di IA, ma anche di far riflettere su questioni etico-sociali connesse alla tecnologia e ai sistemi generativi. Ovviamente, anche in questo caso si ritiene utile affiancare le attività a consegne che chiedono di verificare la correttezza delle risposte fornite dal sistema. Sarebbe interessante anche chiedere agli studenti di controbattere agli output restituiti dal sistema ponendosi un certo fine come gruppo-classe, per poi confrontare le risposte ottenute dalle diverse interlocuzioni.

4. Uno studio esplorativo

Il paragrafo presenta i primi esiti di uno studio esplorativo, tutt'ora in corso, che ha raccolto le risposte a un questionario da parte di 57 docenti di un ITIS romano. I principali obiettivi sono stati approfondirne conoscenze e convinzioni sui sistemi di GenAI e sul loro utilizzo in educazione e rilevare livello e modalità di utilizzo di questi nella loro pratica professionale.

In base ai dati rilevati finora, il 51.6% autovaluta *Per niente e Poco* consolidate le proprie conoscenze in tema di IA. Effettivamente, alla domanda relativa alla conoscenza di framework relativi all'utilizzo dell'IA in educazione la risposta più frequente è stata "ChatGPT". Nessuna delle risposte raccolte identifica riferimenti pertinenti a riguardo.

Rispetto alle modalità di utilizzo dei sistemi di GenAI ne emerge un orientamento prettamente utilitaristico: "mi è utile per fare rapide ricerche", "lo uso per aiutarmi con i lesson plan", "velocizza la produzione di slide". Solo 14 docenti dichiarano di avvalersene per personalizzare materiali di studio. Sebbene emerga come punto di interesse che gran parte del gruppo vorrebbe approfondire, tutti dichiarano di non aver mai usato i sistemi di GenAI per valutare lavori degli studenti.

Dalle risposte fornite alle domande aperte emerge un quadro diversificato rispetto alle convinzioni in tema di utilizzo dei sistemi di GenAI nella didattica: "Ho chiesto di fare ricerche su ChatGPT. Ho dovuto riprendere alcuni ragazzi, ma è stato stimolante (per me e credo per loro)" afferma una docente, ma di contro un suo collega scrive "Il rischio è che tutto si riduca a un gioco o al semplificare compiti che andrebbero fatti in autonomia. Ad oggi, personalmente non ho mai usato l'IA".

Come prospettiva di mediazione appare utile questa risposta di una docente: "Può aiutare noi, perché non gli alunni? Con fiducia e attenzione penso se ne possa fare un buon utilizzo". Effettivamente, l'atteggiamento di apertura alla sperimentazione appare quello più strategico su cui lavorare se si intende verificare con dati empirici la sostenibilità e l'efficacia di attività come quelle descritte nel contributo.

5. Considerazioni e prospettive

Le analisi condotte confermano la rilevanza del tema per chi si occupa di formazione: per rispondere alle attuali sfide poste al mondo educativo è fondamentale contrastare pregiudizi e false credenze sull'IA, riconoscendone opportunità e rischi e promuovendo lo sviluppo di conoscenze e competenze utili per farne un utilizzo consapevole.

Chi si avvale di metodologie attive può senz'altro incentivarne l'attrattività valorizzando la componente tecnologico-digitale, in continua evoluzione e spesso motivo di interesse per i giovani. Le modalità operative attraverso cui integrare l'utilizzo dei sistemi di GenAI nell'ambito di attività didattiche engaging appaiono sostenibili e flessibilmente adattabili a contesti educativi di diverso ordine e grado. Anche la possibilità di focalizzare contestualmente la dimensione disciplinare e trasversale appare una risorsa.

Il punto di vista dei docenti finora consultati è diversificato: a manifestazioni di fiducia rispetto alla possibilità di utilizzare l'IA come risorsa per l'insegnamento e per l'apprendimento si affiancano perplessità rispetto al poterla considerare un reale valore aggiunto. Viene confermata la necessità di familiarizzazione da parte di docenti e studenti affinché sia fattibile l'introduzione di attività di questa tipologia nella didattica e perché queste risultino efficaci rispetto agli outcomes attesi.

Bibliografia

- Calvani A. (2023). *Intelligenza Artificiale a scuola. Per una controffensiva di quella naturale*. Retrieved Jan 30, 2025, from <https://www.orizzontescuola.it/intelligenza-artificiale-a-scuola-per-una-controffensiva-di-quella-naturale/>
- Ch'ng L.K. (2023). How AI makes its mark on instructional design. *Asian Journal of Distance Education*, 18 (2), 32-41.
- Cuomo S., Biagini G., Ranieri M. (2022). Artificial Intelligence Literacy, che cos'è e come promuoverla. Dall'analisi della letteratura ad una proposta di Framework. *Media Education* 13 (2), 161-172.
- Gan W., Qi Z., Wu J., Lin J.C.W. (2023). Large language models in education: Vision and opportunities. *IEEE International Conference on Big Data*, 4776-4785.
- Hattie J. (2023). *Visible Learning: The Sequel*. London: Routledge.
- Lo C.K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13 (4), 410.
- Mitchell M., Krakauer D.C. (2023). The Debate Over Understanding in AI's Large Language Models. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 120.
- Ng D.T.K., Leung J.K.L., Chu S. K.W., Qiao M.S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041.
- Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica: Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholé.
- Ranieri M. (2024). Intelligenza Artificiale a scuola. Una lettura pedagogico-didattica delle sfide e delle opportunità. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 62 (1), 123-135.
- Tirotchi S. (2024). Digital Education: from Digital School to Artificial Intelligence. *DigitCult - Scientific Journal on Digital Cultures*, 8 (2), 75-89.
- White J., Fu Q., Hays S., Sandborn M., ..., Schmidt D.C. (2023). A prompt pattern catalog to enhance prompt engineering with ChatGPT. *arXiv:2302.11382*

Intelligenza Artificiale e responsabilità universale: nuove prospettive formative per la scuola primaria

Emanuela Guarcello

Professore Associato

Università di Torino – emanuela.guarcello@unito.it

1. Child-AI Relationship

Tra le prime e più ardue sfide del nostro mondo complesso, l'Intelligenza Artificiale (IA) rappresenta, da un lato, una straordinaria opportunità per lo *sviluppo umano* e, dall'altro lato, uno dei più grandi rischi di *dis-umanizzazione dell'esistenza* (Floridi, 2014, 2023). Per questo sempre maggiore attenzione è posta sullo studio delle "Human/AI Relationships" (Zimmerman, Janhonen, Beer, 2023) o della più recente "Human-AI Coevolution" (Pedreschi, 2024).

Minore attenzione è, al momento, riservata alla "Child-AI Relationship" (Guarcello, 2024c), da intendersi come campo di *studio* e di *formazione* rispetto alla specifica relazione che i bambini hanno e dovrebbero avere con le AI Technologies della vita quotidiana. Si tratta, infatti, di un campo che occorre studiare al fine di formare i bambini, in modo efficace e motivante, a una conoscenza adeguata e rigorosa in merito all'IA, a una comprensione critica delle sue funzioni e del ruolo che assume e dovrebbe assumere nella vita quotidiana, a una gestione responsabile nell'ambito domestico, del tempo libero, dello studio e a una competenza inventiva e di programmazione che – commisurata all'età – permetta di riflettere sulle implicazioni etiche della progettazione e implementazione tecnologica e sulla propria posizione non solo di fruitore/consumatore di tecnologie ma anche di innovatore/creatore delle stesse.

È irrinunciabile che questa formazione si avvii perlomeno a partire dalla scuola primaria, in modo tale che la relazione consapevole, responsabile e creativa con le AI Technologies venga esercitata in modo precoce, quando i primi punti di vista sull'IA prendono forma e consistenza e l'uso delle tecnologie nella vita quotidiana diventa sempre più pervasivo. È altresì importante che questa stessa relazione venga promossa in modo universale, coinvolgendo tutti e tutte e offrendo a ciascuno occasioni di apprendimento e strumenti di sperimentazione in modo equo e universale.

Senza dubbio è già oggi rilevante l'impegno della scuola per formare le nuove generazioni sul tema del digitale e dell'IA. Pensiamo, infatti, alle esperienze di *Media Literacy*, *Data Literacy* ed *Explainability* (Unesco, 2019; HAI, 2022). Questa formazione presenta alcuni *caratteri strutturali*. Tra i principali, possiamo richiamare il fatto che l'obiettivo prevalente è l'acquisizione di abilità tecniche, i contenuti fondamentali riguardano le conoscenze, l'uso e i diritti in merito ai *digital data* e all'IA, l'ambito entro il quale viene erogata è quasi esclusivamente quello tecnico-scientifico e il grado scolastico in cui è concentrata è il secondo ciclo della scuola secondaria superiore, con un'apertura sul primo ciclo soprattutto per quanto riguarda la scuola secondaria inferiore.

Questi caratteri strutturali aprono degli *spazi di problematicità* che la ricerca scientifica e gli attuali *frameworks* sulla *Digital Citizenship* e *Data Literacy* non hanno ancora pienamente messo a fuoco e recepito nell'impostazione delle prassi didattiche. L'attuale formazione sul tema del

digitale e dell'IA non considera approcci di tipo transdisciplinare, che non siano esclusivamente connessi all'area STEAM, ma che coinvolgano gli ambiti linguistico-antropologici e di arte e immagine, o – meglio – si avviino da essi. Questo avvio permetterebbe di collocare la questione dell'IA (o di qualsiasi altra innovazione tecnologica) entro il più ampio *frame* del rapporto tra essere umano e tecnologie, che fin dalla preistoria hanno concorso al processo di umanizzazione dell'uomo e che ancora oggi, se gestite in quella direzione, possono farlo (Ferraris, Saracco, 2023).

Inoltre, l'attuale formazione non tratta la promozione del “*critical thinking for AI*” (De la Higuera, 2019) per una gestione critica e responsabile dell'IA nella vita quotidiana, ma è centrata su conoscenze/competenze relative al suo funzionamento e alla programmazione. Non è rivolta sistematicamente all'ambito della scuola primaria e non è sviluppata attraverso processi di interazione con la comunità, luogo in cui i bambini esercitano le loro competenze di gestione delle AI Technologies e dove possono incontrare esempi esemplari di un loro uso critico, responsabile e creativo (ad esempio, realtà associative, culturali o aziendali che ideano e utilizzano tecnologie per implementare salute e benessere umano e ambientale). Ancora, non è orientata a formare non solo fruitori e consumatori di nuove tecnologie, ma anche futuri inventori di nuove AI Technologies in grado di accrescere la qualità della vita sulla Terra (Lovelock, 2020, 2021). Infine, insiste soprattutto sui rischi che le AI Technologies possono arrecare all'individuo, ledendo la sua integrità e i suoi diritti. Sebbene questi aspetti siano irrinunciabili in una formazione completa, escludono il tema dei doveri e delle responsabilità etiche che la persona e il cittadino possono e devono esercitare per fare delle AI Technologies occasione di promozione del benessere non solo degli umani, ma anche delle creature non umane, della Terra e del Cosmo (Kholberg, 1971).

Ripensare gli attuali processi formativi significa anche revisionare le pratiche che sono concretamente utilizzate per la loro realizzazione, testando nuovi e più opportuni approcci che si dimostrino efficaci per alimentare e rafforzare competenze non solo strettamente cognitive, ma anche riflessive, critiche, creative, etiche e deliberative. Si tratta, quindi, di pratiche che non siano prioritariamente informative, nozionistiche e tecniche, ma che siano in grado di formare il pensiero al ragionamento sui significati, alla percezione sensibile dei principi e delle conseguenze dell'agire umano, al timore per la sopravvivenza e il fiorire di ciò che è vivente e all'impegno sincero per il miglioramento della qualità dell'esistenza. In questa direzione, particolarmente promettente è il richiamo a pratiche educative autorevoli nella cornice del sapere filosofico-pedagogico, ma non ancora note e diffuse nella scuola: le esperienze virtuali tecnologiche interattive (Dewey, 1980; Diodato, 2020, 2021, 2022; MacDowell, Lock, 2023; Montani, 2014).

2. Nuove prospettive formative: il progetto CAIRE

Alla luce di queste premesse, il progetto CAIRE (*Child-AI Relationship*) ha inteso avviare una ricerca internazionale volta a mettere a fuoco la struttura, i contenuti e le prospettive formative di un nuovo ambito di studio in tema di IA: la *Child-AI Relationship*¹.

Al fine di avviare precocemente un rapporto critico, responsabile e creativo con le “tecnologie radicali” (Greenfield, 2025), occorre comprendere il significato e i modi di questa relazione (*Relationship*), con attenzione a riconoscere il punto di vista, il sentire e il vissuto dei bambini (*Child*) protagonisti della relazione stessa. Si tratta, pertanto, di entrare nell'infinitamente piccolo

1 Si veda: <https://www.school4thinking.unito.it>

(*ε_Relationship*) e in molta parte oscuro della relazione che si gioca negli ambienti di vita personale e quotidiana tra i bambini e le AI Technologies. Solo questa comprensione dell’“infinitamente piccolo”, per come vissuto dal bambino, permette di progettare pratiche formative sistematiche e curricolari nella scuola primaria che siano “*child-friendly*”, ossia a misura delle capacità, degli interessi e delle curiosità, delle speranze e dei timori dei bambini.

Il progetto CAIRE si è avviato a partire dall’anno accademico 2022-2023, secondo l’approccio della ricerca-azione partecipativa (Barbier, 2007; Efrat Efron, Ravid, 2019; Sorzio, 2019; Stenhouse, 1975). Dall’avvio a oggi, il progetto ha coinvolto la Middlesex University di Londra, la West University di Timi oara, il Laboratorio LIFE (Laboratorio di *Innovazione in Filosofia ed Educazione*) del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell’educazione dell’Università di Torino, 10 ricercatori e docenti universitari, circa 25 insegnanti di scuola primaria, 300 bambini e bambine della IV e V classe della scuola primaria, un Istituto secondario di innovazione tecnologica, 4 Associazioni culturali in tema di innovazione educativa, digitale e IA, 5 aziende del settore e un Istituto bancario².

Sulla base della ricerca teoretica e dello studio esplorativo condotti nel primo anno di attività (Guarcello, Longo, 2024b), i membri del gruppo di ricerca hanno progettato un processo formativo per le classi dell’ultimo biennio della scuola primaria, realizzato presso il Laboratorio di innovazione LIFE. Il processo formativo prevede l’interazione dei bambini con un *ambiente virtuale (XR) estetico semi-immersivo* (un’opera pittorica digitale in 3D), ideato e sviluppato dai ricercatori. L’ambiente è fruito dai bambini in piccolo gruppo, indossando degli occhialini con sensori e utilizzando un joystick referenziato nello spazio.

L’ambiente virtuale raffigura la “Gaia” Terra (Latour, 2020; Lovelock, 2016), rappresentata attraverso la metafora del monte raffigurato come creatura vivente (Guarcello, Longo, 2024d). I bambini sono invitati a esplorare sia l’ambiente naturale esterno al monte (con le sue creature viventi minerali, animali e vegetali) sia l’ambiente interno (la grotta).



Fig. 1: Gaia, l’ambiente virtuale (XR) estetico semi-immersivo

2 Si veda: <https://www.ideaginger.it/progetti/gaia-gestiamo-in-modo-consapevole-e-creativo-l-intelligenza-artificiale.html>

Sia all'esterno sia all'interno del monte l'esplorazione è finalizzata alla ricerca di "indizi" dell'intervento tecnologico dell'essere umano sulla Terra, dalla preistoria a oggi (una pittura rupestre, un'agorà, una barca, un'altalena, alcuni esempi di tecnologie che funzionano con IA, ...).

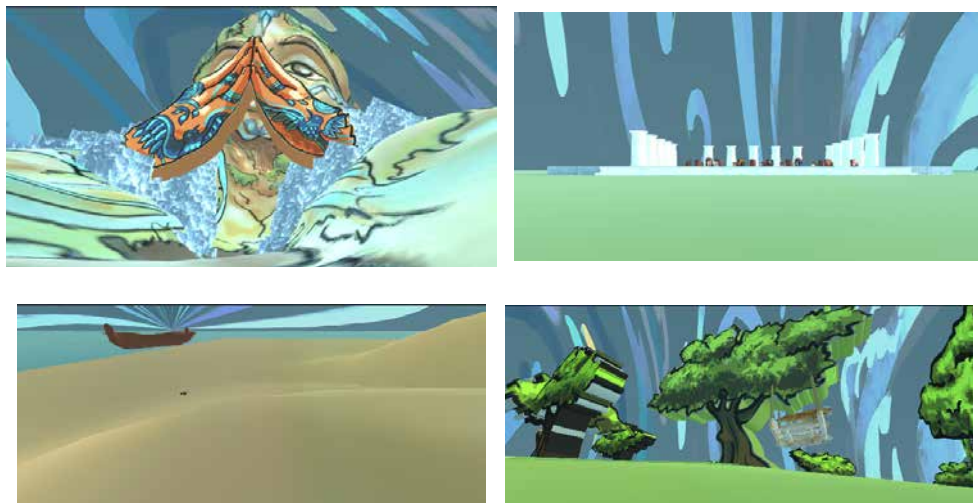


Fig. 2: Indizi dell'intervento tecnologico dell'essere umano su Gaia

Ogni indizio è occasione di interrogazione e riflessione (richiamando quanto appena appreso a scuola in merito alle civiltà greche, egizie e così via), di dibattito, conoscenza e deliberazione in merito alla relazione tra umani/non-umani e tecnologie e alla loro gestione responsabile, ponendo un particolare focus sull'IA.

Tramite l'esplorazione di questo ambiente di *Extended Reality* i bambini vivono un'esperienza *tecnico-estetica* (Montani, 2014; Simondon, 2017). Ossia, non usano tecnologie, non incamerano mere informazioni, non acquisiscono competenze tecniche. Piuttosto, si immergono in un'opera d'arte e la esplorano liberamente (alla ricerca di possibili "indizi"), senza percorsi predefiniti e obiettivi prefissati, sperimentando la possibilità di sviluppi imprevisti e traguardi prima non considerati, ma raggiungibili tramite la concertazione in gruppo. I bambini fanno così esperienza "viva", corporea di uno spazio tecnologico (virtuale) di tipo estetico (pittorico), che resiste al tentativo di una loro piena comprensione, che mantiene un alone di indecifrabilità, i cui "oggetti" (evocativi della relazione umani/creature viventi/tecnologie) non possono essere usati, ma "solo" contemplati per i potenziali significati (Diodato, 2020). Grazie a questo processo "estetico", i significati possono essere colti e interpretati dai bambini in modo libero, creativo, a partire dal loro sentire (Dewey, 1980), esprimendo il punto di vista personale, mettendolo in discussione con il gruppo e giungendo alla formulazione di deliberazioni sulla gestione dell'IA che è possibile definire nei termini di "*giudizi estetico-politici*" (Arendt, 1989; Dewey, 1980; Montani, 2014).

Si tratta di giudizi che hanno una componente estetica in quanto si avviano a partire dal proprio sentire, prendono forma sulla base di un "corpo a corpo" con la questione sotto esame, che precede qualsiasi razionalizzazione e irriflessa aderenza a *cliché* di senso comune. Sono giudizi che, nella loro forma embrionale, si avviano dalle domande: che cosa sento rispetto alla questione sotto esame? Mi appartiene? Mi fa sentire "bene"? Cosa significa per me? Che senso ha nella mia storia, rispetto al mio vissuto?

Si tratta, inoltre, di giudizi che hanno una componente politica in quanto si raffinano attra-

verso un processo di messa in discussione con sé e con gli altri, che revisiona il punto di vista iniziale ponendolo a confronto con una conoscenza rigorosa del fenomeno, con una comprensione delle diverse prospettive di analisi e con una valutazione degli interessi, delle implicazioni e delle conseguenze in gioco per tutti coloro che possono essere coinvolti direttamente o indirettamente nella deliberazione relativa alla questione sotto esame. Sono pertanto giudizi che, nella loro forma più compiuta, intendono rispondere alle domande: quale deliberazione è scientificamente rigorosa ed è rispettosa del “bene” che è comune a tutte le creature coinvolte nella questione sotto esame? Quale deliberazione non lede la dignità di nessuna creatura coinvolta? Quale deliberazione tiene conto degli interessi di ciascuno, con particolare attenzione a chi è portatore di bisogni speciali rispetto alla questione sotto esame?

3. Responsabilità universale

L'ambiente virtuale (XR) estetico semi-immersivo evoca la “Gaia” Terra sulla base di una precisa intenzione di ricerca e formazione: comprendere la competenza dei bambini in merito all'esercizio della responsabilità universale rispetto alla gestione delle AI Technologies e testare vie adeguate per la sua formazione. Il focus dell'esperienza promossa dal progetto CAIRE, infatti, non è costituito prioritariamente dal chiarimento dei diritti individuali in merito all'IA. È piuttosto centrato sulla comprensione dei *doveri* che discendono dai diritti stessi e che vincolano ciascuno a una gestione responsabile delle AI Technologies, in modo che siano ideate e usate per tutelare e far fiorire non solo l'*umano* ma anche il *non-umano* e l'*ambiente di vita*. Entro questa accezione, l'umano è “solo” parte di un complesso e ampio sistema vivente, che è tale grazie alle interazioni generative tra le sue componenti (umane, vegetali, animali, minerali, artificiali). È proprio per permettere ai bambini di “sentire” sulla pelle e nella mente questa accezione di umano che l'immersione nell'ambiente pittorico è priva di avatar. I bambini hanno così la percezione della loro “minuscola” (infinitamente piccola) presenza sulla Gaia Terra, a confronto con una flora e una fauna maestose.

Attraverso il processo di interrogazione, riflessione e discussione sollecitato dai ricercatori e/o dagli insegnanti, i bambini sono invitati al contempo a riconoscere il compito speciale della creatura umana, nell'interazione con le altre creature e con l'ambiente: *orientare l'esistenza del sistema vivente* verso forme e modi sempre più ri-generativi per il sistema stesso. Da questo compito, che l'umano non può né sospendere né delegare al non-umano, discende l'esercizio di una responsabilità che non è né solo individuale, né solo sociale: è una responsabilità universale.

Di responsabilità universale scrive esplicitamente Hannah Arendt nel saggio “Colpa organizzata e responsabilità universale” (1945), definendola nei termini di una “responsabilità generale” che “comporta l'obbligo” di ciascuno a pensare e agire nel rispetto dell’“idea di umanità” (2001, p. 166). Questa “responsabilità universale” verso “tutti” gli esseri viventi (Lévinas, 1986, p. 130) – legati l'uno all'altro (umani e non-umani) da “un'unità ontologica” (Panikkar, 2016) e da un pari (uguale) valore – è “autenticamente politica” (Lévinas, 1986). Conferisce, infatti, il principio e la direzione a un'azione volta a preservare, nel presente e nel futuro (Jonas, 1979), la dignità e lo sviluppo di ciò che vive e a lottare per questo.

Lawrence Kohlberg offre un contributo notevole a una più specifica definizione e formazione della responsabilità universale nel saggio “*From is to ought: How commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development*” (1971). Ispirandosi a John Dewey, lo psicologo statunitense definisce tre livelli universali, potenzialmente progressivi e irreversibili di sviluppo morale (competenza di pensare e fare ciò che è giusto), che seguono a loro volta le fasi di sviluppo dell'individuo. Se nel primo livello il bambino è in grado pensare e agire in modo giusto solo in vista di un premio o di una punizione e nel secondo livello in vista dell'integrazione

con il proprio gruppo sociale (adolescenza), nel terzo livello l'adulto è in grado di pensare e agire in vista della giustizia in sé, al di là di qualsiasi utilità o interesse personale.

Questo terzo livello, come i precedenti due, è a sua volta suddiviso in due stadi. Raggiunto il primo stadio ("Stadio dei diritti antecedenti e del contratto sociale"), l'adulto è in grado di riconoscere che una società è giusta se garantisce il rispetto dei diritti fondamentali per tutti i cittadini. È solo raggiunto però il secondo stadio ("Stadio dell'orientamento universale"), che l'adulto è in grado di identificare diritti universali che trascendono l'appartenenza a una società e di *agire per il cambiamento dell'esistente* ("from is to ought"), battendosi per norme e condizioni più giuste anche contro il proprio interesse (come nel caso delle azioni di contrasto a forme di governo oppressive e inique). Lo stadio dell'orientamento universale è caratterizzato dalla capacità, scrive Kohlberg, di "*belief in the sacredness of human life as representing a universal human value of respect for the individual*" (1971, p. 169). In questo stadio quindi, a differenza del precedente, "*the moral value of a human being, as an object of moral principle, is differentiated from a formal recognition of its rights*" (*Ibidem*).

Sebbene per lo psicologo statunitense questo livello universale di responsabilità fosse raggiungibile solo da una piccola quota di adulti (soprattutto filosofi), oggi sappiamo che già nel primo anno di vita i bambini sono in grado di operare primitive valutazioni sulla base dei canoni di equità e giustizia. Inoltre, le attuali ricerche e gli esperimenti scientifici rilevano che i bambini *attorno agli otto anni* sono potenzialmente in grado di pensare e agire sulla base del valore dell'equità in nome dell'esclusivo interesse dell'altro, non ottenendo quindi alcun beneficio personale (Blake, McAuliffe, 2011; McAuliffe *et al.*, 2017; Nucci, 2001; Sloane *et al.*, 2012) e anche quando l'"altro" non appartiene al proprio "gruppo" di riferimento (Surian, Margoni, 2023, p. 190). In effetti, come chiariscono Surian e Margoni, "già Darwin aveva indicato" che "l'allargamento del 'circolo morale', la tendenza a preoccuparsi del benessere non solo dei membri del piccolo gruppo a cui apparteniamo, ma di una comunità sempre più ampia" è propria fin da subito della creatura umana e "che può arrivare a includere tutti i popoli della Terra e persino superare la barriera della propria specie e preoccuparsi della vita e del benessere di esseri viventi non umani" (p. 216).

4. Conclusione

Come anticipato, il processo formativo che l'ambiente virtuale (XR) estetico semi-immersivo intende promuovere non vuole rappresentare unicamente un'occasione formativa per i bambini coinvolti. Nel corso del processo formativo è prevista, infatti, la raccolta e l'analisi dei seguenti materiali di ricerca:

- questionari qualitativi pre e post compilati dai bambini su esempi, limiti, potenzialità e principi di gestione responsabile delle tecnologie in generale e dell'IA e questionari quali-quantitativi sui bias cognitivi in merito alle AI technologies, entrambi analizzati attraverso la *content analysis* (Bagnasco, Ghirrotto, Sasso, 2015; Mayring, 2021; Winkle-Wagner, Lee-Johnson, Gaskew, 2019);
- dialoghi registrati durante le attività formative e analizzati con la *reflexive thematic analysis* (Braun, Clarke, 2021; Braun, Clarke, Hayfield, Terry, 2018; Terry, Hayfield, 2020).

L'analisi e la discussione di questi materiali intendono concorrere alla definizione della struttura, dei contenuti e delle prospettive formative della *Child-AI Relationship*, relazione entro la quale la competenza di giudizio (deliberazione) universale si ritiene possa assumere un ruolo

centrale in vista di una gestione delle AI Technologies che preservi e alimenti la qualità dell'esistenza umana e non umana.

Bibliografia

- Arendt H. (1989). *Lectures on Kant's political philosophy*. Chicago: University of Chicago.
- Arendt H. (2001). Colpa organizzata e responsabilità universale. In Id., *Archivio Arendt 1* (pp. 157-167). Milano: Feltrinelli.
- Bagnasco A., Ghirotto L., Sasso L. (2015). *La ricerca qualitativa. Una risorsa per i professionisti della salute*. Milano: Edra.
- Barbier R. (2008). *La ricerca-azione*. Roma: Armando.
- Blake P.R., McAuliffe K. (2011). "I had so much it didn't seem fair": Eight years-old reject two forms of inequity. *Cognition*, 120, 215-224.
- Braun V., Clarke V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. London: Sage.
- Braun V., Clarke V., Hayfield N., Terry G. (2018). Thematic analysis. In P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of research methods in health social sciences* (pp. 1-18). Singapore: Springer.
- De la Higuera (2019). A report about education, training teachers and learning artificial intelligent: overview of key issues. *Education, Computer Science*, 19, 1-11. https://www.k4all.org/wp-content/uploads/2019/11/Teaching_AI-report_09072019.pdf
- Dewey J. (1980). *Art as Experience*. New York, NY: Perigee Books.
- Diodato R. (2020). *Immagine, arte, virtualità. Per un'estetica della relazione*. Brescia: Morcelliana.
- Diodato R. (2021). *Un'idea di educazione estetica*. Brescia: Morcelliana.
- Diodato R. (2022). Virtual Reality and Aesthetic Experience. *Philosophies*, 7(2), 29. doi: <https://doi.org/10.3390/philosophies7020029>
- Efrat Efron S., Ravid R. (2019). *Action research in education: A practical guide*. New York, NY: The Guilford Press.
- Ferraris M., Saracco G. (2023). *Tecnosofia: Tecnologia e umanesimo per una scienza nuova*. Bari-Roma: Laterza.
- Floridi L. (2014). *The fourth revolution. How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Floridi L. (2023). *The ethics of artificial intelligence. Principles, challenges, and opportunities*. Oxford: Oxford University Press.
- Greenfield A. (2025). *Radical Technologies: The Design of Everyday Life*. Brooklyn, NY: Verso Books.
- Guarcello E., Longo A. (2024d). Aesthetic experiences and immersive virtual environments: The IVE4Thinking educational project. In E. Guarcello, A. Longo (Eds.), *School Children and the Challenge of Managing AI* (pp. 210-222). London: Routledge.
- Guarcello E. (2024a). Aesthetic and techno-aesthetic experiences to educate school children in critical sensitivity and judgement. In E. Guarcello, A. Longo (Eds.), *School Children and the Challenge of Managing AI* (pp. 89-101). London: Routledge.
- Guarcello E. (2024c). The challenges of managing Altech: new educational needs for new generations. In E. Guarcello, A. Longo (Eds.), *School Children and the Challenge of Managing AI* (pp. 69-86). London: Routledge.
- Guarcello E., Longo A. (Eds.) (2024b). *School Children and the Challenge of Managing AI*. London: Routledge.
- HAI (2022). *Stanford HAI Artificial Intelligence Bill of Rights*. Stanford: HAI.
- Jonas H. (1979). *Il principio responsabilità. un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Kohlberg L. (1971). From is to ought: How commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In T. Mischel (Ed.), *Cognitive development and epistemology* (pp. 151-235). New York: Academic Press.
- Latour B. (2020). *La sfida di Gaia. Il nuovo regime climatico*. Sesto San Giovanni (Milan): Meltemi.
- Lévinas E. (1986). *Difficile libertà. Saggi sul giudaismo*. Brescia: La Scuola.
- Lovelock J. (2016). *Gaia: A New Look at Life on Earth*. Oxford: Oxford University Press City.

- Lovelock J. (2020). *Novacene: The Coming Age of Hyperintelligence*. London: Penguin Books Ltd.
- Lovelock J. (2021). *We Belong to Gaia*. London: Penguin Books Ltd.
- MacDowell P., Lock J. (Eds.) (2023). *Immersive Education. Designing for Learning*. Boston, MA: Springer.
- McAuliffe K., Blake P.R., Steinbeis N., Warneken F. (2017). The developmental foundation of human fairness. *Nature Human Behaviour*, 1, 1-9.
- Montani P. (2014). *Tecnologie della sensibilità. Estetica e immaginazione interattiva*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nucci L. (2001). *Education in the Moral Domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Panikkar R. (2016). *Cristianesimo. Una cristofania (1987-2002)*. Milano: Jaca Book.
- Simondon G. (2017). *Sulla tecnica*. Napoli-Salerno: Orthotes.
- Sloane S., Baillargeon R., Premack D. (2012). Do infants have a sense of fairness? *Psychological Sciences*, 23, 196-204.
- Sorzio P. (2019). La ricerca-azione. In L. Mortari, L. Ghirotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Stenhouse L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Surian D., Margoni F. (2023). *Nati per giudicare. Origine e sviluppo della morale*. Bari-Roma: Laterza.
- Terry G., Hayfield N. (2020). Reflexive thematic analysis. In M. R. M. Ward. S. Delamont, *Handbook of qualitative research in education* (pp. 430–441). Cheltenham: Edward Publishing.
- Unesco (2019). *Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education*. Paris: Unesco.
- Winkle-Wagner R., Lee-Johnson J., Gaskew, A. (2019). *Critical Theory and Qualitative Data Analysis in Education*. London: Routledge.
- Zimmerman A., Janhonen J., Beer E. (2023). Human/AI relationships: challenges, downsides, and impacts on human/human relationships. *AI and Ethics*, 4(4),1555-1567. <https://doi.org/10.1007/s43681-023-00348-8>

L'educativo “attraversa” i social: immagini e riflessioni sul “trans-ire” digitale in educazione

Elisabetta Madriz

Professoressa Associata

Università degli Studi di Trieste – emadriz@units.it

1. “Premessa” con pre-occupazione

Il modo in cui la transizione digitale sta attraversando (nel senso proprio del *trans-ire* contenuto nella sua dicitura) il mondo dell'educazione non può essere considerato un fenomeno che transita senza conseguenze. La domanda di ricerca da cui questo contributo prende origine è la seguente: che cosa comporta questa transizione? Quali immagini e significati nuovi, altri, diversi vengono veicolati dal passaggio dell'educativo alla sua rappresentazione sui social media?

Troviamo una prima risposta in termini seppur generali ma inequivocabili in Jenkins, quando afferma che “la produzione sociale del significato è più della moltiplicazione delle interpretazioni individuali; comporta una differenza qualitativa nei modi in cui diamo senso alle esperienze culturali” (2010, p. 95). Se l'educazione rappresenta uno dei processi culturali per eccellenza, quello con cui le generazioni entrano a far parte come protagonisti nella storia dei loro contesti, la transizione digitale costituisce innegabilmente una differenza qualitativa nei processi educativi. Tale differenza è generata non tanto da quelle interpretazioni individuali, di cui diceva l'autore poco sopra, ma dagli stili, dai modi, dalle finalità che il processo educativo viene ad assumere entro quei contesti che stanno facendo del digitale uno strumento: più esso manifesta le sue potenzialità, più dovrebbe accendere una soglia attentiva elevata da parte di coloro che, a vario titolo, operano in educazione.

Come sostiene Isidori “I cosiddetti ‘internet studies’ hanno messo in evidenza l'importanza della pedagogia, declinata anche come filosofia dell'educazione, quale scienza in grado di fornire, insieme alle altre scienze umane e della cultura, un contributo significativo per la comprensione delle implicazioni e delle potenzialità formative della Rete per l'essere umano nell'epoca dell'infosfera” (2020, p. 36). Invocando la necessità di una pedagogia in grado di misurarsi con potenzialità e rischi formativi della Rete, si evidenzia non solo la primarietà di questa scienza a misurarsi con le contraddizioni della contemporaneità, ma anche la necessità che essa assuma la responsabilità di fungere da filtro di analisi e selezione di quegli elementi che possano dare contributo positivo alla crescita e alla realizzazione di piena umanità.

Per la voce del suo stesso ideatore, Dutton, gli Internet studies si presentano come un nuovo campo di ricerca, nato circa una decina di anni fa, interessante, oltre che necessario, sotto diversi aspetti perché ancorato ad una logica interdisciplinare che oggi è un criterio imprescindibile della scienza.

Internet Studies draws on multiple disciplines covering political, economic, cultural, psychological, and other social factors as well as computer studies, information sciences, and

engineering. The emergence of this field has given a focus to theory and research on questions concerning social and cultural implications of the widespread diffusion and diverse uses of the Internet, the Web, and related information and communication technologies (ICTs). The field has grown in step with the rising significance of the technology for its expanding global user community. It has offered a framework within which academics from the many related disciplines have joined with interdisciplinary scholars to form growing communities of researchers. These are building new foundations and reshaping some traditional disciplines to address the rapidly changing dynamics of networked societies and the institutions and individuals within them (Dutton, 2013, p. 1).

Ci risuona particolarmente interessante questa necessità di rifondare e ridefinire alcune discipline tradizionali, nell'ottica di evidenziare quanto l'abbattimento degli steccati disciplinari si offra oggi come promettente modalità di responsabilizzazione congiunta dei saperi di fronte alle urgenze civili, sociali, politiche, culturali in senso diffuso. E di fatto, come già sosteneva Longo agli inizi del nuovo millennio, l'*homo technologicus* contemporaneo (2001) necessita di una nuova antropologia che si tenga bene ancorata ad un legame stretto con l'educazione e con la necessità di non svincolare gli strumenti educativi dalle finalità che trovano nell'essere umano la loro sede di destinazione. Non sfuggirà nemmeno la sottolineatura sulla pervasività che l'utilizzo di Internet, del web e di tutte le altre tecnologie di comunicazione e di informazione sta avendo sulla vita dell'uomo: la facilità di erogazione e di utilizzo di questi strumenti ha un impatto considerevole su tutti gli aspetti della vita quotidiana e proprio per questo l'attenzione degli studi psicologici, sociologici, politici, pedagogici non può essere segmentata e parziale ma necessita di trovare forme di legame e di connessione di ricerca.

Lo stesso Longo mette in risalto il potenziale trasformativo che la tecnologia ha sull'uomo, quando afferma "Poiché [...] la tecnologia (come il corpo), fa parte integrante dell'uomo, l'*homo technologicus* non è "*homo sapiens* più tecnologia", bensì "*homo sapiens* trasformato dalla tecnologia", dunque è un'unità evolutiva nuova, sottoposta a un nuovo tipo di evoluzione in un ambiente nuovo" (2001, p. 20).

Di questo potenziale trasformativo, guardando con una certa riserva i possibili esiti che esso sta già evidenziando, daremo conto nel prossimo paragrafo, attraverso una sintetica rassegna di alcune pagine del web che rispecchiano in maniera esemplare la possibile realizzazione della transizione di temi educativi sul digitale.

A seguito di una ricerca on line sui siti che si occupano di educazione (nelle tipologie di cui diremo più sotto), sono stati assunti tre principali fulcri di analisi:

- immagini, ovvero la tipologia di soggetti, simboli, metafore che sono state utilizzate per rappresentare lo specifico educativo trattato;
- lessico, ovvero la terminologia utilizzata dagli esperti nei confronti degli utenti dei diversi servizi on line;
- contenuti, ovvero i temi chiave dell'educazione che vengono trattati.

Come criterio di scelta, inoltre, è stato adottato quello diacronico analizzando tre tempi della vita educativa che sono particolarmente cruciali, soprattutto perché la potenziale utenza è numerosa e le tematiche che le sono annesse sono di rilevante interesse contemporaneo. I tre tempi, scelti come focus di analisi, sono la prima infanzia (con un'attenzione particolare alla genitorialità), la fanciullezza (soffermandoci in particolare sul tema dei compiti scolastici) e l'adolescenza (come tempo di transizione per eccellenza, con i rischi e le fatiche che le sono oggi connesse).

2. “Navigare” nel mare dell’educativo virtuale: dall’infanzia all’adolescenza

La ricerca compiuta ha preso l’avvio dall’utilizzo di un motore di ricerca in cui sono state digitate alcune parole chiave dell’educazione quali “genitorialità”, “supporto”, “aiuto compiti”, “adolescenza”, scremando via via le possibilità che si aprivano ed intercettando quei siti che, con taglio educativo (non psicologico, dichiaratamente didattico, o di didattica inclusiva), si occupano di fornire consulenza, supporto, accompagnamento o servizi, in forma gratuita o a pagamento.

Come si può immaginare le offerte reperite sono state numerosissime, tale da rendere molto difficile giungere a scremarne alcuni particolarmente rappresentativi in questa sorta di “supermercato di risorse educative”. Soltanto prelevando alcuni “campioni” arbitrariamente rappresentativi del fenomeno, sorge una riflessione di fondamento: prima di destare preoccupazioni qualitative questo fenomeno dovrebbe essere conosciuto nella sua ampiezza, perché già questa risulta preoccupante. Il fatto che ci sia una diffusione tale e un’offerta così ampia di servizi in merito, significa che la domanda è alta, altrimenti non ci si spenderebbe del tempo sopra e non ci sarebbero intere associazioni (nelle forme giuridiche più varie) di professionisti che anziché agire nei contesti della quotidianità reale dell’incontro operino sul web.

Per andare con ordine, in merito al tema della genitorialità è stato preso in esame Parentube (<https://www.parentube.it>) e si è proceduto alla sua analisi secondo i tre parametri più sopra dichiarati.

Rispetto alle immagini, il portale che si definisce “il compagno ideale dei neogenitori” usa delle foto evocative della genitorialità, rappresentando spesso una coppia sorridente con in braccio un bambino di pochi mesi o più grande: i colori sono molto tenui, in armonia con i colori scelti per il font delle diverse sezioni e trasmettono molta serenità. A livello di simbologia, compare spesso, in maniera calibrata rispetto al testo, l’invito all’iscrizione gratuita (immaginiamo che sia questo un primo filtro) attraverso un rettangolo giallo che chiude ogni trafiletto esplicativo. Inoltre, un esercito di 47 esperti (dai pediatri, agli psicologi, passando per educatori e pedagogisti e con alcune altre professioni collaterali di area consulenziale sanitaria o educativa) è presente attraverso foto individuali di ciascuno/a, rappresentati sempre in veste professionale, con colori sobri e con il volto sorridente.

Per quel che attiene al lessico, il portale utilizza un linguaggio molto semplice ed immediato, facilmente comprensibile: in maniera continuativa ma discreta si afferma l’idea che il compito genitoriale sia un processo naturale (“Bravi genitori non si nasce, ma si diventa”) e che il portale si riprometta di accompagnare questo processo attraverso gli esperti che vanno a costituire “il primo ecosistema di supporto per i genitori”.

In merito ai contenuti, la schermata iniziale riporta il seguente testo:

Ti diamo il benvenuto sul **primo portale d’Italia** interamente dedicato ai genitori e alla crescita dei nostri figli! Più del 90% dei genitori si scontra con **difficoltà e frustrazioni** nel proprio percorso e il 74% delle famiglie cerca soluzioni online. Parentube nasce dall’ascolto delle esigenze e dei bisogni delle famiglie, offrendo strumenti utili e **risposte preziose** per il difficile percorso genitoriale. Lo facciamo attraverso **video pratici e consulenze** con gli esperti dell’infanzia. Trattiamo argomenti come l’allattamento, il sonno del neonato, la cura e l’igiene del bambino, la comunicazione, le prime fasi dello sviluppo e molti altri.

I contenuti proposti risultano, inoltre, di facile consultazione perché sono distribuiti secondo semplici quesiti (Come addormentare il neonato? Perché l’allattamento al seno è importante? Quale è il ruolo del papà dopo il parto? Come prepararsi alla gravidanza? È giusto rimproverare i figli? A che età lo svezzamento?) o attraverso parole chiave (sonno, svezzamento, alimentazione, coppia, papà, emozioni, divorzio, comunicazione) rappresentate secondo una nuvola di frequenza. Parentube si rivela un servizio molto friendly, capace di comunicare con semplicità e

vicino alle esigenze della possibile utenza: non è dato di sapere, da queste prime indagini (peraltro senza effettuare una registrazione), se questi servizi siano a pagamento e con quali “tariffe”. Non a caso parliamo di tariffe perché molti dei servizi offerti on line non sono gratuiti ma sono a pagamento e spesso presentano una sorta di tariffario che ci fa apparire l’educazione come un grande supermercato, dove ad ogni prestazione erogata corrisponde un determinato compenso, come vedremo più oltre.

Passando al tema della fanciullezza e quindi dell’esercizio genitoriale nel tempo della scuola primaria, l’esempio scelto è ricaduto su MyEdu (<https://myedu.it>) che si definisce come uno strumento “semplice e potente”, suddiviso per lo più in una sezione per la famiglia (<https://myedufamily.it>) ed una sezione per gli insegnanti (<https://myedu.it/myedu-plus/>).

MyEdu è un mondo di risorse formative e divertente costruito intorno ai bambini e ragazzi, con l’obiettivo di trasformare l’apprendimento e la crescita in un’avventura bella e divertente.

Una soluzione completa, integrata e personalizzata che vuole prendere per mano i giovani studenti e accompagnarli per tutto il loro percorso di crescita con giochi digitali, percorsi multimediali tra le materie, contenuti per esercitarsi giocando, ma anche laboratori didattici, formazione e tanto divertimento. Uno strumento semplice, ma allo stesso tempo potente. Una piattaforma così, non si è mai vista.

MyEdu si presenta attraverso delle immagini molto semplici tratte dalla vita reale, diremmo delle istantanee senza alcuna messa in posa, sia per quel che attiene all’universo familiare (l’interno di una casa, una bambina che chiede aiuto per i compiti al papà) sia per il mondo scolastico. Corredata da video esplicativi che invitano al suo utilizzo, è interessante notare che utilizza in maniera finalizzata la soddisfazione del cliente, proponendo anche testimonianze¹ di coloro che hanno utilizzato i servizi messi a disposizione.

Per quel che attiene alla sezione dedicata alle scuole, vi è un elenco per regioni degli istituti che hanno aderito ad un progetto di scuole digitali: “a partire dall’anno scolastico 2016/2017 oltre 2800 scuole di tutta Italia hanno adottato MyEdu. I nostri tutor hanno coinvolto nella formazione circa 410.000 ragazzi dai 6 in su e 50.000 insegnanti”. Come si può ben capire, il lessico utilizzato è semplice, ma non rinuncia a quelle piccole iniezioni di tipo tecnico che rendono il sito allettante: nella parte dedicata alle famiglie, ad esempio, si sottolinea che viene offerto “un supporto su tutte le materie, con migliaia di videolezioni, verifiche, esercizi e attività interattive che seguono il programma ministeriale, per l’intero percorso della scuola dell’obbligo!”.

Per chiudere sul tema dei contenuti, è interessante visionare anche l’ultimo nato della piattaforma, ovvero il servizio <https://myedu.it/genitori-myedu-coaching-il-nuovo-portale/> che si configura come un portale, con servizi on demand, che

si rivolge ai genitori, per supportarli nel mestiere più difficile del mondo: essere mamma e papà! Il portale è stato creato in collaborazione con Stefano Rossi, uno dei pedagogisti più noti in Italia, esperto in didattica cooperativa ed educazione emotiva di bambini e ragazzi, affiancato da Mila Valsecchi, esperta in neuroscienze, e da un team di professionisti.

1 A scopo esemplificativo riportiamo questo breve testo: “Per me è una grande potenza: questa piattaforma dà in primis l’opportunità di rendere indipendente il bambino, proprio perché è molto intuitiva. Tra l’altro, io ho i due ragazzini, i più piccoli, che sono DSA. Anche nelle loro difficoltà hanno sempre trovato la modalità per trovare il loro spazio, anche con le mappe concettuali: hanno imparato anche a ricrearsela da soli” (<https://myedufamily.it>).

MyEdu Coaching è il nuovo portale di MyEdu pensato come sostegno alla genitorialità, con pillole, guide e consigli preziosi di esperti in varie discipline². [...] offre un servizio diretto ai genitori, che si divide in tre grandi aree: VIDEO, che raccoglie tredici video complessivi; MAGAZINE, con editoriali di diversi autori; FOR KIDS, una sezione sempre dedicata ai genitori, ma con contenuti fruibili insieme ai propri figli.

Il fatto di chiedere aiuto al bisogno, sulla base delle difficoltà che si hanno, promuove l'idea del mestiere del genitore, non di un ruolo, ma di un lavoro a cui sedicenti esperti possono formare i genitori, risolvendo via via i problemi che l'esercizio genitoriale comporta.

Chiudiamo il paragrafo con il terzo caso analizzato: la scelta, rimasta ancora sul tema del supporto ai compiti ma destinata a ragazzi adolescenti, è ricaduta su Superprof (<https://www.superprof.it>). Utilizzando il motto "L'istruzione trasforma il mondo", il sito si descrive come segue: "Con una community di 29 milioni di insegnanti, una presenza in più di 50 paesi e un team internazionale, Superprof aiuta milioni di studenti a trovare l'insegnante perfetto per ogni ambito".

In questo terzo ed ultimo caso le immagini, il lessico ed il contenuto vengono analizzati simultaneamente perché si tratta, in buona sostanza, di una sorta di motore di ricerca dell'insegnante perfetto: attraverso dei filtri legati al livello scolastico e alla disciplina, il portale propone una serie di docenti di qualsiasi disciplina, la possibilità di lezioni in presenza oppure on line, con tariffe diverse e (quasi sempre) la prima ora è gratuita.

Ogni docente ha una sua immagine (che lo ritrae in maniera congruente alla disciplina insegnata) ed un suo profilo: si entra in buona sostanza in un catalogo virtuale di insegnanti, contraddistinti ciascuno da un suo profilo specifico, da un numero di stelline che ne indicano il gradimento, un certo numero di commenti che rappresentano il grado di soddisfazione e poi il costo orario. Fa specie che gli insegnanti più scelti, acquisiscano, dopo un certo tempo il titolo di "ambasciatore", forse rappresentando così l'impegno alla missione, dichiarata, di "far innamorare dell'apprendimento". Correda, infatti, la piattaforma la sezione destinata a chi vuole offrire la propria professionalità nell'insegnamento: "Benvenuti sulla piattaforma di lezioni private n° 1 in Italia, dove migliaia di studenti trovano ogni giorno l'insegnante ideale:

- organizza il tuo orario;
- fornisci lezioni on line o di persona;
- stabilisci le tue tariffe (tra 20 e 80 Euro all'ora)".

Da qui, poi, si è invitati a creare un profilo e a mettersi sul mercato, quello stesso mercato in cui genitori e studenti, dai 14 anni in su, andranno a cercare, sulla base (forse solamente) delle risorse economiche, il loro "insegnante ideale".

3. Qualche cenno conclusivo

Ci segnala Micheli che "I genitori, [...], influenzano l'appropriazione dei media dei figli perché acquistano e dispongono le tecnologie negli spazi domestici (attribuendovi un determinato valore e significato), perché in base al loro livello di competenza digitale possono fornire (o meno) assistenza ai ragazzi, e perché regolano l'uso della rete tramite delle strategie di mediazione

2 Citiamo alcune delle professionalità esperte che compongono il team: allenatore, musicista, esperta in mindfulness, style and closed organizer.

che sono espressione del più ampio stile di socializzazione parentale” (2015, p. 11). L'utilizzo del digitale così diffuso anche in educazione e il fatto che, fin dalla tenera età, i devices e le possibilità che aprono siano parte integrante (per non dire necessaria e non eludibile) della crescita, non può che destare una decisa pre-occupazione da parte della pedagogia. Ciò non significa rifiutare a priori ogni forma di proposta digitale e/o virtuale ma piuttosto imparare a gestire ciascuna di esse in maniera consapevole e critica in quel che Boyd definisce “un mondo tecnologicamente mediato” (2014, p. 157).

Gli esempi analizzati nel paragrafo precedente non possono non destare preoccupazione, ma nella logica della composizione dei punti di osservazione e riflessione dei cosiddetti Internet Studies spetta proprio alla pedagogia fornire, sui temi educativi, non solo i principi di una accorta misura di utilizzo ma anche quelli relativi ai criteri che debbono essere rispettati perché una proposta on line risulti un contributo di senso e di finalità ai diversi percorsi di crescita, dentro la famiglia e dentro la scuola.

Non si tratta, conclusivamente, di conoscere in maniera specifica e dettagliata le applicazioni o i servizi ma piuttosto di “possedere la conoscenze critiche per convivere produttivamente con situazioni in rete” (Boyd, 2014, p. 158).

Bibliografia

- Boyd, D. (2014). *It's Complicated The social Lives of Networked Teens*. New Haven-London: Yale University Press.
- Dutton W. H. (2013). *The Oxford Handbook of Internet Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Isidori E. (2020). Quando l'educazione è nella rete: per una pedagogia del social networking. *Metis*, 10, 35-62.
- Jenkins H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali*. Milano: Guerini e Associati.
- Longo G.O. (2001). *Homo technologicus*. Roma: Meltemi.
- Micheli M. (2015). L'appropriazione di Internet da parte degli adolescenti: tra riproduzione sociale e mutamento culturale. *Quaderni di Sociologia*, 69, 7-32.

Docente, Ti Ascolto!

Analisi delle Percezioni dei neoassunti sull'IA nella Didattica

Giuseppina Rita Jose Mangione*

Prima Ricercatrice
INDIRE – g.mangione@indire.it

Stefania Nirchi

Professore Associato
Università Roma Tre – stefania.nirchi@uniroma3.it

1. Intelligenza artificiale e trasformazione educativa

L'introduzione dell'Intelligenza Artificiale (IA) nei contesti educativi ha avviato un dibattito articolato sulla sua capacità di trasformare le pratiche didattiche, in un'ottica soprattutto di personalizzazione del processo di insegnamento-apprendimento (Celik *et al.*, 2022; Ji *et al.*, 2023; Nirchi *et al.*, 2023; Salas-Pilco *et al.*, 2023) e sull'impatto che essa può avere sulla professionalità docente (Luckin, 2018; Holmes *et al.*, 2019; Chan *et al.*, 2020). Come sostiene Luckin (2025), l'IA non deve essere concepita come un semplice strumento di automazione delle attività didattiche, bensì come una tecnologia che ridefinisce il rapporto tra insegnamento e apprendimento, ampliando le possibilità di intervento educativo in modi prima impensabili.

L'AI permette, infatti, un impiego diverso di metodi e strumenti didattici, più orientato alla creazione di esperienze di apprendimento personalizzate e un adattamento dei contenuti alle esigenze degli studenti, consentendo loro un coinvolgimento e una comprensione maggiori (Chan, 2023; Hwang, Chen, 2023).

Per quanto riguarda la personalizzazione dell'apprendimento, l'IA consente di raccogliere e analizzare grandi volumi di dati sulle performance degli studenti, adattando i contenuti alle diverse esigenze di apprendimento, identificando schemi ricorrenti e suggerendo percorsi didattici individualizzati (Baidoo-Anu *et al.*, 2023; Hwang, Chen, 2023). Questo approccio è stato definito da Holmes *et al.* (2019) come un "paradigma di apprendimento adattivo", nel quale le tecnologie diventano coadiuvanti del docente nella costruzione di esperienze educative mirate.

Tuttavia, sebbene le potenzialità siano ampiamente documentate nella letteratura scientifica e nei rapporti di importanti organismi internazionali (UNESCO, 2021), l'effettiva implementazione di tali tecnologie incontra una serie di ostacoli di natura epistemologica, organizzativa ed etico-pedagogica (Selwyn, 2019).

Se da un lato la capacità predittiva dell'IA promette di migliorare l'efficacia didattica, dall'altro emerge il rischio di una delega eccessiva alle tecnologie, che potrebbe ridurre la capacità dell'insegnante di interpretare in modo critico i bisogni educativi degli studenti (Williamson & Eynon, 2020).

* Il saggio è frutto di un lavoro condiviso dalle autrici. Ai fini dell'attribuzione dei paragrafi G.R.J. Mangione ha scritto i paragrafi 2, 4 e 5; S. Nirchi ha scritto 1 e 3.

Gli strumenti basati sull'IA, come tutor virtuali e piattaforme di apprendimento adattivo (Glaser, 2023), presentano il potenziale di trasformare la relazione educativa. Tuttavia, l'accettazione e l'adozione di tali strumenti dipendono in larga misura dalla preparazione e dall'atteggiamento che i docenti sviluppano nei confronti della tecnologia stessa (Celik *et al.*, 2022). Ji *et al.* (2023) sottolineano che la diffidenza nei confronti dell'IA non è solo legata a una mancata alfabetizzazione digitale, ma è spesso il riflesso di un'incertezza più profonda sul ruolo stesso dell'insegnante in un contesto educativo sempre più mediato dalla tecnologia. Questo porta a una polarizzazione delle posizioni: da un lato, vi sono docenti entusiasti delle potenzialità di tali strumenti; dall'altro, emergono resistenze dovute alla paura che la didattica diventi eccessivamente guidata da logiche algoritmiche (Williamson, 2023).

Dal punto di vista organizzativo, l'IA è stata promossa come uno strumento in grado di ottimizzare i processi amministrativi e didattici, riducendo il carico burocratico per gli insegnanti e migliorando la gestione delle risorse scolastiche (Baker *et al.*, 2019). Tuttavia, come evidenzia Selwyn (2019), il rischio di una dipendenza eccessiva da tali tecnologie è che la dimensione relazionale e pedagogica venga progressivamente erosa in favore di un modello educativo iper-tecnologico, nel quale il valore dell'interazione umana si riduce sensibilmente.

Per comprendere appieno le dinamiche di adozione dell'IA in ambito scolastico, è necessario riflettere su una serie di dimensioni che la letteratura ha già identificato come categorie pedagogiche fondamentali. Un primo elemento è la formazione continua e il supporto istituzionale offerto agli insegnanti (Luckin, 2025). Un docente adeguatamente formato è in grado di comprendere i limiti e le potenzialità delle tecnologie, evitando un utilizzo superficiale o passivo dell'IA (Selwyn, 2019).

La loro preparazione non riguarda solamente l'utilizzo degli strumenti digitali, ma anche la comprensione delle potenzialità e dei limiti che questo impiego comporta in ambito educativo (Rawas, 2023; Lu, Gu, 2024), soprattutto da un punto di vista di una sua integrazione responsabile ed etica nell'ambito didattico. Si richiama, dunque, la necessità di una formazione degli insegnanti all'uso dell'IA su due fronti: come oggetto di apprendimento, e come strumento a supporto del loro sviluppo professionale. La ricerca più recente restituisce da questo punto di vista dati interessanti sulla percezione che i docenti neo-immessi hanno dell'IA, che sembra influenzata da fattori quali l'esperienza nell'impiego delle tecnologie nella didattica e la ricaduta di queste ultime a livello professionale (Nirchi, *et al.*, 2023, 2024; Zhang *et al.*, 2023); mentre invece come ricaduta della stessa sul piano della progettazione didattica, manca il supporto di studi scientifici che ne traccino la traiettoria in termini di efficacia (Chounta *et al.*, 2022; Murgia, Bruni, 2023; Pitrella *et al.*, 2023).

Un secondo elemento riguarda la disponibilità di infrastrutture adeguate e l'accesso a risorse digitali di qualità, fattori imprescindibili per una piena inclusione delle tecnologie nel sistema scolastico (Zawacki-Richter *et al.*, 2019). Un terzo elemento, spesso trascurato, è la cultura organizzativa delle istituzioni scolastiche: l'apertura all'innovazione, la disponibilità a ripensare le pratiche didattiche e il coinvolgimento attivo degli insegnanti nelle decisioni legate all'implementazione dell'IA possono incidere significativamente sul successo o sul fallimento di queste tecnologie (OCSE, 2023). Infine, una categoria di analisi fondamentale è rappresentata dalla percezione che i docenti hanno nei confronti delle tecnologie digitali, poiché questa influenza in maniera determinante l'adozione e l'effettivo utilizzo dell'IA nelle pratiche educative (Celik *et al.*, 2022).

La riflessione critica su questi aspetti è essenziale per garantire che l'IA non venga semplicemente adottata come una moda tecnologica, ma sia realmente integrata in un'ottica pedagogica capace di rispondere ai bisogni degli studenti e della società nel suo complesso. Come indica Williamson (2024) il rischio più grande nell'adozione delle tecnologie educative è quello di ridurre la complessità dell'apprendimento a una serie di input e output misurabili, tralasciando

la dimensione umana e relazionale che è al cuore dell'insegnamento. L'adozione dell'IA deve pertanto essere accompagnata da una solida riflessione critica che ne valuti i benefici, ma anche i limiti, per evitare derive tecnocratiche che potrebbero impoverire l'esperienza educativa invece di arricchirla.

La ricerca si sofferma proprio sul ruolo della percezione dei docenti nei confronti dell'IA (Nirchi *et al.*, 2023; Zhang *et al.*, 2023); si tratta di un'indagine esplorativa nel contesto della formazione "induction" italiana che permette di intercettare vantaggi e ostacoli sui cui intervenire e su cui definire i futuri interventi di sviluppo professionale dei docenti (Nirchi *et al.*, 2024).

2. La percezione docenti come *categoria pedagogica* per l'introduzione delle tecnologie nella didattica

L'integrazione delle tecnologie digitali nei contesti educativi non è un semplice fenomeno di innovazione strumentale, ma un processo che coinvolge dimensioni epistemologiche, metodologiche e pedagogiche. In tale contesto, la percezione dei docenti assume un ruolo centrale nella determinazione delle modalità e dei livelli di adozione delle tecnologie emergenti, configurandosi come una categoria pedagogica essenziale per comprendere le pratiche didattiche e i processi decisionali ad esse sottesi. Come evidenziato da Ertmer (2005) e Tondeur *et al.* (2008), le credenze pedagogiche dei docenti fungono da filtro interpretativo attraverso il quale le innovazioni vengono accettate, modificate o rigettate. Pajares (1992) ha sottolineato come esse siano altamente stabili e influenzino in modo significativo come i docenti recepiscono e implementano strategie e strumenti didattici nuovi.

Nel caso dell'Intelligenza Artificiale (IA), la percezione docente assume una valenza ancora più critica, poiché questa tecnologia implica un ripensamento radicale delle dinamiche di insegnamento-apprendimento, con implicazioni che spaziano dall'automazione della valutazione, alla personalizzazione degli apprendimenti e alla riformulazione del ruolo dell'insegnante (Holmes *et al.*, 2019; Luckin, 2025). Studi recenti hanno dimostrato che la percezione dell'IA varia considerevolmente a seconda del livello di agency percepito dai docenti rispetto alla propria autonomia professionale e alla capacità di controllo sulle pratiche educative. Tondeur *et al.* (2008) sottolineano che i docenti con un approccio costruttivista tendono a percepire le tecnologie digitali come strumenti di supporto all'apprendimento attivo, mentre coloro che adottano una concezione trasmissiva dell'insegnamento le considerano una potenziale minaccia alla loro professionalità.

La percezione dell'IA non è dunque un elemento statico, ma un costrutto dinamico che si sviluppa in interazione con il contesto formativo e istituzionale. Secondo Vrasidas e McIsaac (2001), la percezione docente si struttura in base a tre livelli principali: il livello individuale, che riguarda la predisposizione personale all'uso delle tecnologie; il livello organizzativo, che comprende le politiche scolastiche e le opportunità di formazione continua; il livello socioculturale, che include le rappresentazioni collettive dell'innovazione tecnologica e il clima di fiducia nei confronti dell'IA. L'OECD (2021) sottolinea che un'efficace strategia di integrazione dell'IA nelle pratiche didattiche deve tenere conto di queste tre dimensioni, favorendo un'alfabetizzazione critica che non si limiti all'aspetto tecnico, ma che consenta ai docenti di riflettere sulle implicazioni pedagogiche ed etiche della tecnologia.

L'impatto della percezione sull'effettiva adozione dell'IA è stato esplorato da Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2012), i quali hanno evidenziato come le credenze pedagogiche possano facilitare o ostacolare l'accettazione delle tecnologie emergenti. Studi condotti da Lachner *et al.* (2024) e Williamson (2023) mostrano che i docenti che percepiscono l'IA come un'opportunità per migliorare la qualità della didattica e personalizzare i percorsi di apprendimento sono più

propensi a sperimentarla attivamente. Al contrario, una percezione negativa dell'IA, associata a preoccupazioni legate alla delega decisionale agli algoritmi o alla riduzione della dimensione relazionale dell'insegnamento, determina una maggiore resistenza all'adozione della tecnologia.

Un altro aspetto cruciale riguarda la formazione dei docenti. OECD (2021) sostiene che il successo delle politiche di innovazione digitale dipende dalla capacità di progettare percorsi formativi in grado di incidere sulle credenze pedagogiche preesistenti. In questo senso, Ertmer (2005) distingue tra ostacoli di primo ordine, legati alla disponibilità di risorse tecnologiche, e ostacoli di secondo ordine, che riguardano la percezione, le convinzioni e gli atteggiamenti degli insegnanti. I secondi risultano spesso più difficili da superare e richiedono interventi mirati che accompagnino i docenti nella riflessione critica sul valore pedagogico dell'IA.

La percezione dei docenti nei confronti delle tecnologie, e in particolare dell'IA, deve essere riconosciuta come una categoria pedagogica centrale, poiché essa influenza non solo l'adozione e l'integrazione degli strumenti digitali, ma anche la trasformazione dell'intero ecosistema educativo.

Conoscere la percezione dei docenti circa l'impiego dell'IA all'interno della loro didattica è un aspetto fondamentale per comprendere non solo le modalità di una sua corretta integrazione in ambito educativo (Mingyeong & Lee, 2023; Moriggi & Pireddu, 2024), ma anche per individuare le azioni che gli insegnanti possono intraprendere per facilitare tale processo, affrontando eventuali ostacoli (Chounta *et al.*, 2022; Pitrella *et al.*, 2023).

3. Metodologia e Strumenti di raccolta ed analisi del dato

La ricerca adotta un approccio esplorativo per indagare le percezioni dei docenti neoassunti e dei tutor rispetto all'integrazione dell'Intelligenza Artificiale (IA) nella didattica. Comprendere le rappresentazioni dei vantaggi e dei limiti dell'IA rende necessaria un'analisi preliminare per individuare temi e tendenze emergenti.

L'indagine è stata condotta nel 2024 mediante un questionario strutturato, somministrato a docenti neoassunti e tutor attraverso la piattaforma LimeSurvey, ospitata nell'ambiente dei neoassunti.indire.it. Lo strumento di raccolta dati è composto da 33 item, tradotti e adattati dal *Teachers' Trust in AI-based EdTech* (Nazaretsky *et al.*, 2022), con l'obiettivo di misurare il livello di fiducia, le aspettative e le percezioni dei docenti nei confronti dell'IA applicata alla didattica. Il questionario include sia domande a risposta chiusa, finalizzate a un'analisi quantitativa delle tendenze emergenti, sia domande a risposta aperta, utili per cogliere aspetti più sfumati e complessi del fenomeno.

Per l'analisi delle risposte aperte fornite dai docenti, si è adottata un'analisi tematica dei testi, una metodologia qualitativa ampiamente utilizzata per identificare, analizzare e riportare schemi (temi) all'interno di dati testuali (Braun, Clarke, 2023). Questo approccio consente di estrarre e interpretare i concetti chiave espressi dai partecipanti, permettendo di individuare i vantaggi e gli ostacoli percepiti nell'uso dell'IA in contesti educativi.

Per garantire un primo livello di oggettività, si è impiegato un metodo quantitativo esplorativo, evitando interpretazioni soggettive precoci e lasciando che i dati testuali emergessero in modo strutturato. Questo approccio è particolarmente utile per testi eterogenei, in cui possono coesistere una varietà di opinioni e percezioni.

Per l'analisi preliminare, è stato impiegato Voyant Tools¹, una applicazione di analisi testuale open source che supporta la lettura e l'interpretazione di testi o *corpus*; essa offre strumenti ana-

1 Disponibile all'indirizzo <https://voyant-tools.org/>

litici avanzati, tra cui word cloud, frequenze lessicali, trend di utilizzo e contestualizzazioni. L'utilizzo di Voyant si è rivelato particolarmente vantaggioso poiché facilita l'individuazione di pattern linguistici e semantici nei testi raccolti, supportando la costruzione di categorie interpretative. Abbiamo chiesto ai docenti di esprimere tramite domande aperte i Benefici e gli Ostacoli attribuiti all'AI nella Didattica.

All'indagine nazionale hanno partecipato volontariamente, dal 29 marzo 2024 al 31 luglio 2024, 2.920 insegnanti appartenenti ai circa 46.300 neoassunti che stavano concludendo l'anno di prova nel 2023/24 (DM 226/22). Ben 333 sono state le risposte aperte dei docenti (neoassunti e tutor) di cui 241 sui vantaggi percepiti per l'AI e 248 sugli ostacoli all'adozione.

L'analisi dei dati qualitativi ottenuti è stata strutturata su un doppio livello: da un lato, una prima elaborazione quantitativa dei pattern emergenti e, dall'altro, una successiva fase di interpretazione qualitativa volta a contestualizzare i temi principali rispetto al quadro teorico e ai risultati delle analisi quantitative. Questo approccio integrato consente di costruire una visione più ampia e articolata sulle percezioni dei docenti rispetto all'IA, offrendo spunti utili per futuri approfondimenti e strategie di formazione mirata.

4. Analisi del Dato

Tutor e Docenti a confronto: i Vantaggi

L'analisi delle risposte aperte ha messo in luce una serie di vantaggi percepiti sia dai docenti neoassunti sia dai tutor nell'integrazione dell'Intelligenza Artificiale (IA) nella didattica (Fig. 1). Tuttavia, le prospettive di ciascun gruppo evidenziano differenze significative, che riflettono il diverso livello di esperienza e il ruolo ricoperto all'interno del sistema educativo.

I docenti neoassunti in ruolo attribuiscono all'IA un forte potenziale innovativo, individuandone il principale valore nella capacità di migliorare l'apprendimento e la partecipazione degli studenti. Tra i vantaggi più frequentemente citati emergono:

- *Personalizzazione dell'apprendimento*: la possibilità di adattare i contenuti e le strategie didattiche alle esigenze specifiche di ogni studente è percepita come un elemento centrale per una didattica più inclusiva ed efficace.
- *Potenziale creativo e di stimolo cognitivo*: l'IA viene vista come un'opportunità per favorire il pensiero critico e il problem-solving, stimolando gli studenti attraverso strumenti interattivi e dinamici.
- *Automazione delle attività di routine*: la riduzione del carico burocratico e amministrativo rappresenta un beneficio concreto, che permetterebbe di dedicare più tempo alla progettazione didattica e alla relazione con gli studenti.
- *Strumenti di monitoraggio e valutazione*: la capacità dell'IA di fornire feedback immediati e personalizzati è considerata un supporto prezioso per l'insegnante, utile a migliorare la qualità della valutazione e del follow-up didattico.



Fig. 1. Vantaggi percepiti dell'AI nella didattica. Word Cloud dei docenti neoassunti

I docenti tutor, invece, evidenziano una prospettiva più orientata all'ottimizzazione dell'organizzazione scolastica e alla gestione del lavoro docente (Fig. 2). Pur riconoscendo l'importanza dell'IA nel supportare la didattica, il focus principale dei tutor riguarda l'efficienza operativa. I vantaggi più segnalati includono:

- *Gestione e pianificazione didattica*: l'IA è considerata utile per semplificare la preparazione delle lezioni, la progettazione curricolare e il coordinamento delle attività interdisciplinari.
- *Riduzione della burocrazia scolastica*: la possibilità di automatizzare procedure amministrative e documentali è vista come un fattore chiave per ridurre il sovraccarico di lavoro dei docenti e migliorare la gestione del tempo.
- *Supporto alla formazione professionale*: l'IA è percepita come un potenziale strumento di aggiornamento continuo, in grado di offrire percorsi formativi personalizzati e risorse didattiche mirate per il perfezionamento delle competenze.
- *Differenziazione e inclusione*: sebbene meno enfatizzato rispetto ai docenti neoassunti, anche i tutor riconoscono il valore dell'IA nel favorire una didattica più inclusiva, adattabile alle esigenze di studenti con difficoltà di apprendimento.



Fig. 2. Vantaggi percepiti dell'AI nella didattica. Word Cloud dei Tutor

L'analisi comparativa mostra quindi che, mentre i docenti neoassunti tendono a concentrarsi sul potenziale trasformativo dell'IA nella relazione educativa con gli studenti, i tutor ne apprezzano maggiormente le implicazioni gestionali e organizzative. Questa differenziazione suggerisce che eventuali percorsi di formazione sull'IA dovrebbero tenere conto delle specifiche esigenze dei due gruppi, offrendo soluzioni calibrate sulle loro diverse prospettive.

Tutor e Docenti a confronto: gli Ostacoli

Accanto ai vantaggi, l'analisi tematica delle risposte aperte ha evidenziato una serie di ostacoli percepiti dai docenti neoassunti e dai tutor nell'adozione dell'IA (Fig. 3). Anche in questo caso, emergono differenze significative tra i due gruppi, che riflettono il diverso approccio all'innovazione tecnologica.

I docenti neoassunti in ruolo manifestano una serie di preoccupazioni legate principalmente alla loro esperienza diretta con la didattica e al rapporto con gli studenti. Gli ostacoli più frequentemente riportati includono:

- *Mancanza di formazione specifica*: la carenza di percorsi strutturati per l'acquisizione di competenze digitali è percepita come un ostacolo rilevante all'integrazione efficace dell'IA nella pratica didattica.
- *Possibili distorsioni nei processi educativi*: alcuni docenti temono che un'eccessiva dipendenza dall'IA possa ridurre la loro autonomia pedagogica e compromettere il ruolo critico dell'insegnante nella progettazione dell'apprendimento.
- *Impatto sull'interazione umana*: viene espressa preoccupazione rispetto alla possibilità che l'uso intensivo dell'IA porti a una riduzione del contatto diretto tra docenti e studenti, con conseguenze sulla relazione educativa e sullo sviluppo di competenze socio-emotive.
- *Questioni etiche e bias algoritmici*: la trasparenza e l'affidabilità degli strumenti basati su IA vengono messe in discussione, soprattutto per quanto riguarda la valutazione automatizzata e l'equità nei processi decisionali.



Fig. 3 - Ostacoli associati all'AI nella didattica. Word Cloud dei docenti neoassunti

- *Resistenza al cambiamento*: molti tutor segnalano difficoltà nell'integrare l'IA nelle pratiche didattiche consolidate, a causa di un atteggiamento di diffidenza verso le tecnologie emergenti.
- *Barriere infrastrutturali e digital divide*: la disponibilità disomogenea di risorse tecnologiche tra le scuole è percepita come un ostacolo significativo per un'implementazione equa e diffusa dell'IA.
- *Affidabilità e sicurezza dei dati*: la tutela della privacy e la gestione delle informazioni sensibili rappresentano preoccupazioni centrali per i tutor, soprattutto in assenza di linee guida chiare sull'uso dell'IA in ambito educativo.
- *Difficoltà nell'integrazione con i modelli didattici esistenti*: l'IA viene vista come un'innovazione che, se non adeguatamente supportata, rischia di entrare in conflitto con i metodi di insegnamento tradizionali, anziché potenziarli.



Fig. 4 - Ostacoli associati all'AI nella didattica. Word Cloud dei Tutor

5. Discussione dei dati

L'analisi dei dati raccolti ha evidenziato una dicotomia tra le percezioni dei docenti neoassunti e dei tutor rispetto all'integrazione dell'Intelligenza Artificiale (IA) nella didattica. Se da un lato emergono punti di convergenza sulla necessità di formazione e sull'importanza di un utilizzo consapevole della tecnologia, dall'altro si delineano differenze sostanziali nelle aspettative, nei timori e nelle opportunità individuate. Queste differenze possono essere lette attraverso tre ca-

tegorie concettuali principali: 1) *l'orizzonte pedagogico dell'IA*; 2) *la costruzione della professionalità docente nell'era digitale*; 3) *le condizioni sistemiche di adozione della tecnologia*.

L'orizzonte pedagogico dell'IA: tra innovazione e continuità

L'IA viene percepita dai docenti neoassunti come un vettore di innovazione che può amplificare l'efficacia dell'insegnamento, favorire la personalizzazione dell'apprendimento e supportare una didattica più inclusiva. Questa visione ottimistica è coerente con le ricerche che vedono nell'IA un'opportunità per superare modelli educativi standardizzati e per implementare strategie più dinamiche e interattive (Holmes et al., 2019; Hwang, Chen, 2021; Luckin, 2025). Tuttavia, l'analisi evidenzia anche il rischio di una lettura tecnocentrica della didattica, in cui l'IA viene considerata un valore aggiunto a priori, senza una piena comprensione delle sue implicazioni metodologiche ed etiche (Selwyn, 2019; Knox, 2020). Williamson (2023) sottolinea come l'adozione dell'IA nell'istruzione richieda un approccio critico, in grado di bilanciare le opportunità con le possibili distorsioni nei processi di apprendimento.

I tutor, con un'esperienza consolidata nel sistema scolastico, manifestano una maggiore attenzione alla necessità di integrare l'IA in un quadro pedagogico strutturato, che valorizzi il ruolo dell'insegnante come mediatore attivo dell'apprendimento. Questo approccio si allinea con le ricerche di Selwyn e Hillman (2021), che evidenziano come i docenti più esperti tendano a valutare l'IA non solo in termini di potenzialità, ma anche di coerenza con i modelli didattici già consolidati.

La costruzione della professionalità docente nell'era digitale

La seconda categoria emergente riguarda la relazione tra IA e professionalità docente. Per i docenti neoassunti, l'IA rappresenta una risorsa potenzialmente utile per la gestione delle classi e per il miglioramento della didattica, ma la loro percezione, così come conferma la letteratura, è fortemente influenzata dall'assenza di una formazione strutturata che ne guidi l'uso efficace (Cioci, 2024) e il timore di una perdita di controllo didattico riflette una tensione tra il desiderio di sperimentazione e la necessità di maggiore sicurezza operativa (Nirchi et al., 2023; Nirchi et al., 2024).

I tutor, invece, interpretano l'IA come uno strumento di ottimizzazione del lavoro docente, che potrebbe alleggerire il carico burocratico e migliorare la pianificazione didattica. Tuttavia, emerge anche il timore che una dipendenza eccessiva dalla tecnologia possa ridimensionare il ruolo dell'insegnante e frammentare l'esperienza educativa, riducendo la componente relazionale del processo di apprendimento (OECD, 2021). Le risposte dei Tutor mettono in evidenza come il successo dell'IA nell'istruzione dipenda non solo dalla formazione tecnica, ma anche dalla capacità dei docenti di integrare la tecnologia nel proprio repertorio pedagogico, senza subire passivamente le logiche imposte dagli strumenti digitali (Spiteri, Chang 2020).

Le condizioni sistemiche di adozione della tecnologia: sfide e opportunità

Un ulteriore elemento critico è costituito dalle condizioni sistemiche che favoriscono o ostacolano l'adozione dell'IA nella scuola. Entrambi i gruppi di docenti riconoscono la presenza di barriere infrastrutturali, ma mentre i neoassunti vedono la tecnologia come un'opportunità ancora poco esplorata, i tutor evidenziano le difficoltà di implementazione concreta dovute alla mancanza di investimenti e alla scarsa omogeneità nell'accesso alle risorse digitali soprattutto nei contesti educativi "non standard" (Mangione et al., 2024). Questo dato riflette una proble-

matica più ampia relativa al *digital divide educativo*, già ampiamente evidenziata nella letteratura internazionale (Carte *et al.*, 2020)

Inoltre, le preoccupazioni espresse dai tutor in merito alla trasparenza degli algoritmi (Di Tore *et al.*, 2024) e alla protezione dei dati confermano la necessità di una regolamentazione chiara sull'uso dell'IA nella scuola, aspetto su cui le politiche educative devono ancora fornire linee guida precise. Come evidenziato da Holmes *et al.* (2023), l'adozione dell'IA senza una solida governance del dato rischia di riprodurre dinamiche di disuguaglianza già presenti nel sistema educativo.

L'analisi delle percezioni di docenti e tutor suggerisce che l'introduzione dell'IA nella scuola non può limitarsi a un'adozione tecnica dello strumento, ma deve essere accompagnata da una riflessione pedagogica e professionale approfondita. La formazione dei docenti appare come un fattore chiave: da un lato, i neoassunti necessitano di una guida chiara su come utilizzare l'IA per arricchire la didattica senza perdere il proprio ruolo di regia pedagogica; dall'altro, i tutor richiedono strumenti che consentano di integrare l'IA in modo coerente con i modelli educativi consolidati, senza compromettere l'autonomia professionale (Tondeur *et al.*, 2008; Luckin, 2025).

I risultati suggeriscono quindi la necessità di un approccio sistemico alla formazione, che non si limiti all'alfabetizzazione digitale, ma che sviluppi una vera e propria *cultura critica dell'IA* in ambito educativo. Questo significa accompagnare i docenti nella comprensione non solo delle potenzialità della tecnologia, ma anche dei suoi limiti, dei rischi di delega eccessiva all'algoritmo e delle implicazioni etiche connesse al suo utilizzo (Ertmer, 2005; Williamson, 2023). Solo attraverso una formazione mirata e un sostegno strutturato si potrà evitare il rischio di un'adozione superficiale dell'IA e promuovere un modello di integrazione consapevole, in cui la tecnologia diventi un mezzo al servizio della pedagogia, e non il contrario.

Questa ricerca contribuisce alle discussioni nazionali e internazionali e posiziona l'IA nell'ambito delle opportunità per il settore educativo, ma la sua adozione deve essere supportata da un quadro di riferimento chiaro, che tenga conto delle specificità del contesto scolastico e delle esigenze formative dei docenti. L'equilibrio tra innovazione e consapevolezza critica può permettere di costruire un modello educativo in cui l'IA sia uno strumento efficace per il miglioramento della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Ringraziamenti

Le autrici ringraziano tutti i docenti neoassunti e tutor che hanno preso parte alla ricerca esplorativa oltre che Maria Chiara Pettenati, Dirigente di ricerca presso INDIRE e responsabile del percorso formativo dell'anno di prova affidato dal MIM.

Bibliografia

- Baidoo-Anu D., Ansah L.O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52-62.
- Baker T., Smith L. (2019). *Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. NESTA.
- Braun V., Clarke V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and being a knowing researcher. *International journal of transgender health*, 24(1), 1-6.
- Carter L., Liu D., Cantrell C. (2020). Exploring the intersection of the digital divide and artificial intel-

- ligence: A hermeneutic literature review. *AIS Transactions on Human-Computer Interaction*, 12(4), 253-275.
- Celik I., Dindar M., Muukkonen H., Järvelä S. (2022). The Promises and Challenges of Artificial Intelligence for Teachers: a Systematic Review of Research. *TechTrends*, 66, 616-630. DOI: 10.1007/s11528-022-00715-y
- Chan C.K.Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International journal of educational technology in higher education*, 20(1), 38.
- Chounta I.A., Bardone E., Raudsep A., Pedaste M. (2022). Exploring teachers' perceptions of Artificial Intelligence as a tool to support their practice in Estonian K-12 education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 725-755.
- Cioci G. (2024). AI in the class: Uses, doubts, challenges and perceptions of a sample of teachers from different nationalities. *Education Sciences & Society-Open Access*, 15(2).
- Di Tore P. A., Schiavo F., Di Domenico M., Mangione G. R. (2024). Algorithmic citizenship: Fostering democracy, inclusion and explainability in the era of artificial intelligence. In *Mind, body, and digital brains* (pp. 265-275). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Ertmer P. A., Ottenbreit-Leftwich A. T., Sadik O., Sendurur P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59, 2, 423-435.
- Ertmer P.A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Glaser N. (2023). Exploring the potential of ChatGPT as an educational technology: An emerging technology report. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(4), 1945-1952.
- Holmes W., Bialik M., Fadel C. (2019). *Artificial Intelligence in education for Teaching and Learning*. Boston (MA): Center for Curriculum Redesign.
- Holmes W., Porayska-Pomsta K. (Eds.). (2023). *The ethics of AI in education. Practices, challenges, and debates*. Routledge.
- Hwang G.J., Chen N.S. (2023). Editorial position paper: Exploring the potential of generative artificial intelligence in education: Applications, challenges, and future research directions. *Educational Technology & Society*, 26(2), 18.
- Ji H., Han I., Ko Y. (2023). A systematic review of conversational AI in language education: Focusing on the collaboration with human teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 55(1), 48-63.
- Lachner A., Backfisch I., Franke U. (2024). Towards an Integrated Perspective of Teachers' Technology Integration: A Preliminary Model and Future Research Directions. *Frontline Learning Research*, 12(1), 1-15.
- Long D., Magerko B. (2020, April). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1-16).
- Luckin R. (Ed.). (2018). *Enhancing Learning and Teaching with Technology: What the research says*. London: UCL Institute of Education Press.
- Lu C., Gu M.M. (2024). Review of research on digital translanguaging among teachers and students: A visual analysis through CiteSpace. *System*, 123, 103314.
- Luckin R. (2025). Nurturing human intelligence in the age of AI: rethinking education for the future. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 39(1), 1-4.
- Mangione G. R. J., Pieri M., De Santis F. (2024). Revitalizing education in rural and small schools: The role of AI in teachers' professional development. *Italian Journal of Educational Technology*, 32(1), 21-35.
- Moriggi S., Pireddu M. (2024). Apprendere (con) l'intelligenza artificiale. Un approccio media-archeologico [Learning (with) artificial intelligence. A media-archaeological approach]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 30, 53-64. <https://doi.org/10.7358/ecps-2024-030-mopi>
- Murgia E., Bruni F. (2023). ChatGPT or not ChatGPT in education? A preliminary investigation at the university among prospective teachers. In L. Perla, L.S. Agrati, V. Vinci, A. Scarinci (Eds.), *Living and Leading in the Next Era: Connecting Teaching, Research, Citizenship and Equity*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mingyeong J.A.N.G., Lee H.W. (2023). Pre-service Teachers' Education Needs for AI-Based Education Competency. *Educational Technology International*, 24(2):, 143-168.
- Nazaretsky T., Cukurova M., Alexandron G. (2022, March). An instrument for measuring teachers' trust

- in AI-based educational technology. In *LAK22: 12th international learning analytics and knowledge conference* (pp. 56-66).
- Nirchi S., Mangione G.R.J., De Vincenzo C., Pettenati M.C. (2024). Indagine esplorativa sulla percezione dei docenti neoassunti circa l'impiego dell'intelligenza artificiale nella didattica: punti di forza, ostacoli e prospettive [Exploratory survey on newly recruited teachers' perceptions of the use of artificial intelligence in teaching: Strong points, obstacles and perspectives]. *Journal of Educacional, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 30, 151-180 DOI: <https://doi.org/10.7358/ecps-2024-030-nirc>
- Nirchi S., Mangione G.R.J., De Vincenzo C., Pettenati M.C. (2023). Contributo in *Book of Proceedings. 1st International Scientific Conference: Quality of Teaching and Learning (QTL): reality and possibilities*. Faculty of Education in Vranje – University of Nis, Serbia – 17-18 novembre 2023.
- OECD. (2021). *OECD digital Education outlook 2021: Pushing the Frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. OECD <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>
- OECD (2023). *OECD Employment Outlook 2023: Artificial intelligence and the labour market*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/08785bba-en>
- Pajares M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pitrella V., Gentile M., Città G., Re A., Tosto C., Perna S. (2023). La percezione dell'utilizzo dell'intelligenza artificiale nello svolgimento dei compiti a casa in un campione di insegnanti italiani. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(26), 300-318.
- Rawas S. (2023). ChatGPT: Empowering lifelong learning in the digital age of higher education. *Education and Information Technologies*, 1-14.
- Salas-Pilco S. Z., Xiao K., Hu X. (2023). Correction: Salas-Pilco et al. Artificial Intelligence and Learning Analytics in Teacher Education: A Systematic Review. *Education Science*, 13(9), 897.
- Selwyn N., Hillman T., Bergviken Rensfeldt A., Perrotta C. (2021). Digital technologies and the automation of education—key questions and concerns. *Postdigital Science and Education*, 1-10.
- Selwyn N. (2020). *Telling Tales on Technology: Qualitative Studies of Technology and Education*. Routledge.
- Selwyn N. (2019). *Should robots replace teachers?: AI and the future of education*. Polity.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Paris: UNESCO.
- Spiteri M., Chang Rundgren S. N. (2020). Literature review on the factors affecting primary teachers' use of digital technology. *Technology, Knowledge and Learning*, 25(1), 115-128.
- Tondeur J., Hermans R., van Braak J., Valcke M. (2008). Exploring the link between teachers' educational beliefs profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2541-2553.
- UNESCO (2021). *Intelligenza artificiale nell'istruzione. Sfide e opportunità per lo sviluppo sostenibile*. <https://www.gcetcdclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190175eng.pdf>
- Vrasidas C., McIsaac M.S. (2001). Integrating technology in teaching and teacher education: Implications for policy and curriculum reform. *Educational Media International*, 38(2-3), 127-132.
- Williamson B., Macgilchrist F., Potter J. (2023). Re-examining AI, automation and datafication in education. *Learning, media and technology*, 48(1), 1-5.
- Williamson B., Eynon R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning Media and Technology*, 45(3), 223-235 <https://doi.org/10.1080/174398-84.2020.1798995>.
- Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., Gouverneur F. (2022). Systematic re-view of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1): 1-39. DOI: 10.1186/s41239-021-00312-8.
- Zhang H., Lee I., Ali S., DiPaola D., Cheng Y., Breazeal C. (2023). Integrating ethics and career futures with technical learning to promote AI literacy for middle school students: An exploratory study. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 33(2), 290-324.

La people analytics per valorizzare i talenti. Quale relazione tra la dimensione agentiva del lavoratore e le macchine intelligenti?

Valerio Massimo Marcone

Assegnista di ricerca past

Università degli studi di Roma Tre – valeriomassimo.marcone@uniroma3.it

Introduzione

Il tema di una possibile pervasività tecnologica propria dell'intelligenza artificiale e delle cosiddette macchine sapiens (Benanti, 2020) nei contesti di vita e di lavoro deve fare i conti necessariamente con un approccio critico, ovvero con la considerazione degli orizzonti di senso che caratterizzano la spinta verso l'innovazione tecnologica.

Umberto Galimberti (2023) si chiede se sia possibile affidare la vita degli individui, che interagiscono in modo imprevedibile in una società complessa alla valutazione delle macchine algoritmiche.

La sua risposta a tale quesito è che per governare la complessità e l'imprevedibilità della vita, la cultura algoritmica intende rinunciare a quella saggezza aristotelica (phronesis) che non consente un controllo assoluto del comportamento umano non partendo da premesse evidenti come invece fanno le macchine intelligenti

Il mondo del lavoro oggi sembra conoscere una nuova frontiera: le interazioni e la coesistenza tra uomini e intelligenze artificiali. In questa nuova simbiosi, il robot – come sottolinea Paolo Benanti (2020) – deve adattarsi anche alla personalità umana con cui coopera. E dunque ora sono le macchine che dovranno apprendere dagli uomini e non viceversa come è stato fin ora.

La tematica affrontata ci porta inevitabilmente a riflettere su alcune questioni in chiave pedagogica:

- quale è il confine tra la capacità di autodeterminazione dell'individuo e la capacità algoritmica nel gestire e prendere decisioni?
- quale è il ruolo dei contesti educativi nel formare e orientare gli individui nei loro processi di costruzione del sé?

In questa prospettiva nelle scuole e nelle università, il tema della formazione dei talenti di fronte alla possibile pervasività tecnologica delle nuove macchine intelligenti, diviene un'interessante misura per attualizzare e rigenerare la finalità educativa, nella consapevolezza che *«se non si consente al talento di emergere non si genera quella creatività, ovvero quella dignità personale, e dunque quella possibilità di mobilità negoziale che riverbera sul potenziale di crescita e di autonomia delle singole persone, sulla loro capacitazione e dunque sul loro posizionamento nello scenario globale»* (Margiotta, 2018, p. 18).

1. L'algoritmo come risposta alla governance del cambiamento? Lavoro , benessere, engagement

Nell'era della quarta rivoluzione industriale (Schwab, 2016) caratterizzata da macchine sempre più "intelligenti" (Brynjolfsson, 2017), stiamo assistendo ad una profonda trasformazione non solo della struttura stessa della produzione industriale, ma anche del modo in cui le persone svolgono le proprie attività lavorative e apprendono nuove competenze. Il ritmo del cambiamento continua ad accelerare, rendendo l'integrazione efficace delle tecnologie abilitanti fondamentale per le organizzazioni per rimanere competitive.

La trasformazione digitale richiede al management nuove strategie e competenze per costruire una cultura della "convivenza" collaborativa tra uomini e macchine intelligenti in un ambiente incerto e dinamico, ponendo sempre più al centro la flessibilità, il benessere e l'engagement delle persone.

Secondo la ricerca Gallup (2024) "State of the Global Workplace", (che ha riguardato 90 paesi nel mondo) solo l'8% degli intervistati si dichiara attivamente coinvolto in ciò che fa sul lavoro.

L'Europa registra l'engagement aziendale più basso, ed in particolare l'Italia conferma il trend europeo, piazzandosi al penultimo posto della classifica del continente, con oltre il 40% delle persone che dichiara di cercare attivamente o casualmente di cambiare lavoro.

Durante il periodo post- pandemico abbiamo assistito a fenomeni emergenti come la cosiddetta "great resignation" ovvero una crescente richiesta di dimissioni volontarie da parte dei dipendenti, o il "quite quitting"¹ che hanno portato alla luce nuove esigenze di donne e uomini disposti a rinunciare ad un lavoro sicuro o "lavorare meno" per un lavoro di qualità, in grado di rispondere a nuovi bisogni più "umani" (Dato, 2024).

Alla base delle dimissioni volontarie, quindi, sembrerebbe esserci la necessità di trasformare l'organizzazione e gli obiettivi del lavoro (Coin, 2023) a partire dalla progettazione di un ambiente lavorativo soddisfacente e stimolante, in grado di bilanciare le opportunità di crescita e sviluppo professionale con la trasformazione dei modelli organizzativi e del lavoro

Di fronte a questi fenomeni così *disruptive*, le organizzazioni al fine di aumentare l'engagement e valorizzare e mantenere i talenti si stanno avvalendo sempre di più di strumenti tecnologici di analisi predittiva come quelli riferiti all'intelligenza algoritmica che possano per esempio: attrarre i talenti; contrastare i tassi di assenteismo; migliorare il work life balance; prevedere i tassi di abbandono; ridurre il turnover.

Possiamo affermare che i dati stanno diventando l'elemento principale sul quale fondare le decisioni nei contesti di lavoro in ambito aziendale. La tecnologia e i tool a disposizione oggi offrono una quantità immensa di dati provenienti dal comportamento utente. Ogni persona, con la sua navigazione, lascia numerose tracce: interessi, abitudini, desideri e intenzioni d'acquisto.

Per conoscere la situazione relativa al capitale umano della propria azienda bisogna disporre di dati il più possibile precisi e dettagliati sugli aspetti quali- quantitativi relativi al personale.

Questo significa avere un approccio *data driven*, ovvero un approccio che può essere "trainato" dalla disponibilità dei dati (Rivoltella, 2023) per prendere decisioni informate basate su fatti oggettivi e non su sensazioni personali.

Come definire dunque la people analytics? Una definizione semplice e sintetica è la seguente:

1 Il concetto di *quiet quitting*, si riferisce alla tendenza di limitare il proprio impegno lavorativo al minimo indispensabile, ri-flettendo una minore identificazione con il lavoro stesso (Coin, 2023).

una completa strategia per supportare il business model aziendale ,e quindi l'utilizzo "*l'utilizzo di dati sul comportamento umano, le relazioni e i tratti per prendere decisioni aziendali*".

In definitiva quando ci riferiamo alla People Analytics parliamo di qualcosa di molto di più di una semplice raccolta di numeri! Si tratta di un vero e proprio processo che inizia con l'identificazione e la raccolta di metriche per poi utilizzarle per testare, predire e influenzare i risultati più rilevanti per l'azienda in termini di capitale umano.

2. Quale relazione tra uomo e macchina? Algoretica e capabilities

Norbert Weiner (1948) il padre della Cibernetica, negli anni quaranta del ventesimo secolo , sosteneva che uomo e macchina funzionano allo stesso modo.

L'uomo come la macchina è un essere dotato di un proprio meccanismo di controllo e autoregolazione.

A distanza di quasi tre quarti di secolo il rapporto tra umano e artificiale è ancora controverso.

La relazione tra persona e robot è uno dei topos della letteratura dai tempi in cui la parola stessa è stata coniata (Solari, 2020), partendo dalle tre leggi fondamentali immaginate da uno scrittore come Isaac Asimov².

Il tema centrale ha sempre riguardato il controllo e il rischio di perdita del controllo da parte dell'uomo nei confronti della tecnologia più avanzata, soprattutto quella che cerca in ultima istanza di replicarci in ciò che ci distingue dalle altre specie: l'intelligenza e l'autocoscienza (Solari, 2020).

Le recenti evoluzioni tecnologiche hanno scatenato un ampio dibattito riguardo al futuro del lavoro e le sue implicazioni sociali. Da una parte, vi è chi marca una prospettiva di analisi positiva e vede le nuove tecnologie come un mezzo per il potenziamento e il miglioramento qualitativo del lavoro. Autori come Brynjolfsson e McAfee (2015) hanno sottolineato infatti come l'avanzamento tecnologico possa agire in sinergia con le capacità umane, aumentando l'efficienza e la qualità delle attività lavorative. In questa visione, la sostituzione dell'uomo con le macchine è vista come una possibilità limitata principalmente ai compiti più ripetitivi e standardizzati (Costa, 2023).

Tuttavia vi sono correnti di pensiero che propugnano l'idea di un uomo in crisi, incapace di saper gestire le macchine che lui stesso ha creato affidandosi all'intelligenza artificiale.

Il postumano in questa prospettiva si configura attorno all'idea centrale di un'umanità sconfitta dal suo stesso progresso (Benanti, 2018).

Come sottolinea Massimiliano Costa (2024) la consapevolezza di essere costantemente valutati dagli algoritmi può spingere il lavoratore ad adattare il proprio comportamento alle aspettative percepite, limitando così l'espressione della libertà individuale e sociale.

Paolo Benanti (2020), sostiene che per poter coesistere con i lavoratori umani, le macchine sapiens devono imparare almeno quattro cose: intuizione; *intelligibilità*; *adattabilità*; *adeguatezza degli obiettivi*.

Solo se le macchine sapranno interagire con l'uomo secondo queste direzioni allora non solo non nuoceranno alla persona ma ne sapranno tutelare la dignità della persona

E dunque le macchine intelligenti da attori indipendenti diventano sempre di più attori interdipendenti con l'azione umana.

2 La prima legge in particolare recita: "un robot non può recare danno agli esseri umani, né permettere che a causa del suo mancato intervento, gli esseri umani subiscano danni, a meno che ciò non violi la legge zero della robotica" (Asimov, 2021).

La domanda prima che tecnologica è etica e filosofica: nella misura in cui vogliamo affidare competenze umane, di comprensione, di giudizio e di autonomia di azione a dei sistemi software di Ai dobbiamo capire il valore, in termini di conoscenza e capacità di azione, di questi sistemi che pretendono di essere intelligenti e cognitivi.

La capacità di utilizzare la tecnologia in modo responsabile, considerando aspetti come la privacy, la sicurezza, l'equità e l'impatto ambientale, e di conciliarla con le sfide etiche, costituisce una delle questioni più complesse che l'umanità dovrà affrontare nel prossimo futuro. Di fatto, si tratta di problematiche che richiedono una discussione che si concentri su ciò che è stato definito dal teologo Paolo Benanti (2018) come "*algoretica*".

Alla sessione aperta del G7 dedicata all'intelligenza artificiale, lo stesso Papa Francesco ha offerto una visione etica sul tema, "Uno strumento affascinante e tremendo" lo ha definito chiamando in primo piano il tema della consapevolezza dei limiti dell'intelligenza artificiale affermando che parlare di tecnologia è parlare di cosa significhi essere umani e quindi di quella nostra unica condizione tra libertà e responsabilità.

La questione etica da porci – come ci suggerisce Fabrizia Abbate (2025) – è la seguente: come vengono salvate le nostre capacità umane?

Il tema dello sviluppo umano (Nussbaum, 2012; Sen, 1999), in un'ottica formativa, sottolinea l'esigenza, da parte di chi ha responsabilità educative, di potenziare le capacità umane come strumento di cittadinanza per una qualità della vita migliore dal punto di vista del diritto all'autorealizzazione. Occorre presidiare la capacità di agire attraverso un processo continuo di acquisizione di conoscenze, ma anche di coltivazione dei fattori che possano abilitare le capacità delle persone, ovvero il loro potenziale: questo è il compito più arduo dei processi formativi nelle società e quindi delle istituzioni formative, con particolare riguardo alla formazione continua e dell'educazione degli adulti (Alessandrini, 2019).

Di fronte a questo scenario, l'umanesimo – come sottolinea Ivano Dionigi (2018) ci deve soccorrere non perché sia l'altra metà del pensiero (dei suoi interrogativi e delle sue soluzioni) ma perché tiene i diversi punti di vista e li spiega. I tempi spiegano le tecnologie, ma l'umanesimo spiega i tempi.

3. Osservazioni conclusive

Gli scenari della contemporaneità, dalla destrutturazione del lavoro, pensiamo al lavoro agile, alla diffusione del digitale, all'emergere di nuovi valori di una nuova economia basata sulla circolarità e sulla transizione ecologica, postulano in modo chiaro un nuovo impegno dell'individuo e dei gruppi sociali nello sviluppo di un processo di costruzione del sé, delle sue capacità (Alessandrini, 2019; Margiotto, 2015).

La questione richiede una riflessione in ottica sistemica nel ripensare contesti educativi capaci a partire dalla formazione iniziale, che mirino all'*empowerment* degli individui fornendo loro le competenze e le risorse necessarie per navigare e sviluppare il proprio talento con libertà (Costa, 2024).

Come evidenzia Giuditta Alessandrini (2022), è indubbio che il ricorso ai sistemi algoritmici e a modalità di gestione dei dati che caratterizza le nuove organizzazioni del lavoro, necessita di una maggiore attenzione da parte della comunità pedagogica nel "prendersi cura" delle persone che abitano i contesti di lavoro, e in particolare della pedagogia del lavoro e delle risorse umane e delle organizzazioni nel comprendere le logiche trasformative del lavoro proprie della transizione digitale che stiamo vivendo e dei processi formativi insiti in questa transizione e nel comprendere in chiave problematica i percorsi di senso nella traiettoria soggetto-persona, i percorsi,

che interessano il rapporto tra individuo e l'esperienza lavorativa o professionale individuale e intersoggettiva.

Come afferma Pinto Minerva «oggi nei contesti organizzativi come nella società c'è bisogno dell'impegno dello spirito libero per decostruire il potente apparato degli interventi tecnici e parallelamente sfidare la linearità algoritmica, così da far emergere quanto ancora è inadeguato: le immense risorse dell'immaginazione e della creatività umane» (Pinto Minerva, 2021, p. 58).

Pierluigi Malavasi (2019) suggerisce di coltivare le risorse creative e civili delle persone in contesti relazionali dove la connettività digitale è così pervasiva che risulta impensabile interpretarne le logiche senza un'adeguata consapevolezza pedagogica. Come ribadisce Malavasi «una pedagogia dell'intelligenza artificiale, per quanto sfidante e paradossale, non appare oggi fuori luogo. Tale disciplina, nel novero delle scienze pedagogiche, identifica un ambito di discorso che ha per oggetto la riflessione sul rapporto tra educabilità e lavoro, prodotti dell'alta tecnologia, finalità e rappresentazioni dello sviluppo umano» (Malavasi, 2025, p. 37).

In questa prospettiva è fondamentale che la pedagogia del lavoro fornisca – come evidenzia Costa (2023) – «una proposta organica e sistemica che rafforzi il legame tra l'essere umano e la cultura tecnica, evitando che tutto si riduca ad un processo di alfabetizzazione tecnologica di massa a cui si attribuisca il valore di educazione professionale» (p. 74).

Bibliografia

- Abbate F. (2025). Biotecnologie robotiche, benessere, formazione: l'etica del progresso resiste. *Collana Eduversi (SIREF), Progettare futuri possibili. Pluralismo dei paradigmi e Tras-Formazione* (pp. 54-67). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alessandrini G. (Ed.) (2019). *Sostenibilità e capability approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini G. (2022). *Non siamo i padroni della terra. Educare alla cultura della sostenibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Asimov (2021). *Io robot*. Milano: Mondadori.
- Benanti P. (2018). *Oracoli. Tra algoretica e algocrazia*. Roma: Luca Sossela.
- Benanti P. (2020). Il lavoro nell'epoca della macchina sapiens. In Gabrielli G. (Ed.), *Il lavoro dell'uomo con i robot. Alleati o rivali?* (pp. 35-53). Milano: FrancoAngeli.
- Brynjolfsson E., McAfee A. (2015). Will Humans Go the Way of Horses? *Foreign Affairs*, 94, 8.
- Brynjolfsson E., McAfee A., (2017). *La nuova rivoluzione delle macchine. Lavoro e prosperità nell'era della tecnologia trionfante*. Milano: Universale economica Feltrinelli.
- Coin F. (2023). *Le grandi dimissioni*. Torino: Einaudi.
- Costa M. (2023). *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Costa M. (2024). Il lavoro nella transizione digitale e robotica: Le dimensioni della capability to choice e quella to voice per la libertà realizzativa e di scelta del lavoratore. *MeTis*, 14(1), 1-16.
- Dato D. (2024) (Ed.). Senza lavoro. *MeTis*, 14(1), 1-16.
- Dionigi I. (2018). Il nuovo umanesimo che ci salverà, articolo di *La Repubblica* del 18 aprile 2018. Testo disponibile al sito <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2018/04/18/il-nuovo-umanesimo-che-ci-salverà37.html>.
- Gallup (2024). *State of the Global Workplace*. <https://www.gallup.com/workplace/349484/state-of-the-global-work-place.aspx> [20/06/2024].
- Malavasi P. (2019). *Educare Robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholè
- Malavasi P. (2025). Pedagogia dell'intelligenza artificiale. Ricerca, frontiere, umano. *Collana Eduversi (SIREF), Progettare futuri possibili. Pluralismo dei paradigmi e Tras-Formazione* (pp. 36-43). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta U. (2015). *Teorie della Formazione*. Roma: Carocci.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.

- Pinto Minerva F. (2021). Intelligenza artificiale e post-umano. Pedagogia e utopia. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 59(1), 52-67.
- Rivoltella P., Panciroli C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educative sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholè.
- Schwab K. (2016). *La quarta rivoluzione industriale*. Milano: FrancoAngeli.
- Solari L. (2020). L'interazione uomo-macchina: come cambierà l'organizzazione del lavoro? In Gabrielli G. (Ed.), *Il lavoro dell'uomo con i robot. Alleati o rivali?* (pp 75-94). Milano: FrancoAngeli.
- Wiener N. (1948). *Cybernetics, Or control and communication in the animal and the machine*. New York: The technology Press, Wiley & Sons.

I manuali di pedagogia nelle transizioni del secondo dopoguerra

Andrea Marrone

Professore Associato

Università degli Studi di Cagliari - andrea.marrone@unica.it

1. I manuali come fonte storico educativa

Il presente saggio presenta i primi risultati di una più ampia ricerca volta ad indagare contenuti, influenze e ruolo dei manuali di pedagogia e delle discipline metodologiche adottati negli istituti di formazione delle maestre e dei maestri durante il secondo Novecento. In questo specifico studio, la ricerca si è focalizzata sulla comparazione di due casi, quello della Spagna e dell'Italia, nel periodo compreso tra gli anni Quaranta e Sessanta del XX secolo.

Com'è noto, la ricerca storico educativa si è da tempo occupata di definire criteri, limiti e potenzialità dei libri di testo come fonti d'indagine, aprendo la strada a numerose piste di ricerca (Escolano Benito 2000, 2002a; Tiana, 2010; Fuchs, Bock, 2018). I manuali di pedagogia per le scuole secondarie sono già stati oggetto di importanti ricerche, tra cui spiccano quelle sulla scuola sudamericana e portoghese (Guereña, Ossenbach Sauter, Del Mar del Pozo, 2005; Ossenbach Sauter, Somoza Iiguez, 2005; Gatti Júnior, Monarcha, Camara Bastos, 2019). Per quanto riguarda la Spagna, un contributo esemplare è rappresentato dal volume di Teresa Rabazas Romero, seguito da altri saggi sull'argomento (Rabazas Romero, 2001; Rabazas Romero, Ramos Zamora, Ruiz Berrio, 2009; Rabazas Romero, Revuelta Vidal, Sanz Simón, 2023). Tuttavia, queste ricerche – così come quelle di altri studiosi (Molero Pintado, 2000) – non si sono spinte oltre gli anni Trenta del Novecento. In riferimento al contesto italiano, un recente studio di Carrocci (2024) ha aperto la strada a successive e organiche ricerche.

2. Italia e Spagna nel secondo dopoguerra: le ragioni di un confronto

La scelta di mettere a confronto i manuali pedagogici di queste due realtà risponde a una duplice motivazione: da un lato, il già avviato confronto storiografico tra alcuni importanti studiosi dei due Paesi sul tema della manualistica (Meda, Badanelli Rubio, 2013); dall'altro, le affinità pedagogiche che legano Italia e Spagna. Tale relazione trova origine in diversi fattori, tra cui, non ultimo, l'influenza cattolica, che ha permeato il sentire popolare, la cultura e, seppur con sviluppi differenti, i rispettivi sistemi scolastici.

Questo legame è stato confermato dall'analisi dei libri di testo esaminati, che rivelano una reciproca influenza. Nei manuali di pedagogia spagnoli, per esempio, ricorrono riferimenti a Giuseppe Lombardo Radice, Maria Montessori, Giovanni Bosco, Giovanni Gentile, Agostino Gemelli e molti altri (Marrone, 2024). In modo analogo, i manuali italiani mostrano un interesse per la cultura pedagogica spagnola e la sua realtà educativa. Un ulteriore elemento che testimonia questo scambio è la traduzione in spagnolo di alcuni libri di testo di pedagogia italiani (si pensi ai volumi di Dante Morando e di Nicola Abbagnano).

3. Le fonti

Per quanto riguarda il caso spagnolo, l'analisi si è basata sullo studio dei manuali conservati presso il CEINCE di Berlanga de Duero, centro di ricerca fondato e diretto dal prof. Agustín Benito Escolano. Tra le migliaia di libri di testo raccolti, il centro dispone di una sessantina di manuali di pedagogia, Storia dell'educazione, Metodologia, Organizzazione scolastica e *Prácticas de Enseñanza* destinati alle *Escuelas de Magisterio*. Per il caso italiano, la ricerca si è avvalsa dell'analisi di una sessantina di manuali reperiti presso diverse biblioteche del territorio nazionale.

Oltre all'esame delle fonti primarie, lo studio ha considerato anche le principali ricerche secondarie relative alla formazione delle maestre e dei maestri nei due Paesi, al fine di contestualizzare e approfondire il quadro storico e metodologico.

4. Il caso spagnolo: la formazione degli insegnanti elementari

Prima di approfondire i contenuti dei libri delle discipline pedagogiche dei due Paesi è necessario soffermarsi sulle principali evoluzioni dei percorsi di formazione destinati ai futuri maestri.

Nel caso della Spagna, saranno richiamati i principali passaggi normativi che hanno segnato la formazione magistrale tra l'avvento della dittatura franchista e la *Ley General de Educación* del 1970 (Escolano Benito, 2002b; Viñao Frago, 2002).

Durante il regime franchista, la politica in materia di formazione magistrale si contraddistinse per la volontà di riportare la preparazione degli insegnanti al livello secondario, annullando la riforma del 1931, che aveva elevato la formazione dei maestri al rango universitario (Escolano Benito, 1982; De Guzmán, 1986; Melcon Beltrán, 1992; Peralta Ortiz, 2012). Dopo la guerra civile, fu approvato il cosiddetto "*Plan Bachiller*", che agevolava l'abilitazione magistrale per i diplomati. Parallelamente, venne reintrodotta la separazione tra scuole maschili e femminili e le *Escuelas Normales* tornarono ad accogliere studenti con il solo baccellierato inferiore (14 anni).

Il riassetto dell'ordinamento scolastico ebbe inizio con un primo piano provvisorio nel 1942, cui seguirono una serie di provvedimenti, poi sfociati in una nuova legge organica sull'educazione primaria e la formazione dei suoi insegnanti, emanata il 17 luglio del 1945. Questa fu integrata con un ordine ministeriale del 9 ottobre dedicato alle *Escuelas de Magisterio Primario*, nuovo nome delle scuole normali.

Un'ulteriore revisione avvenne con il regolamento del 7 luglio 1950, che ridefinì il *curriculum*. I programmi definiti da questa norma segnarono le *Escuelas de Magisterio* sino al 1967, quando furono parzialmente rivisti in preparazione della grande riforma del 1970, che riportò definitivamente la formazione dei maestri a livello universitario.

Se i piani del 1945 e del 1950 hanno senz'altro un carattere culturalista (domina la disciplina di *Educación y su Historia*), non sono assenti discipline professionalizzanti come la *Metodología General y Organización Escolar* e la *Prácticas de enseñanza* (un tirocinio anche in questo caso accompagnato da specifici manuali). Queste discipline e i loro manuali confermano la scelta di affiancare ad un approccio teorico e filosofico una formazione professionale specifica.

5. Il caso spagnolo: i manuali di pedagogia e di didattica

Passando ora all'analisi dei manuali spagnoli, è opportuno soffermarsi sugli autori. Nella maggior parte dei casi si tratta di docenti titolari delle scuole normali o direttori dei collegi annessi, mentre sono più rari i contributi di professori universitari. Tra gli autori compaiono anche alcune figure ecclesiastiche di rilievo, tra cui vescovi e membri di influenti congregazioni religiose.

Sul piano ideologico, nei primi anni Quaranta si riscontrano ancora esplicite lusinghe al regime franchista e al *Caudillo*, reverenze che iniziarono a scomparire già negli anni Cinquanta. A livello dell'orientamento pedagogico, la visione predominante è quella cattolica, con numerosi riferimenti all'enciclica *Divini Illius Magistri* (1929), i cui principi antropologici ed educativi sono frequentemente ripresi.

I pedagogisti spagnoli più citati nei manuali si collocano all'interno della tradizione cattolica nazionale: Andrés Manjon, Pedro Poveda, Rufino Blanco, García Hoz o Ruiz Amado. Tuttavia, non manca un dialogo con le pedagogie attiviste e sperimentaliste europee (tra tutti il circolo ginevrino e Dewey). Ma negli anni Quaranta e Cinquanta, l'atteggiamento rispetto alle correnti non cattoliche è soprattutto correttivo, volto ad evidenziare possibili danni e rischi.

I manuali di metodologia, seguendo i programmi nazionali, si occupavano di questioni molto specifiche, dallo sviluppo del bambino al *setting* delle aule, dalla valutazione alla didattica delle varie discipline. Nonostante la loro dimensione professionalizzante, anche questi manuali erano permeati da una visione pedagogica di marca cattolica, che segnava le indicazioni sull'organizzazione della classe, la gestione della relazione con gli alunni, la sistemazione e gli arredi della classe. In questi manuali emergono con costanza alcuni principi fondamentali come la centralità della religione, il patriottismo, la priorità dei valori morali.

Negli anni Sessanta, alla vigilia delle riforme "tecnocratiche", si possono individuare alcune trasformazioni significative, in linea con quella che è stata definita la "seconda generazione dei manuali" (Escolano Benito, 1998). Sul piano editoriale, i volumi diventano più accurati, arricchiti da disegni e illustrazioni per facilitare la comprensione. Sul piano dei contenuti, si osserva un atteggiamento più aperto e comprensivo rispetto alle pedagogie non cattoliche.

6. Il caso italiano: l'Istituto magistrale e i programmi di pedagogia

Anche nel caso italiano, le caratteristiche e i contenuti dei manuali di pedagogia furono condizionati dalle vicende che segnarono l'Istituto magistrale nel secondo dopoguerra (Genovesi G., Russo, 1996; Sante Di Pol, 1998; Santoni Rugiu, 2006).

Com'è noto, durante il secondo Novecento, la scuola deputata alla formazione dei futuri maestri mantenne una impostazione molto simile a quella pensata dalla Riforma Gentile del 1923. Durante il ventennio fascista, l'Istituto magistrale non subì modifiche significative, ad eccezione, dopo la nascita della scuola media bottaiana, della soppressione del corso inferiore, con la conseguente trasformazione dell'Istituto in un corso quadriennale. Dopo il 1943, oltre al processo di defascistizzazione dei programmi, il dibattito politico e scolastico si orientò verso la richiesta di un rinnovamento profondo dell'Istituto magistrale: nel progetto di Guido Gonella, esso sarebbe dovuto diventare percorso quinquennale, con importanti modifiche ordinamentali e didattiche. Tuttavia, com'è noto, questa riforma non trovò mai attuazione. I nuovi programmi, approvati nel 1952, rimasero sostanzialmente in linea con quelli elaborati nel 1945. Nei decenni successivi, nonostante un intenso dibattito e numerose proposte di riforma, l'Istituto magistrale e il suo curriculum non subirono modifiche rilevanti fino agli anni Novanta.

In realtà, i programmi del 1945 enunciavano la volontà di superare la svalutazione della formazione didattico-metodologica operata dalla Riforma Gentile, ma la sua struttura e i suoi contenuti non furono in grado di operare un taglio netto con l'impostazione neoidealista. Non a caso, il nucleo delle discipline fondamentali dei nuovi programmi era rappresentato dalla triade filosofia-pedagogia-psicologia, intorno alla quale ruotavano tutte le altre materie e dalle quali ricevevano il principale orientamento.

Tra le novità più significative nel percorso magistrale ci fu l'introduzione dell'insegnamento della psicologia come materia autonoma (limitatamente alle classi seconda e terza), ma affidato

al professore di filosofia e pedagogia al quale era anche assegnata la direzione e vigilanza delle reintrodotte esercitazioni didattiche. Se la sua presenza rappresentò un indiscutibile segnale nel valorizzare la dimensione sperimentale e professionale della formazione magistrale, la delega del suo insegnamento al docente di filosofia e pedagogia orientò la disciplina su un taglio storico-teoretico, come confermato dai contenuti degli stessi manuali, spesso stesi da autori perlopiù di formazione filosofica. In questo senso, la situazione appare diversa da quella spagnola, dove la Paidologia e le discipline didattiche sembravano assicurare una preparazione più specifica e declinata sul piano professionale.

Nei programmi del 1945 e del 1952, agli insegnanti era concessa la possibilità di scegliere tra due programmi per la filosofia e la pedagogia: quello che seguiva la trattazione di carattere storico – in continuità con l'impostazione dei programmi gentiliani – e quello che ordinava la materia per problemi. Nel primo caso, denominato programma A, la storia della pedagogia era suddivisa in tre grandi scansioni storiche: Antichità e Medioevo, Età moderna, Età contemporanea. Nel secondo, il programma B, la materia era affrontata alla luce del problema gnoseologico, del problema estetico e del problema morale.

7. Il caso italiano: i manuali di pedagogia

Sul piano degli orientamenti, la manualistica pedagogica italiana appare diversa da quella spagnola. Rispetto alla sostanziale univocità della realtà iberica, infatti, i manuali italiani riflettono una pluralità di posizioni, riconducibili a tre principali correnti: quella cattolica, quella marxista e quella laica liberale (Chiosso, 2015).

Un'altra differenza significativa rispetto al caso spagnolo è che i principali autori dei manuali di pedagogia italiani erano professori universitari. Tra i casi più significativi si possono segnalare i volumi di Antonio Aliotta, *Disegno storico della pedagogia ad uso degli istituti magistrali* (1944), di Luigi Stefanini, *Storia della filosofia e della pedagogia* (1945), o di Paolo Lamanna, *Filosofia e pedagogia nel loro sviluppo storico* (1946).

Oltre alle inevitabili differenze ideologiche nella trattazione della Storia della pedagogia, le principali variazioni nei contenuti emergono nei manuali del quarto anno, che prevedevano una sezione più specificamente orientata alla formazione professionale. Alcuni manuali, per esempio, si soffermavano su alcuni aspetti didattici anziché altri, affrontavano le realtà educative di altre nazioni, o dedicavano ampio spazio alle potenzialità educative della letteratura per l'infanzia. Spesso, poi, i manuali erano integrati con delle *Lecture pedagogiche*, un'antologia selezionata dagli autori per facilitare lo studio e la comprensione della riflessione filosofica e pedagogica.

Il campione analizzato conferma la prevalente opzione per il programma A, scelto da più dei tre quarti dei volumi di testo pubblicati. Questo dato suggerisce la persistenza dell'impostazione neoidealistica, con una chiara tendenza a privilegiare un approccio storico-teorico alla pedagogia, rispetto ad una linea didattica più applicativa o metodologica.

Occorre però ricordare che all'esame di abilitazione non venivano posti soltanto quesiti circa la storia del pensiero della filosofia e della pedagogia, ma anche domande di didattica e organizzazione scolastica, come si legge anche nelle varie guide di preparazione ai concorsi magistrali (altra fonte molto interessante per approfondire la formazione dei maestri).

8. Conclusioni

Sebbene il campione dei manuali analizzato meriti di essere ulteriormente ampliato, la sua analisi ha già fatto emergere alcuni aspetti interessanti. In Spagna, la scelta ministeriale di dettagliare

la formazione pedagogica anche in una direzione professionale ha portato ad una ricchezza dei contenuti didattici, permettendo ai futuri insegnanti di acquisire anche competenze metodologiche e pratiche. Al contrario, nel caso dell'Italia, l'insegnamento della pedagogia è rimasto fortemente ancorato a contenuti filosofici, lasciando poco spazio alla dimensione didattica e al tirocinio. Certamente sarebbe un errore non considerare alcune delle novità presenti nei programmi del 1945 e del 1952. Tuttavia, questi cambiamenti si rivelarono poco incisivi, senza un effettivo superamento dell'impostazione neoidealistica che dominava la formazione magistrale.

Come anticipato nell'introduzione, questa ricerca rappresenta un primo passo e merita senz'altro ulteriori approfondimenti. Sarebbe opportuno ampliare il campione di manuali analizzati, approfondire le biografie degli autori e indagare più nel dettaglio alcuni aspetti specifici di questi testi. In particolare, sarebbe interessante esaminare il ruolo femminile presentato nei manuali analizzati, l'effettivo uso di questi manuali nelle scuole di formazione per i maestri, l'influenza del dibattito pedagogico estero e contemporaneo. Un'analisi più approfondita di questi elementi permetterebbe di comprendere meglio l'impatto reale di questi testi sulla formazione degli insegnanti e sulle pratiche educative del periodo.

Bibliografia

- Caocci P. (2024). La formazione magistrale in Italia negli anni del secondo dopoguerra e i manuali scolastici di pedagogia (1945-1968). *History of Education & Children's Literature*, 19, 573-591.
- Chiosso G. (2015). *La pedagogia contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- De Guzmán M. (1986). *Vida y muerte de las Escuelas Normales. Historia de la formación del Magisterio básico*. Barcelona: Promocion Publicaciones Universitarias.
- Escolano Benito A. (1982). Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 43, 55-76.
- Escolano Benito A. (1988). La segunda generación de manuales escolares. In A. Escolano Benito (Ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la postguerra a la reforma educativa* (pp. 19-47). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano Benito A. (2000). Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional. In A. Tiana Ferrer (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 439-449). Madrid: UNED.
- Escolano Benito A. (2002a). The codification of manualistic in Spain. *Paedagogica Historica*, 38, 51-72.
- Escolano Benito A. (2002b). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fuchs E., Bock A (Ed.). (2018), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Gatti Júnior D., Monarcha C., Camara Bastos M.H. (Ed.). (2019). *La enseñanza de historia de la educación en perspectiva internacional*. Salamanca: FahrenHouse.
- Genovesi G., Russo P. (Ed.). (1996). *La formazione del maestro in Italia*. Ferrara: Corso.
- Guereña J.L., Ossenbach Sauter G., Del Mar del Pozo M. (Ed.). (2005). *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina: (siglos 19. y 20.)*. Madrid: UNED.
- Marrone A. (2024). La pedagogía italiana en los manuales españoles para la formación de maestros de primaria durante el franquismo. *Espacio, Tiempo y Educación*, 11, 131-145.
- Meda J., Badanelli Rubio A.M. (Ed.). (2013). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*. Macerata: EUM.
- Melcon Beltrán J. (1992). *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Molero Pintado A. (2000). Los manuales de historia de la educación y la formación de los maestros (1900-1930). *Historia de la educación*, 19, 121-139.
- Ossenbach Sauter G., Somoza Igueuz G. (Ed.). (2005). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América latina*. Madrid: UNED.

- Peralta Ortiz M.D. (2012). *La escuela primaria y el Magisterio en los comienzos del franquismo*. Madrid: Universidad Pontificia.
- Rabazas Romero T. (2001). *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)*. Madrid: UNED.
- Rabazas Romero T., Ramos Zamora S., Ruiz Berrio J. (2009). La evolución del material escolar a través de los manuales de Pedagogía (1875-1936). *Revista española de pedagogía*, 67, 275-298.
- Rabazas Romero T., Revuelta Vidal M., Sanz Simón C. (2023). La cultura pedagógica del magisterio femenino durante el franquismo en Madrid. In A. Cagnolati (Ed.), *Tra carte e parole. I sentieri della ricerca storico-educativa nell'area mediterranea* (Vol. 2, pp. 147-172). Roma: TAB.
- Sante Di Pol R. (1998). *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Da Risorgimento ai giorni nostri*. Torino: Sintagma.
- Santoni Rugiu, A. (2006), *Maestre e maestri: la difficile storia degli insegnanti elementari*. Roma: Carocci.
- Tiana A. (2010). Manuales escolares. in Guereña J.L, Ruiz Berrio J., Tiana Ferrer A. (Ed.), *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en España* (pp. 209-230). Madrid: Ministerio de Educación.
- Viñao Frago A. (2002). La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España. Investigación temática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7, 223-256.

Per una co-governance dell'era digitale. L'etica dei terrestri fra inclusione e custodia

Stefano Mazza

Libera Università di Bolzano – smazza@unibz.it

1. L'idea di formazione nell'era digitale

Ogni fenomeno viene interpretato pedagogicamente a partire da un modello che contiene, fra le altre, l'idea di umano e di società che si intende sviluppare, senza il quale l'osservazione e la postura educativa verso un nuovo fatto o processo diviene solo mera acquisizione e registrazione. Postura atta ad adeguare le pratiche formative integrando e/o adattandosi all'oggetto. Sorte che, si può immaginare, verrà riservata all'intelligenza artificiale, al di là delle tipiche polemiche riservate all'esordio di nuove tecniche. Questo accade perché uno dei pensieri diffusi, che riguarda l'educazione/formazione, ne immagina la propria funzione nel progressivo avvicinamento ai fenomeni esistenti, esistenti o nascenti. Così come ai codici, procedure, metodologie, come pratiche che definiscono e hanno "ovviamente" senso e utilità nelle società di cui sono espressione. Viene così meno la fondamentale riflessione critica. Tale concezione pone l'accento in particolare su un'idea di formazione "a" o "per" e si rappresenta come neutra o universale. La funzione della scuola diviene così una pratica di servizio, quando non anche di giustificazione dell'esistente, che è struttura sociale ed economica. Tale approccio manifesta la diretta derivazione dell'universo scolastico alle condizioni decise altrove e si inserisce nella catena di supporto ai modelli economici dominanti (Freire, 1970/1971). L'idea di educazione cui qui si aspira e si propone è legata, nella considerazione dei fenomeni, ad una concezione opposta, ovvero che il lavoro formativo riguardi la continua messa in discussione dell'esistente e del nuovo, e il porsi come antidoto critico alle condizioni di vita e alle strutturazioni valoriali naturalizzate e offerte dai sistemi di potere. L'affacciarsi dell'intelligenza artificiale, impattante ogni aspetto della vita attuale e futura, ripropone fortemente questa necessità.

Nata con Turing alla metà del secolo scorso, non è una novità. Ha attraversato percorsi accidentati di fallimenti e riprese fino a che non ha modificato l'idea di base che dall'originale intento mimetico del modello umano è passato ad una visione più consona alla strutturazione informatica dell'IA che è quella dell'approccio statistico (all'attuale stato dell'arte). In questo senso lo scenario materiale nel quale siamo collocati in quest'epoca *onlife* (Floridi, 2020) può già definirsi integralmente digitale. Ciò che ne innerva lo sviluppo è senz'altro una operazione di business, nella quale sono concentrati ingenti sforzi economici, ma ad un tempo è impregnata da un'idea di futuro già chiara. Fondamentalmente suddivisa in due visioni contrapposte di cui sono testimoni gli scontri del periodo¹: da una parte una visione integrativa, come supporto all'umano e al suo sviluppo, e già attrezzato con i possibili rimedi necessari a resistere agli "attacchi

1 Per esempio Sam Altman vs Elon Musk. *"Dalla fondazione di OpenAI alla rottura tra i due visionari, il confronto tra Musk e Altman si è trasformato in una battaglia legale e in una disputa sul futuro dell'intelligenza artificiale"* (La Repubblica 19/02/2025)

contraddittori” *adversarial* (Mitchell, 2021/2022) dell’illegalità web nelle sue varie forme, dall’altra una visione che punta al *transumano*, a perseguire l’idea prometeica di *singularità* espressa da Kurzweil² (2001/2005). Ipotesi che ora ha affascinato una parte importante di Silicon Valley che, in chiave neoliberista, non sembra più nutrire perplessità sulla liceità dei comportamenti ingannevoli e *fake* che così si favoriscono.

La percezione diffusa e il relativo concetto dell’attuale fenomeno come “transizione” tecnologica in atto potrebbe essere, per questo, ingannevole e ascrivibile in realtà a due differenti problemi: un effetto residuale dell’analogico, dovuto a nicchie più o meno estese di arretratezza tecnica/rifiuto/ignoranza e quello del processo di progressione continua, durativa, dovuto alla caratteristica stessa del digitale evoluto. Questo, a differenza dell’analogico, muta fondamentalmente per via software o per integrazione dei sistemi operativi, rimanendo l’andamento più o meno invariato, sotterraneo e impermeabile allo sguardo degli utenti³. Per questi l’unica reale collocazione è il consumo, la fidelizzazione alla merce e non l’ideazione/produzione, simulata nelle micro-esperienze previste dai sistemi (Eco, 1979). L’ideazione effettiva rappresenta uno spazio apparentemente utopico di intersezione fittizia e suggestiva di genialità e neutralità⁴. La “presenza scenica” con effetto di sviluppo incalzante, di vitalità, di continuo movimento, accompagnati da promesse di speranza, benessere e felicità diffuse, sono il frutto della necessaria e correlata spinta di marketing alla merce digitale. L’epoca analogica, cui eravamo abituati, era caratterizzata da *step* costituiti da oggetti identificabili come “*all in one*”, “stazioni” dalle funzioni predefinite, affini all’idea originaria, ma soprattutto allineati con la comprensione umana. La sensazione di sviluppo tecnologico del presente è invece sempre più rapida, progressiva e destabilizzante. Il clima che accompagna la dimensione attuale gadgettizzata⁵ è caratterizzato da una diffusa euforia che abbraccia il futuro “radioso” promesso dalla techno scienza. Allo stesso tempo è presente, per converso, una sensazione di spaesamento nei cittadini, naturalmente estranei alle linee che guidano i processi in atto. Questo doppio *sentimento*, bipolare, induce ad una diffusa visione subordinata contraddistinta da mancanza attuale e fideistica attesa del futuro. Condizione perfettamente confacente alla dimensione di *business* (e nella versione prometeica e sacralizzata, di guida) nella quale l’attuale digitale, superate la fase di celebrazione dell’epoca nuova della democrazia e del cambiamento di cui sembrava portatore alle origini (Baricco, 2018⁶), va sempre più costruendosi.

Pur rappresentando un salto significativo, sia l’intelligenza artificiale che, per esempio, il prossimo computer quantistico, fanno parte di quella che si configura non più come una transizione, ma come epoca digitale o post analogica, per natura processuale, progressiva e non statica. Non si tratta del passaggio da una situazione stabile ad un’altra, ma di una continua proposta ed evoluzione di strumenti differenti e/o riformulati, collocati nell’ambito di un’era

2 “Ho visto questa epoca come una collaborazione sempre più stretta fra la nostra eredità biologica e un futuro che trascende la biologia” (Kurzweil, 2001/2005 p. XVIII).

3 Spesso si ottiene un passo avanti fondamentale semplicemente con una piccola modifica in un’unica formula” (Ivi, 2001/2005 p. XIX).

4 Cfr. G. De Francesco: *Il potere del ciarlatano*. Certi contesti sociali più di altri favoriscono l’emergere e il prosperare di personaggi che si vantano di sapere qualcosa che non conoscono e di avere capacità che non hanno. Certi individui più di altri sono inclini a credere alle falsificazioni del ciarlatano. Certe pratiche più di altre permettono ai ciarlatani stessi di avere successo.

5 *Gadgettizzazione* indica la tendenza del mondo digitale contemporaneo a creare dispositivi il cui scopo materiale riguarda l’offerta di una nuova opportunità per la vita quotidiana. Tuttavia, questi strumenti, da un punto di vista immateriale (in questa dinamica definibili come *gadget*), sono promesse di progresso e come conseguenza creano una tendenziale euforizzazione e fiducia sulla capacità e disponibilità delle soluzioni tecnologiche come agenti risolutivi delle problematiche sociali.

6 In *The game* Baricco racconta l’epopea libertaria del digitale delle origini.

digitale ormai acclarata nella quale la dimensione temporale ha perso il suo senso classico puntuativo, discretizzante ed è sottoposta ad accelerazioni continue.

2. La transizione immateriale

Quella descritta rappresenta però solo la dimensione materiale del fenomeno, il suo sviluppo tecnologico. Se spostiamo l'osservazione sull'asse sociale ed educativo, la trasformazione e la dilatazione del fenomeno *digital divide* diviene sintomatica della nuova condizione generale dell'umano. Ed è questa la transizione reale in corso e riguarda l'immateriale, celato sottotraccia al mito tecnologico: un cambio di civiltà correlato ai nuovi strumenti, ma inerente alle condizioni assiologiche che questi instaurano, inaugurando il nuovo confine degli umani. Solo pochi anni fa la questione del *gap* digitale riguardava la difficoltà, di una parte della popolazione, di acquisire le competenze sulle nuove tecnologie e di alfabetizzarsi ai nuovi procedimenti, determinandone la marginalizzazione. Oggi e in prospettiva, è l'umanità stessa che corre il medesimo rischio di essere resa marginale dalla nuova forma di divario imposto dall'implementazione di queste nuove tecnologie.

Non si tratta più o solo della visione distopica classica e fantascientifica della presa del potere da parte delle "macchine" sull'umano, ben rappresentata nell'immaginario dalla rivolta del computer di bordo HAL 9000 nel film *2001: Odissea nello spazio* di Kubrick (1968) dove il comandante dell'astronave, David, alla fine, riusciva a sconfiggere la "macchina" con lo stratagemma di cancellarne una parte di memoria. Nella versione proposta dal recente Nobel per la fisica Hinton⁷ la questione abbandona i toni fantascientifici e prende corpo la dimensione delle potenzialità effettivamente immaginabili dei nuovi strumenti. Liquidata l'idea di rischio esistenziale del sopravvento dell'intelligenza artificiale sull'umano, si occupa di tracciare ipotesi dove i rischi risiedono nell'utilizzo che fra gli umani, chi detiene le chiavi del potere digitale avanzato, potrebbe fare dell'intelligenza artificiale. Hinton si riferisce alla consueta polarizzazione intorno a obiettivi antitetici, pratica antagonista che potrebbe portare alla costituzione da parte di qualche potente "signore digitale della guerra", di eserciti di soldati robot, ad esempio, al fine di perseguire obiettivi di dominio, sempre attuali. Fenomeno in embrione, già in atto nell'uso dei *killer robots* nelle due guerre attuali in Ucraina e Palestina sulle quali già le nuove tecnologie stanno permettendo pratiche di estrema distorsione informativa come mai era accaduto. Questo obbliga a riflettere come i fenomeni andranno a riprodursi simili a se stessi, dove non siano differenti le condizioni valoriali in atto. In questo senso Hinton ha evidenziato le conseguenze di uno sviluppo incontrollato e non democraticamente governato dell'intelligenza artificiale, al di là delle pretestuose accuse di censura avanzate:

[che] regolamentare l'intelligenza artificiale significa ucciderla è un'idea bislacca: le regolamentazioni non avranno un effetto negativo, l'attuale amministrazione americana non si preoccupa di rendere sicura l'intelligenza artificiale perché è palesemente alleata con le grandi compagnie tech". [Senza regole] sempre più malviventi che usano l'intelligenza artificiale lanceranno attacchi cyber alle nostre infrastrutture. Proliféreranno le notizie manipolate online. Le opinioni delle persone saranno anch'esse manipolate. Fino a armi autonome che potranno decidere da sole chi uccidere (Hinton, 2025).

7 Hinton con i suoi studi sul tema ha contribuito fortemente allo sviluppo della intelligenza artificiale generativa.

Il fenomeno centrale del futuro e quindi della nuova marginalizzazione e polarizzazione fra minoranze elitarie e masse rese impotenti potrebbe riguardare le condizioni di vita, accompagnate da una costruzione manipolativa che conduce a falsa coscienza di sé e delle condizioni esistenti. Ma questa situazione non deve indurre ad aborre lo sviluppo tecnologico o ad accettare passivamente ciò che accade e accadrà. L'ideologia delle "magnifiche sorti e progressive" si riaffaccia come strategia e motivo di fiducia e affidamento del proprio destino ai "potenti" di turno. Forma oggi incarnatasi, nel gioco onnipresente della comunicazione, nel populismo pseudo antagonista, con le conseguenze che comporta a livello sociale. Harari in *Nexus* (2024) evidenzia l'importanza dei processi e dei fenomeni dell'informazione già dalle origini e l'importanza di consapevolezza e responsabilità collettive:

aspettare che qualche dio o stregone ci salvi [...] è un messaggio estremamente pericoloso. Perché incoraggia la gente ad abdicare alla propria responsabilità e a riporre la propria fiducia in divinità e stregoni [...]. Il potere umano non è mai il risultato dell'iniziativa individuale. Il potere nasce sempre dalla cooperazione tra un gran numero di esseri umani, per decine di migliaia di anni i Sapiens hanno costruito e mantenuto grandi reti inventando e diffondendo narrazioni, fantasie e illusioni collettive (2015, p. nd).

3. La dimensione dell'IA e il pericolo del monopolio dell'alfabetizzazione

In questo scenario, un compito che immaginiamo improrogabile della pedagogia, non può collocarsi quindi nell'alfabetizzazione allo strumento IA, accompagnandone "compostamente" l'integrazione di massa, e riducendo così l'originale *gap* digitale. Diventa irrinunciabile connettersi con le altre discipline umanistiche, per "attrezzare" ipotesi e strategie di *governance* comune dei fenomeni di sviluppo delle forme di IA, che determineranno scelte economiche e sociali. Nella scienza è necessaria una riflessione che bilanci l'incontrollata e spesso inconsapevole "freccia" tecno scientifica.

Gli errori di fronte ad una novità sociale sono antitetici (Eco, 1964). Da una parte la demonizzazione, dannosa perché serve una vicinanza attenta ai fenomeni, affinché non sfuggano alla nostra attenzione e gestione. Dall'altra la remissione, che plaude alla novità, nell'idea arrendevole di non poter fare altro che integrarla nell'esistente. E anche di fronte alla IA generativa il fenomeno tende a ripetersi. È necessario invece esplorarne la struttura nel suo farsi più profondo e non solo da educati spettatori. Se ne parla a priori senza conoscerne i lineamenti, ma immaginandoli, in base ai propri *desiderata* o alle paure che il nuovo e sconosciuto provoca.

Cosa è ora e come viene addestrata IA viene poco pubblicizzato. Dopo i ripetuti fallimenti, non è più un tentativo di simulare l'umano, di imitare rigorosamente, attraverso reti neurali, il modello biologico del cervello, utilizzando processi "umani" per identificare fenomeni, valutare le possibili opzioni e operare scelte. Si è trasformato in un addestramento statistico, dove alla macchina, grazie alle velocità possibili che si sono raggiunte, vengono sottoposti infinite miriadi di dati, fenomeni, percorsi, processi riferiti a determinate situazioni, distinguendo soluzioni corrette e scelte inefficaci. Si tratta di ricorrenze probabili, anche testuali, in modo che queste possano essere catalogate, classificate e attraverso queste l'IA generativa possa ricavare risposte/proposte "approssimativamente" credibili e corrette (Cristianini, 2023). Che si tratti, indifferentemente di una partita a scacchi, della soluzione di complesse equazioni, dell'inquadramento di un tema o di una produzione poetica. La sensazione di intelligenza che possiamo ricavarne deriva dalla probabilità che ad una parola o ad una determinata frase possa seguirne una particolarmente "intonata", che a noi risulta corretta e verosimilmente umana. Il che deriva dal fatto che ci si trova di fronte a ricorrenze probabili dei fenomeni per come li immaginiamo.

Tutto questo escludendo, ed è grave, le visioni minoritarie, spesso fondamentali, che non sono statisticamente rilevanti.

Chat GPT (acronimo di *Chat Generative Pre trained Transformer*)⁸, uno dei prototipi più diffuso di IA generativa, non ha a disposizione i testi completi di saggi e letteratura che ancora sono sottoposti alla proprietà intellettuale degli autori. La sua conoscenza è enciclopedica ed antologica. Presenta risicate citazioni solo se richiesta e non le propone, insistendo su liste e riassunti: rappresenta un rapidissimo “bignami” poliglotta. Ad un primo approccio è sapiente, ma capace di inventare dove non sa, come con le sue bibliografie, che sono fantasiose ma verosimili. Il tutto in un frame serio, ma anche faceto quando necessario, e quasi sempre accondiscendente, una postura che sembra studiata per assegnarle disponibilità all’interazione. Interrogata sui propri errori si scuserà.

Esordisce a fine 2022, gratuita e per tutti ed è al centro di polemiche, spesso improprie. Una di queste è relativa a quello che viene descritto come possibile utilizzo “abusivo” dello strumento per sostituire ciò che viene identificato come compito degli umani. È la posizione opposta che dovrebbe essere preoccupante, ovvero che IA, anche nelle forme robotiche, possa sostituirsi, sottraendolo, al lavoro umano (Staglianò, 2016).

Bisogna riflettere sulle pratiche che IA implementa e favorisce e sugli impatti che può avere sulla cultura di quest’epoca, affrontando questioni quali il valore, i rischi e le potenzialità e come agire perché non diventi, dopo una fase iniziale di ingannevole seduzione, una possibile minaccia. Non possiamo limitare l’analisi alle questioni etiche, pur importanti, ma spesso aggirate per via legale da Big Tech. Non possiamo dare per scontato che i protagonisti della rivoluzione digitale, pur godendo della fiducia di massa, nel grande *appeal* della tecno scienza, da loro stessi celebrata, perseguano strade favorevoli all’umanità tutta o anche solo accettabili nella configurazione del futuro. Le recenti scelte di indirizzo di “*Silicon Valley*” e la loro commistione stretta con il potere ne sono un esempio preoccupante, anche per la potenza economica assoluta che complessivamente possono esprimere. La questione, data la forma di apprendimento delle macchine, è quella di capire, finita la fase neutrale di addestramento preliminare, quali materiali verranno sottoposti per la loro istruzione, chi li sceglierà, come saranno articolati gli algoritmi. Perché c’è sempre un modello e una visione dietro ogni azione e la neutralità è un inganno atto alla giustificazione del potere.

Oggi in una scuola, spesso dallo sguardo corto o strabico, preoccupa l’idea che gli studenti possano perdere la loro capacità intellettuale producendo o elaborando i loro test, relazioni, ricerche attraverso IA. Dovremmo in realtà preoccuparci di come si formino le loro teste in base al nuovo spirito tecnico del tempo. Invece di essere resi consapevoli e accompagnati nella conoscenza, vengono spesso considerati esaminandi da istruire e da sottoporre a valutazione e verifica. Per una preoccupazione legata ad un intento educativo e non solo semplicemente istruttivo, il problema non si pone in termini di minaccia per via di possibili astuzie e trucchi da parte degli studenti. Se questo accade si tratta di una evidente spia delle condizioni di difficoltà di una scuola che non sa confrontarsi con una società che ha sempre più bisogno di cittadini e non solo di inermi e distratti “istruiti” specializzati e parcellizzati. Una società dove la funzione della scuola classica, ed è il fulcro del problema, è sempre più contrastata dalla formazione non formale e informale, nel quotidiano, attraverso interazioni sempre più diffuse onnipresenti e immersive. Ne è testimonianza anche solo il nostro *smartphone*, potente, accomodante e incline a reciproci e pericolosi *bias* di conferma. Fenomeno che rappresenta una ulteriore perdita di senso del fare formazione a scuola nelle modalità in cui questa viene praticata, prescindendo dall’ascolto, dalla conoscenza e comprensione di individui e scenari. Il risultato di questa modalità di operare la

8 Si tratta della versione licenziata da Open AI (Altman).

formazione è verificabile non solo nei pessimi e imbarazzanti test internazionali, ma dai tassi di abbandono e dalle polarizzazioni incombenti sulla discussione riguardo all'inclusione in crescita. Come testimoniano due differenti indagini a distanza di dieci anni (Ipsos Global 2014; 2024) su 16 paesi Ocse, in Italia, risuliamo in ultima posizione e siamo in una fase di dealfabetizzazione funzionale, data l'incapacità di percezione dei fenomeni sociali e di comprensione di semplici testi. Si tratta di un fenomeno che va di pari passo con l'attuale adesione a posture antiscientifiche, la perdita di capacità di dimostrazione logica e argomentata, l'appoggio alle predicazioni populiste e paradossalmente, la sempre più diffusa idea di "santificazione", dei progressi tecno scientifici digitali, visti come suppletivi del nostro riflettere ed agire.

Una qualsivoglia forma dell'educazione che, in presenza di un fare polemico e delle sue manipolazioni, anche in previsione di un *deep web* che si sta affermando e delle evidenti distorsioni che verranno applicate nell'uso e altresì nell'abuso dell'intelligenza artificiale, non può non porsi il problema di rappresentare un vero antidoto all'incombente ipotesi di totalitarismo culturale e alle conseguenze che questo comporta. Continuando ad esplorare la responsabilità che l'educazione, nell'ambiente digitale, ha nel bilanciare mente e affetti, tecniche e corpi, e nell'orientare lo sviluppo umano (Malavasi, 2019). Lavorare su e con l'IA significa reinterrogarsi sul significato e sulla natura del fare educativo che è supporto fondamentale dell'esperienza umana, prima che processi inconsapevoli e incontrollati possano trasformarla in elemento residuale.

Bibliografia

- Cristianini N. (2023). *La scorciatoia. Come le macchine sono diventate intelligenti senza pensare in modo umano*. Bologna: il Mulino/Kindle.
- Eco U. (1964). *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Milano: Bompiani.
- Eco U. (1979). *Lector in fabula*. Milano: Bompiani.
- Floridi L. (2020). *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Harari Y. N. (2024). *Nexus: A Brief History of Information Networks from the Stone Age to AI*. New York: Vintage. (Trad. it. Nexus: breve storia delle reti di informazione dall'età della pietra all'IA. Bompiani/Kindle, Milano, 2024)
- Hinton, G. (2025). *Intervista*. La Repubblica 02/01/2025.
- Kurzweil R. (2005). *The singularity is near when humans transcend biology*. New York: Viking. (Trad. It. La singolarità è vicina. Quando l'umanità supera la biologia. Milano: Apogeo).
- Malavasi P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mitchell M. (2019). *Artificial Intelligence: A Guide for Thinking Humans*. Pelican, London (Trad. It. L'intelligenza artificiale. Una guida per esseri umani pensanti. Einaudi, Torino, 2022).
- Freire P. (1970). *Pedagogia del oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI. (Trad. it. *Pedagogia degli oppressi*, Milano: Mondadori, 1971).
- Staglianò R. (2016). *Al posto tuo. Così web e robot ci stanno rubando il lavoro*. Torino: Einaudi.

Se la bella addormentata è nel frigo. Preoccupazioni ecologiche e tensioni etico-pedagogiche nelle opere fantascientifiche di Primo Levi degli anni Sessanta

Alessandra Mazzini

Ricercatore RtdB

Università degli studi di Bergamo – alessandra.mazzini@unibg.it

1. Fanta-scienza: una scelta pedagogica

In un saggio raccolto in *Altrui mestiere* (1985), Primo Levi, rivolgendosi *Ad un giovane lettore*, afferma di provare quando scrive «un bisogno acuto di chiarezza e razionalità» (Levi, 1998, pp. 236-237).

L'esigenza di una lingua precisa, concisa e asciutta, di una lingua “della scienza” anche nel “fare letteratura” non è il frutto solo della vocazione e della formazione chimica dello scrittore, ma nasce anche dalla sua costante fiducia nella funzione ordinatrice della ragione umana, in virtù della quale la sua personale divisione tra l'attitudine di scrittore e quella di scienziato non fu mai scissione né inconciliabile incomunicabilità.

Fu proprio tale natura anfibia e centauresca di Levi a condurlo verso il genere fantascientifico. In un clima animato, da un lato, dal dibattito sulla cosiddetta questione delle «due culture» (Snow, 1964) e, dall'altro, dalle prime riflessioni sulle conseguenze della transizione causata dal boom economico, a partire dagli anni Sessanta Levi riunisce una serie di racconti brevi – scritti e pubblicati già a partire dalla fine degli anni Quaranta in alcuni periodici – nella raccolta *Storie naturali* (1966) in cui mette al centro l'uso ambiguo, e a tratti distorto, della scienza da parte dell'uomo.

In un momento storico in cui in Italia la letteratura fantascientifica era per molti versi relegata ancora nel limbo inferiorizzante della paraletteratura, ritenuta scarsamente educativa perché avulsa dalla vita, e, dunque, distraente da una lettura realistica e da un impegno attivo e operante (Nobile, Giancane, Marini, 2022, pp. 110-111), e pochi erano i casi in cui l'editoria le riconosceva uno spazio autonomo, come nel caso della collana “Urania” di Mondadori (Antonello, 2008, pp. 99-100), le opere di Levi segnano un importante tassello di questo cammino identitario.

L'accostarsi al genere fantascientifico da parte di un autore all'epoca già noto per le sue trattazioni memorialistiche è spiegabile oltre che in termini di riflessione sociale, di intento educativo: la fantascienza, con la sua lievità, con la gradevolezza giocosa data dall'immaginario e con la leggerezza dall'approccio fantastico, intende, infatti, agire agogicamente sul lettore, in maniera che questi divenga capace di cogliere e far fronte ai problemi del suo tempo, che sappia pensare, scegliere e padroneggiare le conseguenze del suo impatto sulla natura e sulla collettività.

Se, dunque, in quegli anni scienza e fantasia sono ritenute portatrici di significato solo se separate, la scelta di Levi di dirigersi verso un genere imperniato proprio sul superamento di tale dicotomia, assume un significato ancor più precipuo. D'altra parte, quello della divisione tra i

saperi (e dunque anche delle possibilità che innescherebbe la loro crisi) è riconosciuto dall'autore come un dilemma tanto antico quanto tipicamente italiano:

per molti motivi prossimi e lontani, le due “culture” sono in Italia separate da un crepaccio: sulle orme di Croce, molti letterati italiani assurdamente negano alle discipline scientifiche e persino alla matematica ogni valore formativo. Perciò essi torcono il naso davanti alla f.s. non in quanto “fanta”, ma in quanto “scienza” (Levi, 2018, p. 51).

È il 1972 quando Levi inquadra esplicitamente il problema. La separazione tra le discipline, la loro reciproca diffidenza e la logica della *dis*-crezione tra campi del sapere celano, in realtà, una questione “formativa”. Così facendo, Levi individua e ribadisce di fatto i tratti pedagogici della sua letteratura fantascientifica, quelli che già da qualche decennio coltivava nelle sue opere e che si traducono per lui in una preoccupazione educativa e formativa, oltre che letteraria.

D'altronde lo scrittore è abitato in prima persona da questa apparente “scissione”, da questa “dis-continuità”. È lui stesso a rivelarlo: «mi pare che l'ambiguità della fantascienza rispecchi il mio destino attuale. Io sono diviso in due metà. [...] È una spaccatura paranoica. [...] Stando così le cose, mi pare, è naturale che uno scriva di fantascienza» (Levi, 2018, pp. 17-18). Levi si serve allora proprio dei racconti fantascientifici per dimostrare che tali due anime stanno in realtà in un regolare meccanismo di relazione-reazione e che, quanto più esse comunicano, tanto più reciprocamente si arricchiscono.

Le narrazioni fantascientifiche di Levi, testimoniando la propria capacità di oltrepassare culture e impostazioni epistemologiche differenti, si propongono di attestare che la *con*-crezione tra scienza e immaginazione, che implica l'apertura, l'andare oltre sé stessi, diventa occasione di compimento per l'uomo.

Si può affermare, dunque, che, in virtù di questa sua “morfologia”, la fantascienza di Levi possieda un fine educativo e di “sollecitazione pedagogica” (Grandi 2017, 79) il quale viene accresciuto da un connotato contenutistico che in quel periodo storico chiamava per la prima volta in causa anche un'accesa questione etica.

La fine degli anni Cinquanta e l'inizio degli anni Sessanta segnano, infatti, il passaggio per l'Italia da Paese prevalentemente agricolo a potenza industriale: una trasformazione che darà origine a quella mutazione sociale, economica e conseguentemente antropologica che tanto avrebbe interrogato scrittori e intellettuali, ma anche alle prime preoccupazioni rispetto al patrimonio ambientale. La svolta produttiva porta con sé, infatti, nuove consapevolezze sulle sue conseguenze e sull'assunzione di responsabilità, per questo la letteratura fantascientifica di Levi si propone di mettere in campo questioni ecologiche, sociali e bioetiche con cui occorre fare i conti all'indomani del miracolo economico. Così facendo, Levi mostra i rischi derivanti dall'abuso e dalle applicazioni errate della scienza e della tecnologia, denunciando le controversie e i pericoli dello scientismo, delle distorsioni di una scienza che non tenga conto dell'umano e di una ricerca tecnologica che non si ponga confini.

2. Tra macchine e perdita dell'identità

La forma prescelta delle narrazioni fantascientifiche, che innestano scienza, avventura e fantasia e avvicinano le “due culture”, si dimostra pertanto una risorsa educativa, perché mostra come sia possibile immaginare un futuro per l'umanità solo se mondo scientifico e mondo umanistico si pensano intrecciati.

Si tratta di una letteratura fantascientifica mai sfuggente rispetto ai problemi reali della società e mai evasiva rispetto alle questioni che attraversano la persona. In questo senso la fantascienza è un espediente letterario definibile “umanistico”, perché essa individua «nell'agire dell'uomo e

nella sua scienza, l'insorgenza dell'abnorme, dell'eterodosso, dell'infrazione» (Grassano, 1995, p. 169) ma si propone al contempo di cercare una soluzione.

Levi, dunque, guarda in avanti e attende l'avvento del futuro come orizzonte di un possibile e maggiore compimento dell'uomo e della collettività tutta. Per questa ragione introduce nei suoi racconti sempre una carica morale, una domanda etica, ma li vela anche di un certo ottimismo. E a rinforzare questo aspetto l'autore tesse la propria narrazione con l'umorismo, con «l'intermediazione del riso, dell'ironia, ma nella loro funzione dirompente, contestatrice, di denuncia seria» (*Ibid.*). Denuncia dell'attuale e fiducia nel futuro quindi, perché dinanzi alla condizione umana, tramite i suoi personaggi e le loro vicende Levi mostra, pedagogicamente, che ci può essere ancora speranza, a patto che l'uomo inizi ad attrezzarsi.

Di tale vena umoristica di Levi e della sua funzione aveva parlato anche Italo Calvino, che, in una lettera del 1961, avendo visionato in anteprima i racconti fantascientifici di Levi lo invitava a proseguire in quella sua operazione letteraria:

Il tuo umorismo e il tuo garbo ti salvano molto bene dal pericolo di cadere in un livello di sottoletteratura, pericolo in cui corre di solito chi si serve di stampi letterari per esperimenti intellettuali di questo tipo. Certe tue trovate sono di prim'ordine [...] insomma, è una direzione in cui ti incoraggio di continuare (Calvino, 1991, pp. 384-385).

La raccolta *Storie naturali*, uscita sotto pseudonimo per Einaudi nel 1966, è un concentrato di questi aspetti. I quindici racconti che la compongono racchiudono, dietro l'apparente leggerezza, dietro l'apparente disimpegno, dietro il velo del divertimento, rappresentato dalla stessa scelta della forma espressiva fantascientifica, una profonda angoscia per i destini della natura, della civiltà, dell'uomo e al contempo una speranza, un'apertura positiva al domani.

La finzione narrativa maschera, pertanto, una riflessione seria e per Levi necessaria.

Tra le narrazioni quella dedicata a *La bella addormentata nel frigo* è interessante proprio per i suoi richiami e la sua ascendenza fiabesca. Ambientato in una inquietante Berlino del 2150, dove gli animali vivi sono rari, gli alimenti sono solo chimici e il sole non fa capolino per mesi, il racconto narra le vicende di una donna che negli anni Settanta del Novecento si è lasciata volontariamente congelare per arrestare il tempo, immortalare la propria giovinezza, rendere semipeterna la propria bellezza, sottraendosi dalle leggi della natura.

Scongela, risvegliata e riportata alla coscienza da un gruppo di persone, la ragazza viene però da tutti trattata alla stregua di un oggetto da sfruttare, una cavia da osservare, studiare e della quale all'occorrenza approfittarsi, una fonte storica alla quale porre domande, da usare per soddisfare la propria curiosità.

Nessuno pare vedere in quella giovane un essere umano, ma solo un'emanazione della macchina che la tiene in vita, quel frigo, tanto freddo quanto spersonalizzante. Sottoposta a una graduale "cosificazione", di cui a poco a poco diviene consapevole, la giovane non è dunque che una vittima delle derive anti-umane delle sperimentazioni scientifico-tecnologiche e del desiderio perverso e violento dell'uomo di servirsi della scienza, della tecnica e della tecnologia per governare e oltrepassare il confine tra la vita e la morte.

Eppure, Levi non abbandona la sua protagonista, non la lascia in balia degli eventi e immagina per lei una speranza. Dinanzi a tale distopica condizione, è infatti il sentimento a salvarla infine: solo il rinvenire quella caratteristica tipicamente ed unicamente umana dell'amore le consente di riscoprirsi persona, di avere ancora coscienza di sé. Proprio l'incontro benevolo con un altro essere umano, disposto ad avviare con lei una relazione, un rapporto, diviene per lei occasione per ri-trovarsi, e intraprendere un percorso educativo e formativo. Nella dinamica tra essere e apparire, la donna riesce e sceglie quindi nuovamente di essere, recuperando la sua moralità ma anche la sua singolarità, e così il suo *essere* umana.

Il tema del rapporto tra l'individuo e la macchina, della loro compenetrazione e del legame

tra essenza e apparenza è rintracciabile anche nel racconto *Il versificatore*, che offre interessanti riflessioni, in particolare alla luce dell'attuale dibattito sull'intelligenza artificiale.

Protagonista è un poeta chiamato per mestiere a produrre liriche commerciali, che, stancatosi di questa attività che toglie bellezza alla sua azione creativa, ricorre all'invenzione di una macchina per composizioni poetiche volte all'utile. L'apparecchio tecnologico è capace, dati argomento, registro e forma metrica, di produrre componimenti perfetti allo scopo.

Il dispositivo consente, dunque, al poeta di emanciparsi da un mondo lavorativo per lui divenuto alienante, perché in esso anche l'azione propriamente umana del poetare, nella quale l'uomo può esprimere sé stesso più che in ogni altra, è sottoposta e governata dalle logiche del commercio e del guadagno. Tuttavia, così facendo, la macchina, sostituisce l'individuo, lo conduce a una nuova forma di alienazione: il poeta, infatti, diventando dipendente dall'arnese tecnologico smette di mettere in campo il proprio "fare pensato", la propria inventiva, la propria creatività e perde pertanto la sua caratteristica unica e peculiare, la sua stessa identità.

Ancora una volta però Levi lascia intravedere un accenno di fiducia nell'umanità, perché mentre il poeta è abbacinato dallo straordinario potere sostitutivo della tecnologia, qualcuno guarda a questa esperienza con spirito critico. È la segreteria del poeta, unica che sembra avere coscienza del pericolo di spersonalizzazione nascosto dietro all'oggetto che "lavora", ma lo fa in modo puramente meccanico, con il solo obiettivo di soddisfare una necessità contingente. Non c'è *telos* nella produzione della macchina, non c'è umano fine, perché essa agisce sì correttamente e dà ottimi risultati, ma lo fa solo perché «simula il comportamento umano». Il congegno tecnologico è capace solo di imitazione e non sa «riconvertire i processi automatici in operazioni coscienti» (Weil, 2015, p. 9). Ciò, pare affermare Levi, è e resterà sempre una qualità solo della persona e perderla significa abbracciare il rischio di perdersi in quanto esseri umani.

Appropriandosi di una facoltà tipicamente umana come la scrittura, e la scrittura poetica in modo particolare, la macchina pare fare propria una esigenza, tanto misteriosa quanto necessaria, dell'individuo dalla notte dei tempi. Tuttavia, il suo sforzo non sarà mai altro se non un impiego, una semplice mansione, una occupazione compiuta artificialmente e dunque artificiosamente.

L'invito dell'autore è dunque, ancora una volta, a guardare positivamente alle possibilità offerte dalla scienza e dalle transizioni tecnologiche, senza dimenticare però che esse non possono e non devono sovrapporsi all'umano.

Bibliografia

- Antonello P. (2008). La nascita della fantascienza in Italia: il caso «Urania». In E. Scarpellini, J.T. Schnapp (eds.), *ItaliAmerica. L'editoria* (p. 99-123). Milano: Il Saggiatore.
- Calvino I. (1991). *I libri degli altri*. Einaudi: Torino.
- Grandi W. (2017). *Gli ingranaggi sognati. Scienza, fantasia e tecnologia nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Grassano G. (1995). La «Musa stupefatta» di Levi. Note su racconti fantascientifici. In G. Ioli (a cura di), *Primo Levi: memoria e invenzione, Atti del convegno internazionale (San Salvatore Monferrato, 26-27-28 settembre 1991)*. (pp. 164-189). San Salvatore Monferrato: Edizioni della Biennale Piemonte e Letteratura.
- Levi P. (1998). *Altrui mestiere* [1985]. Torino: Einaudi.
- Levi P. (2018). *Opere complete*, vol. III, a cura di M. Belpoliti. Torino: Einaudi.
- Levi P. (2022). *Storie naturali* [1966]. Torino: Einaudi.
- Nobile A., Giancane D., Marini C. (2022). *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Storia e critica pedagogica*. Scholè: Brescia.
- Snow C.P. (1964). *Le due culture* [1959]. Feltrinelli: Milano.
- Weil S. (2015). *Diario di fabbrica* [1951]. Genova: Marietti.

Educare all'AI: preparare docenti e studenti a governare il futuro

Francesco Pizzolorusso

Ricercatore

Università degli Studi "Link Campus University", Roma – f.pizzolorusso@unilink.it

1. Nuove frontiere dell'Intelligenza Artificiale in educazione

L'avvento dell'Intelligenza Artificiale (AI) ha inaugurato una nuova era di cambiamento in vari settori della nostra società, con l'istruzione che si è distinta come uno dei campi certamente più influenzati. Oltre al semplice utilizzo di *chatbot*¹ come *suggeritori di risposte*, la ricerca (Bit et al., 2024) pone in luce altre due applicazioni in ambito scolastico, già suggerite all'interno di uno dei primi documenti europei sul legame tra AI e educazione (Tuomi, 2018): costruire un apprendimento personalizzato e strutturare sistemi di tutoraggio intelligenti.

Rispetto alla prima, è ormai scontato constatare che il modo in cui gli studenti studiano e apprendono sia stato rivoluzionato dall'uso dell'AI, rendendo concreta la possibilità di un apprendimento realmente individualizzato (Ayeni et al., 2024). Grazie all'uso di sistemi intelligenti, infatti, sempre più docenti possono adattare le attività proposte agli studenti, analizzando gli stili di apprendimento e creando materiali più rispondenti agli obiettivi, tanto in termini di eccellenza quanto in ottica di recupero delle lacune (Hennekeuser, Vaziri, Golchinfar, Schreiber, Stevens, 2024). Inoltre, l'AI sembra avere il potenziale per facilitare nuove forme di collaborazione tra pari e con gli insegnanti, fornendo anche risorse per lo sviluppo professionale del corpo docente (Krstić, Aleksić, Krstić, 2022).

In merito alla possibilità di strutturare, attraverso l'AI, sistemi di tutoraggio intelligenti, gli algoritmi, simulando il tutoraggio individuale, sono in grado di fornire *feedback* immediati, offrire spiegazioni aggiuntive e sottoporre nuovi problemi a partire dai temi trattati in aula. L'AI è ora in grado di leggere e comprendere in modo sempre più accurato gli input e i prompt (scritti o orali) forniti dagli utenti, consentendo agli *Intelligent Tutoring Systems* (ITS) di mantenere conversazioni significative, rispondere alle richieste e offrire suggerimenti su diversi argomenti grazie alla *modellazione* (Bates, Cobo, Mariño, Wheeler, 2020): attraverso le interazioni utente-sistema, l'AI è in grado di creare modelli dinamici di conoscenze, aiutando gli studenti a rintracciare meglio gli errori, identificare le aree in cui potrebbero aver bisogno di maggiore assistenza e valutare il loro attuale livello di comprensione, migliorando i risultati e aumentando l'*engagement* (Harry, 2023).

Sebbene, come mostrato, l'AI offra potenzialmente numerosi benefici al sistema scolastico, altrettanti sembrano essere i rischi e le sfide da affrontare per governare l'esplosione degli algo-

1 Si definisce *chatbot* un *software* che simula ed elabora le conversazioni umane (scritte o parlate), consentendo agli utenti di interagire con i dispositivi digitali come se stessero comunicando con una persona reale; i *chatbot* generano risposte automatizzate in base alle richieste degli utenti, strutturando interazioni altamente specifiche e strutturate.

ritmi. In primo luogo, non è da sottovalutare il problema della privacy: la raccolta e l'analisi di grandi quantità di dati riferiti agli studenti, ai docenti e alle pratiche educative, infatti, espone il mondo della scuola a problemi legati alla sicurezza e al potenziale utilizzo improprio delle informazioni personali. Inoltre, si pone un quesito di equità e accesso ai sistemi AI, con il rischio concreto di aumentare le differenze tra diversi sistemi educativi; sebbene l'intelligenza artificiale abbia il potenziale per *democratizzare l'istruzione*, infatti, è possibile che questi sviluppi esasperino le disuguaglianze esistenti tra i diversi sistemi educativi, ampliando il divario tra contesti dotati di risorse adeguate e organizzazioni meno attrezzate (Huang, Saleh, Liu, 2021). L'implementazione dei sistemi di intelligenza artificiale, infatti, richiede competenze tecniche e infrastrutture altamente qualificate e alcune scuole possono incontrare difficoltà nell'integrare i sistemi AI nella pratica quotidiana, esponendo docenti e studenti al rischio opposto di evitare l'adozione delle tecnologie algoritmiche a causa della scarsa familiarità con questi sistemi.

Inoltre, è opportuno ricordare che gli strumenti di intelligenza artificiale non sono infallibili e possono produrre risultati errati, imprecisi, fuorvianti o privi di fonti; su questo tema, tanto gli studenti quanto i docenti non sembrano essere oggi adeguatamente preparati per comprendere e vagliare le informazioni suggerite dall'AI.

Si apre, dunque, la necessità di sviluppare competenze specifiche, che non possono riguardare solo l'area della tecnica (analisi e gestione dei dati, alfabetizzazione digitale, strutturazione dei prompt da consegnare all'AI), ma che chiamano in causa un patrimonio più ampio, legato allo spirito critico, alla responsabilità e alla capacità di resistere alla tentazione di un eccessivo affidamento ai sistemi algoritmici per la risoluzione dei problemi.

2. AI e sistemi educativi. Documenti legislativi e framework di riferimento

Nel corso degli ultimi anni sono stati promossi numerosi documenti legati al tema dell'AI e al suo ruolo all'interno dei contesti di vita quotidiani, tra cui anche il sistema educativo: il *Regolamento del Parlamento Europeo*, il *DigComp 2.2* e l'*AI Competency Framework* sviluppato dall'UNESCO.

Il *Regolamento del Parlamento Europeo* (2024), nato con l'obiettivo di disciplinare l'uso dell'intelligenza artificiale nella società, rappresenta certamente uno dei documenti più importanti in riferimento al tema dell'AI; esso si basa sull'idea di garantire trasparenza, sicurezza e responsabilità nell'uso delle tecnologie AI, mettendo al centro il rispetto dei diritti fondamentali e dei valori europei. Il regolamento classifica i sistemi intelligenti in diverse categorie di rischio (basso, medio, alto e inaccettabile), stabilendo regole proporzionate al livello di pericolo associato all'uso al loro utilizzo; inoltre, esso richiama all'etica, alla tutela dei diritti umani – in modo particolare dei minori – al rispetto della privacy e alla trasparenza da parte degli sviluppatori nella gestione dei dati forniti dagli utenti. Purtroppo, questo documento sottende alcuni limiti, legati alla complessità nell'applicare il sistema di regole promosso dall'UE e al rischio che un'eccessiva regolamentazione possa limitare gli sviluppi positivi dell'AI, rallentando il progresso tecnologico. Ma il punto più delicato riguarda il *compromesso etico*: nonostante la forte enfasi sui valori europei, infatti, la definizione di ciò che possa dirsi accettabile o meno dal punto di vista etico si mostra un argomento ancora complesso, potenzialmente soggetto a interpretazioni divergenti tra gli Stati membri.

Il *DigComp 2.2* (Vuorikari, Kluzer, Punie, 2022) rappresenta l'ultimo aggiornamento del quadro europeo sulle competenze digitali: questo documento è stato sviluppato per fornire ai cittadini strumenti e conoscenze per navigare nel contesto digitale in modo critico e sicuro. Il framework riflette le nuove sfide della digitalizzazione – compreso lo sviluppo dell'AI – includendo competenze relative alla sicurezza digitale, alla gestione dei dati personali e alla comuni-

cazione online, predisponendo livelli di competenza adattabili; a differenza di altri framework, inoltre, l'enfasi posta al tema della cittadinanza digitale appare un aspetto positivo, puntando l'attenzione non solo sulle competenze tecniche, ma anche sulle abilità di pensiero critico e partecipazione attiva. In realtà, però, la sua applicazione resta ancora fortemente legata ad un approccio funzionale alla tecnologia e la sua struttura modulare, senza un adeguato supporto formativo per gli insegnanti, pare difficile da implementare nella pratica educativa quotidiana.

Recentemente l'UNESCO (2023; 2024a; 2024b) ha sviluppato diversi quadri di competenze specifiche per la comprensione dell'AI nei contesti scolastici. L'obiettivo di questi documenti è quello di fornire linee guida per l'integrazione dei sistemi algoritmici nelle scuole, favorendo la consapevolezza rispetto a questa tecnologia in Dirigenti, docenti e studenti. Adottando un approccio globale, i framework promuovono la consapevolezza critica, incoraggiando gli utenti non solo a padroneggiarne gli algoritmi, ma a riflettere sugli impatti etici e sociali dell'AI; per fare questo, si propone un approccio *hands-on*, pensato per rendere l'intelligenza artificiale accessibile e comprensibile a tutti. Pur promuovendo la consapevolezza critica, però, anche in questo caso la base dei documenti resta fortemente ancorata ad un paradigma tecnico, che enfatizza l'adattamento alle tecnologie, piuttosto che una loro messa in discussione critica.

Recuperando le conclusioni del documento europeo *"The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education"* (Tuomi, 2018), con un'attenzione quasi esclusiva alla tecnica, agli algoritmi, alla gestione dei dati e alle competenze specifiche necessarie per utilizzare l'AI, la riflessione pedagogica rischia di tralasciare le implicazioni sociali dettate da questi cambiamenti, lasciando gli studenti sprovvisti di abilità civiche indispensabili.

3. Leggere il presente guardando al futuro: tra AI Literacy e Future Literacy

Di fronte alle promesse di miglioramenti didattici e gestionali, pare indispensabile riflettere sulle conseguenze che questa trasformazione sta avendo nel contribuire a ridefinire i paradigmi pedagogici alla base del fare educazione (Yang, Chen, He, Sun, Salas-Pilco, 2024; Gocen, Aydemir, 2020), provando a comprendere verso quale direzione e attraverso quali competenze sia possibile oggi permettere a studenti e docenti di governare e gestire gli ecosistemi algoritmici.

La scuola sembra concentrare i suoi sforzi verso l'*AI Literacy*² (alfabetizzazione all'Intelligenza Artificiale), sviluppato per descrivere le competenze, le conoscenze e le attitudini necessarie per interagire con le tecnologie intelligenti, mirando a fornire gli strumenti per interpretare, valutare e gestire le informazioni generate dai sistemi intelligenti. Più in particolare, l'AI Literacy sottende quattro dimensioni specifiche e si lega a particolari abilità da sviluppare:

- Dimensione cognitiva: comprendere i concetti fondamentali e i costrutti di base dell'AI;
- Dimensione operativa: saper utilizzare le tecnologie intelligenti in modo efficace in diversi contesti;
- Dimensione critica: saper comunicare e collaborare in modo consapevole con le tecnologie AI e valutare il relativo impatto sociale;
- Dimensione etica: essere consapevoli delle questioni etiche sollevate dalla diffusione degli algoritmi (con particolare riferimento a trasparenza, equità, privacy e sicurezza) (Ranieri, Cuomo, Biagini, 2023).

2 Si rimanda a Ng, D.T.K., Leung, J.K.L., Chu, S.K.W., Qiao, M.S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041.

Concentrandosi in misura maggiore sull'aspetto tecnico e funzionale dell'intelligenza artificiale, questo modello fatica ad affrontare questioni più profonde legate all'impatto culturale e sociale dell'uso dei *chatbot*; inoltre, questo approccio richiede risorse e competenze che attualmente non tutti i contesti educativi possiedono, creando il rischio di un divario nell'accesso all'alfabetizzazione tecnologica, specialmente in ambienti meno attrezzati. In ultimo, non è da sottovalutare il fattore *obsolescenza programmata*: considerando la rapida evoluzione delle tecnologie AI, infatti, le competenze tecniche acquisite possono essere rapidamente superate, rendendo necessaria una formazione continua e aggiornamenti costanti da parte delle figure educative.

Affinché non solo lo sviluppo e l'implementazione di tecnologie basate sull'AI, ma anche la formazione di studenti e docenti possa dirsi *sostenibile*³, dunque, l'ipotesi è affrontare il tema dell'AI ponendolo in collegamento con le capacità di giovani e adulti di gestire e governare il futuro e le sue trasformazioni, un tema che Miller (2011, 2015) ha definito *Future Literacy*. Questo riguarda, infatti, la capacità di immaginare, anticipare e prepararsi per i futuri possibili, al fine di comprendere meglio il presente e prendere decisioni informate adottando una prospettiva più ampia, stimolando la responsabilità e il pensiero critico. Incentrato sull'educazione alla complessità e sulla consapevolezza dell'incertezza, questo approccio è in grado di sviluppare un pensiero flessibile, stimolando studenti e docenti a mettere in discussione le assunzioni pre-costituite sul presente per immaginare il futuro; l'enfasi sulla complessità e sull'incertezza aiuta a sviluppare una *resilienza cognitiva*, preparando gli studenti ad affrontare situazioni impreviste e a gestire i cambiamenti tecnologici e sociali con maggiore flessibilità. Infine, la Future Literacy fornisce strumenti per prevedere gli effetti delle innovazioni tecnologiche e valutare le implicazioni delle scelte odierne, consentendo una migliore pianificazione e progettazione degli interventi educativi, sociali e politici con una prospettiva a lungo termine (Miller, 2015). Il limite di questo approccio consiste nella sua natura prioritariamente teorica e complessa, difficile da implementare in contesti educativi tradizionali: il rischio, in questo senso, è quello di strutturare azioni che restino su un piano astratto, senza una reale applicazione pratica. Inoltre, è opportuno ricordare che, in alcuni contesti educativi, l'accento sull'immaginazione e sull'esplorazione di futuri possibili può essere visto come un "sottrarre tempo" alla trasmissione di contenuti.

Ecco, quindi, che la combinazione di AI Literacy e Future Literacy può rappresentare una risposta efficace alle sfide moderne, fornendo sia le competenze tecniche per comprendere e utilizzare gli algoritmi, sia la capacità di immaginare, anticipare e affrontare le trasformazioni del futuro. Inoltre, un approccio integrato permette di educare studenti e docenti ai più alti temi della cittadinanza digitale, in linea con le recenti *Linee guida per l'insegnamento trasversale dell'educazione civica* (2024), indispensabili per affrontare le sfide della società complessa. Di fronte ad uno scenario come quello algoritmico e ad un'idea di futuro dai tratti incerti, il fine ultimo della scuola deve restare quello di formare cittadini capaci di partecipare attivamente alla vita della società, sviluppando una riflessione critica non solo sugli strumenti, ma anche sulle implicazioni dell'IA per lo sviluppo democratico delle società; al sapere pedagogico, in questo senso, è chiesto di contribuire alle attività di formazione dei docenti, al fine di incrementare le occasioni di sperimentazione dell'educazione alla cittadinanza digitale.

3 Il termine "sostenibile" fa riferimento alla capacità di garantire condizioni di benessere umano (salute, istruzione, democrazia, partecipazione, giustizia). Sul tema si invia a S. Epifani (2020). *Perché la sostenibilità non può fare a meno della trasformazione digitale* (pp. 143-150). Roma: DTI.

4. Riflessioni conclusive

L'Intelligenza Artificiale è espressione di una trasformazione tecnologica ampia, che ha riguardato non solo i dispositivi ma anche e soprattutto le persone; parlare oggi di AI in educazione significa oltrepassare l'idea di scuola come *fabbrica di conoscenze* e luogo utile per preparare futuri lavoratori, dando spazio ad una visione degli ambienti scolastici come spazio-tempo necessario per realizzare il potenziale umano e educare cittadini ai temi della politica e della vita comunitaria.

Prima di riflettere su quanto e come integrare l'IA come supporto per arricchire le esperienze di apprendimento, quindi, appare necessario strutturare percorsi di senso legati alla comprensione dei limiti dell'AI, interrogando docenti e studenti sui suoi principi operativi e sugli effetti etici e sociali delle sue applicazioni. Attraverso la *Future Literacy*, lo sviluppo di competenze trasversali legati all'esperienza di cittadinanza – come il pensiero critico, la capacità di valutare l'affidabilità delle fonti e la consapevolezza delle dinamiche di potere legate alla tecnologia – diviene indispensabile per governare la tecnica, piuttosto che subirla passivamente, e utilizzarla per il bene comune (Zhang, Aslan, 2021; Poli, 2021).

Bibliografia

- Ayeni O.O. et al. (2024). AI in education: A review of personalized learning and educational technology. *GSC Advanced Research and Reviews*, 18 (2), 261-271.
- Bates T., Cobo C., Mariño O., Wheeler S. (2020). Can artificial intelligence transform higher education?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17 (1), 1-12.
- Bit D., Biswas S., Nag M. (2024). The impact of artificial intelligence in educational system. *International Journal of Scientific Research in Science and Technology*, 11, 4, 419-427.
- D.M. n. 183 del 7 settembre 2024 - Linee guida per l'insegnamento trasversale dell'educazione civica, Retrieved February 10, 2025 from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995?t=1725710190643>.
- Epifani S. (2020). *Perché la sostenibilità non può fare a meno della trasformazione digitale*. Roma: DTI.
- Gocen A., Aydemir F. (2020). Artificial Intelligence in Education and Schools. *Research on Education and Media*, 12(1), 13-21.
- Harry A. (2023). Role of AI in Education. *Interdisciplinary Journal and Humanity*, 2(3), 260-268.
- Hennekeuser D., Vaziri D.D., Golchinfar D., Schreiber D., Stevens G. (2024). Enlarged Education – Exploring the Use of Generative AI to Support Lecturing in Higher Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1–33.
- Huang J., Saleh S., Liu Y. (2021). A Review on Artificial Intelligence in Education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10 (3), 206-217.
- Krstić L., Aleksić V., Krstić M. (2022). Artificial Intelligence in Education: A Review. *Proceedings TIE*, 223-228.
- Miller R. (2011). Opinion: Futures Literacy - Embracing Complexity and Using the Future. *Ethos*, 10, 23-28.
- Miller R. (2015). Learning, the future, and complexity. An essay on the emergence of futures literacy. *European Journal of Education*, 50 (4), 513-523.
- Ng D.T.K., Leung J.K.L., Chu S.K.W., Qiao M.S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041.
- Poli R. (2021). The challenges of futures literacy. *Futures*, 132, 102800.
- Ranieri M., Cuomo S., Biagini G. (2023). *Scuola e Intelligenza Artificiale. Percorsi di alfabetizzazione critica*. Roma: Carocci.
- Regolamento (UE) 2024/1689 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 13 giugno 2024 che stabilisce regole armonizzate sull'intelligenza artificiale e modifica i regolamenti, Retrieved February 03, 2025 from <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj?locale=it>.

- Tuomi I. (2018). *The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- UNESCO (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2024a). *AI competency framework for teachers*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2024b). *AI competency framework for students*. Paris: UNESCO.
- Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. (Eds.). (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Yang Y., Chen L., He W., Sun D., Salas-Pilco S.Z. (2024). Artificial Intelligence for Enhancing Special Education for K-12: A Decade of Trends, Themes, and Global Insights (2013–2023). *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1-49.
- Zhang K., Aslan A.B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100025.

Tecnologia e università: le percezioni degli studenti dell'Università di Verona sulla Didattica a Distanza

Susanna Puecher, Rosi Bombieri

Assegnista di ricerca, Ricercatore a tempo determinato RTT

Università degli Studi di Verona – susanna.puecher@univr.it, rosi.bombieri@univr.it

Introduzione

La pandemia di Covid-19 del 2020 e i conseguenti lockdown hanno imposto alle università italiane l'adozione tempestiva di nuove modalità didattiche, per garantire agli studenti l'accesso all'istruzione anche da remoto, nel rispetto della normativa vigente. In risposta a tali esigenze, si è assistito all'introduzione massiva e repentina della Didattica a Distanza (DaD) nei contesti scolastici, sia durante il periodo emergenziale sia nella fase post-pandemica. Con DaD si intende l'erogazione di lezioni sincrone o asincrone, in cui rimane vitale la relazione docente-studenti, la condivisione ragionata di materiali didattici e la successiva rielaborazione e discussione (Ministero dell'Istruzione, 2020). La rapida implementazione della DaD ha generato una serie di criticità, producendo esiti eterogenei tra gli atenei con differenti esperienze nella digitalizzazione dei processi formativi (Polianovski et al., 2021; Minor et al., 2021). In particolare, è emersa una carenza nella pianificazione e nell'adattamento della didattica online, che spesso si è limitata a una mera trasposizione delle lezioni tradizionali in formato digitale (Hodges et al., 2020). Si è quindi rilevata la necessità di studiare le conseguenze dell'impatto della DaD nell'esperienza dei principali attori coinvolti (Perla, Scarinci, 2021), al fine di individuare strumenti e strategie di innovazione didattica che sappiano rispondere ai bisogni formativi degli studenti (Polianovsky et al., 2021) e di promuovere azioni di Faculty Development (FD) mirate alla crescita e all'evoluzione degli atenei (Mastan et al., 2022; Steinert, 2014).

Diversi studi hanno evidenziato come la DaD abbia comportato per gli studenti difficoltà nell'uso di strumenti tecnologici (Elçi, 2021) e sul piano relazionale e di apprendimento (Charman et al., 2023; Hashemi, 2021), soprattutto a causa del calo di concentrazione e motivazione in un contesto con limitate interazioni sociali (Mok et al., 2021; Asgari et al., 2021), con conseguenze sull'incremento dei livelli di stress, ansia e agitazione (Alomyan, 2021; Charman et al., 2023). Al contempo, è stato sottolineato come essa risulti innovativa, flessibile e di supporto (El Refae et al., 2020; Asfour, Alkharoubi, 2023), in particolare per gli studenti lavoratori, e più in generale perché agevola l'organizzazione personale e autonoma degli studenti (Hashemi, 2021; Armstrong-Mensah et al., 2020). Nonostante vi sia ormai un'ampia letteratura sul tema, è fondamentale approfondirne lo studio all'interno di specifiche realtà contestuali, al fine di ottenere indicazioni migliorative il più possibile mirate rispetto ai particolari bisogni emergenti. Alla luce di tali considerazioni, l'Università di Verona ha avviato una ricerca finalizzata a comprendere le peculiarità dell'esperienza vissuta da docenti e studenti presso l'ateneo veronese. Coinvolgere direttamente gli attori della didattica universitaria, dando loro voce, permette di raccogliere percezioni autentiche e di utilizzarle come base per la pianificazione di interventi migliorativi, efficaci e coerenti con il contesto di riferimento. Il presente contributo si focalizza sui risultati finora emersi in riferimento all'esperienza degli studenti.

1. Metodologia

La ricerca realizzata è di tipo qualitativo e adotta un approccio fenomenologico, in linea con l'obiettivo di esplorare in profondità i vissuti e il mondo di significati dei partecipanti. Sono state previste le seguenti fasi:

1. diffusione di due indagini realizzate tramite LimeSurvey, una rivolta ai docenti e una agli studenti;
2. analisi delle relazioni finali delle Commissioni Paritetiche Docenti-Studenti (CPDS) degli anni 2020-2021-2022;
3. nuova diffusione dell'indagine realizzata tramite LimeSurvey rivolta agli studenti, e raccolta di interviste semi-strutturate in forma orale.

Questo contributo presenta i risultati emersi relativamente alle prime due fasi, focalizzandosi sull'esperienza degli studenti, mentre la terza fase è tuttora in corso.

Per quanto riguarda la prima fase, l'invito a partecipare alle indagini è stato diffuso tramite una comunicazione interna, attraverso il sistema intranet dell'Ateneo, nel periodo dal 2 ottobre al 22 dicembre 2023, permettendo di raccogliere le risposte di 703 studenti.

Ogni indagine ha previsto la raccolta di dati socio-demografici, con finalità di profilazione, e alcune domande aperte, che hanno esplorato il senso di efficacia/inefficacia in riferimento alle azioni didattiche implementate, offrendo anche uno spazio per ulteriori commenti liberi. Le risposte sono state analizzate secondo i principi della Content Analysis di tipo qualitativo e induttivo, particolarmente adatta a identificare e definire i nuclei tematici di dati complessi mantenendo una prospettiva bottom-up (Hsiehm, Shannon, 2005; Elo, Kyngäs, 2008).

Il processo di analisi si è svolto secondo i seguenti step: individuazione delle unità testuali significative; elaborazione di etichette descrittive; raggruppamento delle etichette descrittive con significato simile in etichette concettuali; raggruppamento delle etichette concettuali con significato simile in categorie; elaborazione del coding system finale, che illustra graficamente l'esito dell'intero processo e offre una teoria descrittiva del fenomeno indagato. L'analisi è stata svolta secondo una logica induttiva e ricorsiva, prevedendo un continuo ritorno alle parole dei partecipanti al fine di mantenere massima fedeltà ai dati originari e verificare la "tenuta" del coding system.

La fase successiva della ricerca è stata avviata con l'obiettivo di arricchire i risultati emersi, prendendo in esame le relazioni annuali di sette CPDS dell'Ateneo in riferimento alle annualità 2020, 2021, 2022.

Tali documenti sono stati analizzati secondo un processo deduttivo, indagando similarità e discrepanze rispetto al coding system relativo alle indagini (coding system sorgente). Al contempo, è stata mantenuta una prospettiva fenomenologica e induttiva, prestando attenzione a identificare nuovi elementi emergenti. Si è giunti così a elaborare un coding system distinto, successivamente posto in dialogo con il coding system sorgente, secondo una logica ispirata alla cristallizzazione. Tale prospettiva permette di mettere in relazione dati qualitativi che approfondiscono "lati" diversi di uno stesso oggetto, collegandoli come differenti facce del medesimo cristallo, consentendo di giungere a una rappresentazione multidimensionale e "fedele" del fenomeno indagato (Ellingson 2009, 2017).

2. Risultati

Il processo di analisi che ha permesso di mettere in dialogo i risultati emersi in relazione alle indagini rivolte agli studenti e quelli relativi alle relazioni delle CPDS ha portato a identificare

elementi comuni ed elementi nuovi. Di seguito si riporta graficamente l'esito del confronto tra i coding system realizzati (Figura 1). Nella prima colonna si osservano le etichette concettuali del coding system sorgente, nella terza colonna le etichette concettuali del coding system relativo alle relazioni delle commissioni paritetiche, nella colonna centrale le categorie relative ad entrambi i coding system. In grassetto sono evidenziate le etichette su cui si focalizzerà la descrizione dei risultati, che, per motivi di spazio, si concentrerà solo su alcuni aspetti ritenuti particolarmente significativi.

Etichette	Categorie	Etichette
<i>Analisi Lime survey</i>		<i>Analisi commissioni paritetiche</i>
Efficacia dei momenti di confronto e interazione	Elementi di efficacia dell'uso della DAD - aspetti didattici	Comportamento adeguato degli studenti rispetto al setting della DaD
Efficacia della DAD come strumento didattico d'emergenza		Disponibilità del docente
Efficacia della DAD in relazione a una specifica disciplina		Efficacia dei momenti di confronto e interazione
Efficacia delle videolezioni asincrone		Apprezzamento della DAD come strumento didattico principale
Efficacia delle videolezioni sincrone		Apprezzamento delle videolezioni asincrone
Efficacia degli esami orali in DAD		Apprezzamento delle videolezioni sincrone
Efficacia degli strumenti informatici didattici		Efficacia degli strumenti informatici didattici
		Efficacia di strumenti in supporto all'attenzione
		Efficacia di una didattica attiva
		Migliore accesso al materiale di studio
		Efficacia della formazione tramite tutorial per gli studenti
Vantaggi logistico-organizzativi	Elementi di efficacia dell'uso della DAD - aspetti pratici	Vantaggi logistico-organizzativi
Utilità del supporto tecnico e informatico		Utilità del supporto tecnico e informatico
Efficacia dei corsi di formazione		Efficacia dei corsi di formazione
Difficoltà nel bilanciamento tra vita privata e professionale	Svantaggi della DAD quale strumento didattico principale (sia durante il suo utilizzo che post utilizzo)	Difficoltà di bilanciamento tra vita privata e professionale/universitaria
Scarsa efficacia della DAD come strumento didattico principale		Scarsa efficacia della DAD come strumento didattico principale
Mancanza dei momenti di confronto e interazione		Mancanza dei momenti di confronto e interazione
Scarso adeguamento al setting della DAD da parte degli studenti		Diminuzione della frequenza alle lezioni nel periodo post-pandemico
Diminuzione della frequenza alle lezioni nel periodo post-pandemico		
Calo del rendimento accademico	Impatto negativo sull'apprendimento durante la DAD (intesa come strumento didattico principale)	Calo del rendimento accademico
Fruizione passiva		Fruizione passiva e acritica
Carenze sul metodo di studio		Carenze sul piano cognitivo
Carenze sul piano cognitivo		Carenze sul piano relazionale
Carenze sul piano relazionale		Sviluppo di bisogni indotti
Sviluppo di bisogni indotti		

Scarsa efficacia delle attività didattiche asincrone	Ostacoli sorti in seguito all'utilizzo della DAD - aspetti didattici	Scarsa efficacia delle attività didattiche in modalità duale
Scarsa efficacia delle attività didattiche sincrone		Complessità nello svolgimento di attività laboratoriale e tirocini
Scarsa efficacia delle attività didattiche in modalità duale		Complessità della gestione o effettuazione delle attività valutative
Complessità nello svolgimento di attività laboratoriale e tirocini		Mancanza di competenze didattico-metodologiche per la realizzazione di attività didattiche attive nella DAD
Complessità della gestione delle attività valutative		Necessità di modificare le tempistiche della DAD rispetto alla didattica in presenza
Mancanza di competenze didattico-metodologiche per la realizzazione di attività didattiche attive nella DAD		Ridefinizione della didattica e dei contenuti
		Ritardi nel caricamento del materiale o reperibilità limitata dello stesso
Aumento delle difficoltà tecniche e logistiche	Ostacoli sorti in seguito all'utilizzo della DAD - aspetti pratici	Difficoltà tecnico-informatiche
Mancanza di supporto nella risoluzione delle difficoltà tecnico e logistiche		Ricadute rispetto all'internazionalizzazione
Difficoltà riscontrate riguardo ai corsi di formazione		Inadeguatezza degli spazi per il ritorno di una didattica in presenza
		Mancanza di tutor d'aula in supporto alla didattica duale
		Nessuna distinzione tra frequentanti e non frequentanti
Azioni di miglioramento frutto della riflessione critica sull'esperienza	Suggerimenti e necessità attuali	Implementazione di alcuni aspetti della DAD nella didattica quotidiana
Implementazione di alcuni aspetti della DAD nella didattica quotidiana		Necessità di formazione continua per i docenti
Necessità di una regolamentazione precisa della DAD		Riconoscimento del valore insostituibile delle lezioni in presenza
Necessità di software e spazi di archiviazione più aggiornati e performanti		
Necessità di formazione continua per i docenti		
Bisogno di formazione dedicata alle discipline		
Necessità di formazione informatica specifica per gli studenti		
Necessità di supporto psicologico per affrontare le difficoltà emerse		
Riconoscimento del valore insostituibile delle lezioni in presenza		

Figura 1. Coding system

Gli aspetti, emersi in modo trasversale ai dati analizzati, vengono sintetizzati e discussi attraverso tre focus: elementi di efficacia dell'uso della DaD, svantaggi della DaD e suggerimenti e necessità attuali. I dati raccolti tramite le indagini rivolte agli studenti sono identificati con

l'acronimo *Ril. n*, mentre quelli ottenuti dalle relazioni delle CPDS sono contrassegnati dall'acronimo *CPDS n*.

Elementi di efficacia dell'uso della DaD

La DaD viene apprezzata come strumento didattico principale, soprattutto per “gli studenti che sembrano gradirne la modalità” (CPDS 5). Essi affermano che “entrambe le modalità di erogazione delle lezioni erano efficaci (registrate e streaming)” (Ril. 1.48), ma, in particolare, valorizzano l'utilità delle videolezioni asincrone, che consentono a tutti di “avere garantito il diritto di poter accedere alle lezioni” (Ril. 1.301). Infatti, “la possibilità di assistere alle lezioni in modalità duale, unitamente alla messa a disposizione delle lezioni registrate, è stata molto apprezzata dagli studenti” (CPDS 3). Tali considerazioni si ricollegano a maggiori vantaggi logistico-organizzativi, “in quanto la DaD ha permesso una maggiore elasticità, soprattutto da parte delle e degli studenti lavoratori” (CPDS 6), ma in generale anche “in termini di risparmio economico e di tempo” (Ril. 3.168). Nel complesso i dati evidenziano in modo trasversale come la DaD offra un'opportunità preziosa per gli studenti coinvolti, in particolare per coloro che per diverse ragioni hanno difficoltà a raggiungere la sede universitaria, garantendo loro l'accesso al materiale di studio e sostenendo il loro percorso accademico.

Svantaggi della DaD

Tra gli svantaggi viene identificata la mancanza di momenti di confronto e interazione, con conseguenze negative in ambito relazionale e sull'apprendimento. Gli studenti avvertono la “scarsa interazione con il docente” (CPDS 11), che, aggravata dalla “mancanza di coinvolgimento” (Ril. 2.262), origina “lezioni teoriche che non lasciano spazio al dibattito, alle domande e alla discussione (Ril. 2.12). L'importanza che gli studenti attribuiscono all'interazione è particolarmente evidente nel seguente estratto “l'aula è sociale, è riflettere, pensare, studiare e crescere insieme; la didattica a distanza trasforma lo studio in esperienza per lo più individuale” (Ril 3.16). Tali aspetti si riflettono anche sul piano dell'efficacia del loro processo di apprendimento, comportando delle carenze sul piano cognitivo, come la “difficoltà di concentrazione” (CPDS 14) che “da casa è diversa che in aula” (Ril 2.251). La ridotta socialità legata alla DaD ha influenzato la dimensione relazionale tra pari e la dimensione educativa, comportando una riduzione dell'efficacia nella promozione di conoscenze e competenze critiche. Tale carenza è aggravata dalla scarsa attivazione degli studenti durante le lezioni, che si manifesta anche con una maggiore difficoltà a porre attenzione.

Suggerimenti e necessità attuali

Gli elementi di efficacia e gli svantaggi della DaD si ricollegano ai suggerimenti proposti dagli studenti. Nello specifico, la loro principale richiesta è l'implementazione di alcuni dei suoi aspetti nella didattica attuale, “così che sia uno strumento in più per gli studenti non frequentanti o per chi abbia bisogno” (Ril 3.10). Tale proposta richiede di “trovare un compromesso tra l'offerta di didattica a distanza e presenza in aula” (CPDS 5). In tal modo, l'Università può sostenere gli studenti nel completamento efficace del proprio percorso di studi, garantendo la possibilità di accedere al materiale e alle lezioni. Per farlo, è necessaria una continua formazione del corpo docenti, soprattutto “sull'utilizzo dei dispositivi” (Ril 3.84). La DaD, infatti, ha promosso l'uso di nuovi strumenti tecnologici e didattici il cui impiego richiede una specifica formazione, attraverso “la riflessione, da parte dei docenti del Teaching and Learning Center di Ateneo, sulla formazione alle nuove tecnologie e il miglioramento dei materiali didattici” (CPDS 8). Risulta evidente come, a fronte di nuovi e stimolanti modalità di insegnamento, sia necessario promuovere la formazione continua al fine di raggiungere una buona innovazione didattica.

3. Conclusioni

I risultati ottenuti consentono di mettere in luce alcuni aspetti rilevanti del fenomeno indagato, grazie a un'attenta disamina dell'esperienza realmente vissuta dagli studenti coinvolti.

Se da un lato emerge come la DaD possa offrire un prezioso sostegno al proprio percorso di studi, garantendo flessibilità e maggiori opportunità in termini logistici, organizzativi e di accesso alle risorse, al contempo viene evidenziato l'insostituibile valore della didattica in presenza, con particolare riferimento alla dimensione relazionale dell'esperienza educativa e didattica. Tale dato è in linea con l'interesse crescente a livello internazionale in riferimento al ruolo cruciale dei fattori socio-emotivi nel determinare la qualità dei processi di insegnamento e apprendimento (Singh, Duraiappah, 2020; Sala et al., 2020).

È opportuno sottolineare come i risultati qui presentati necessitino di essere integrati con quelli emersi in relazione ai docenti, e con quelli relativi alla terza fase della ricerca attualmente in corso, in modo da delineare un quadro complessivo e individuare indicazioni mirate. Tuttavia, quanto finora emerso consente di ipotizzare utili prospettive in ottica di rinnovamento della didattica.

Anzitutto, è possibile individuare nel Blended Learning, che integra attività didattiche in presenza e a distanza ricorrendo a più ambienti di apprendimento e metodologie (Rivoltella, 2021), una possibile scelta di elezione. Infatti, questo approccio consentirebbe di ridurre le limitazioni di entrambe le modalità e di potenziarne i punti di forza (Kupetz, Ziegenmeyer, 2005; Pittinsky, 2003). Inoltre, i dati suggeriscono l'utilità di sviluppare azioni formative che valorizzino la dimensione socio-emotiva nell'esperienza didattica, sia in presenza che a distanza, emersa come particolarmente rilevante nel vissuto degli studenti.

Va sottolineato come tali scelte possano rivelarsi trasformative solo se supportate da un attento investimento riflessivo, che sappia tenere in considerazione stimoli e bisogni contestuali. Non si tratta quindi di adottare soluzioni riduttivistiche che si limitino a replicare modelli preesistenti, ma di adottare una postura interrogante e riflessiva che permetta di elaborare proposte adattabili e mirate a garanzia di una vera efficacia formativa.

Bibliografia

- Alomyan H. (2021). The Impact of Distance Learning on the Psychology and Learning of University Students during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Instruction*, 14(4), 585-606.
- Armstrong-Mensah E., Ramsey-White K., Yankey B., Self-Brown S. (2020). COVID-19 and distance learning: Effects on Georgia State University school of public health students. *Frontiers in public health*, 8, 576227.
- Asfour O. S., Alkharoubi A. M. (2023). Challenges and opportunities in online education in Architecture: Lessons learned for Post-Pandemic education. *Ain Shams Engineering Journal*, 102131.
- Asgari S., Trajkovic J., Rahmani M., Zhang W., Lo R. C., Sciortino A. (2021). An observational study of engineering online education during the COVID-19 pandemic. *Plos one*, 16(4), e0250041.
- Charman K., Domenghino M., Tan J. (2023). A Covid paradox: Collateral benefits enhancing future education. *Finnish Business Review*, 9.
- El Refae G. A., Kaba A., Eletter S. (2021). Distance learning during COVID-19 pandemic: satisfaction, opportunities and challenges as perceived by faculty members and students. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(3), 298-318.
- Elçi A. (2021). Academics' Professional Development Needs and Gains during COVID-19 Distance Education Emergency Transition in Turkey. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 343-358.
- Ellingson L. L. (2009). *Engaging crystallization in qualitative research: An introduction*. Sage.

- Ellingson L. L. (2017). *Crystallization. The International Encyclopedia of Communication Research Methods*, 1-5.
- Elo S., Kyngäs H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Hashemi A. (2021). Online teaching experiences in higher education institutions of Afghanistan during the COVID-19 outbreak: Challenges and opportunities. *Cogent Arts & Humanities*, 8(1), 1947008.
- Hodges C. B., Moore S., Lockee B. B., Trust T., Bond M. A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*.
- Hsiehm H. F., Shannon S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Kupetz R., Ziegenmeyer B. (2005). Blended learning in a teacher training course: Integrated interactive e-learning and contact learning. *ReCALL*, 17(2), 179-196.
- Mastan I. A., Sensuse D. I., Suryono R. R., Kautsarina K. (2022). Evaluation of distance learning system (e-learning): a systematic literature review. *Jurnal Teknoinfo*, 16(1), 132-137.
- Ministero dell'Istruzione (2020). *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*. Roma. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/-Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0>
- Minor S., Berry A., Luhanga U., Chen W., Drowos J., Rudd M., ... Gupta S. (2022). Faculty Development Advancements—Lessons Learned in a Time of Change. *Medical Science Educator*, 1-5.
- Mok K. H., Xiong W., Bin Aedy Rahman H. N. (2021). COVID-19 pandemic's disruption on university teaching and learning and competence cultivation: Student evaluation of online learning experiences in Hong Kong. *International Journal of Chinese Education*, 10(1), 221258682110070.
- Perla L., Scarinci (2021). A Digital scholarship and faculty development: for professional development in the university context. In *International Online Teaching Experiences*, 23, 24-38.
- Pittinsky M. S. (2003). *The wired tower: Perspectives on the impact of the internet on higher education*. FT Press.
- Polianovskiy H., Zatonatska T., Dluhopolskyi O., Liutyi I. (2021). Digital and technological support of distance learning at universities under COVID-19 (case of Ukraine). *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(4), 595-613.
- Rivoltella, P. C., (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Raffaello Cortina Editore.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera M. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence* (No. JRC120911). Joint Research Centre.
- Singh N.C., Duraipappah A. (2020). Rethinking learning: A review of social and emotional learning for education systems. UNESCO MGIEP.
- Steinert Y. (2014). Faculty development: core concepts and principles. In *Faculty Development in the Health Professions* (pp. 3-25). Springer, Dordrecht.

Le pratiche valutative nella percezione dei docenti

Paolo Raviolo

Professore Ordinario

Università eCampus – paolo.raviolo@uniecampus.it

Marco Rondonotti

Professore Associato

Università eCampus – marco.rondonotti@uniecampus.it

1. L'attuale dibattito intorno all'agire valutativo

L'elaborazione teorica dell'agire valutativo ha condotto all'avvicinarsi di differenti paradigmi del valutare, a partire dall'intendere la valutazione principalmente come uno strumento di misurazione dell'apprendimento (assessment of learning, AoL), focalizzata sull'attribuzione di voti e sulla certificazione delle competenze acquisite (Black, Wiliam, 2009). In seguito, si è registrato uno spostamento verso una concezione più formativa della valutazione, capace di coinvolgere gli studenti nel processo di apprendimento in una modalità più attiva (assessment for learning, AfL), fino a promuovere lo sviluppo dell'autoregolazione e della riflessione critica sugli apprendimenti (assessment as learning, AaL) (Earl, 2013; Wiliam, 2011). Questi cambiamenti sono stati accompagnati dal desiderio di sostenere lo sviluppo delle competenze metacognitive e di autoregolazione degli studenti (Panadero, Andrade, Brookhart, 2018). In questo contesto, la valutazione non è più vista unicamente come il momento conclusivo del processo formativo, ma come un mezzo dinamico per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento (Black, 2003). L'AfL dà rilevanza al feedback formativo, considerato fondamentale per favorire il miglioramento continuo (Hattie, Timperley, 2007; Sadler, 1989). Allo stesso tempo l'AaL ha voluto introdurre un approccio ancora più partecipativo, in cui gli studenti diventano agenti attivi del proprio apprendimento attraverso lo sviluppo delle competenze metacognitive, poiché coinvolti nel monitoraggio dei propri obiettivi di apprendimento e nella regolazione delle proprie strategie (Clark, 2012). Tuttavia, l'implementazione di AaL richiede un cambiamento culturale significativo all'interno delle istituzioni scolastiche, poiché gli insegnanti devono ripensare i loro ruoli da meri valutatori a facilitatori dell'apprendimento (Torrance, 2007). Anche se si registra un consenso sui benefici di AaL e AfL, la loro applicazione pratica nelle scuole si presenta disomogenea e spesso limitata dall'inerzia delle pratiche tradizionali (Swaffield, 2011). La letteratura evidenzia come gli insegnanti affrontino sfide significative nel bilanciare le funzioni formative e sommative della valutazione nella concreta applicazione didattica (Baird, Andrich, Hopfenbeck, Stobart, 2017), specialmente nei contesti scolastici ad alta pressione per il rendimento (Birenbaum, Kimron, Shilton, 2011). Alla luce di queste sfide, si rende necessaria una riconcettualizzazione dell'assessment literacy degli insegnanti (Xu, Brown, 2016), che non solo padroneggino le tecniche valutative, ma comprendano anche le implicazioni pedagogiche delle loro scelte (Galliani, 2015).

2. Metodologia

Alla luce di quanto detto, il nostro lavoro desidera indagare le pratiche valutative dei docenti. Lo strumento utilizzato è stato il questionario sviluppato da Ferrari e Messina (2021), progettato con la finalità di mappare le pratiche di assessment dei docenti¹; lo strumento è strutturato in due parti: la prima parte anagrafica è composta da 8 domande a risposta multipla per raccogliere dati di profilo e di contesto, oltre a informazioni sulla formazione specifica; una seconda parte è composta da sub-test basati su batterie di domande, costruite con riferimento al contributo di Hadji (2017) e alle riflessioni sull'*assessment for learning*, vale a dire l'insieme di pratiche valutative che spostano sul piano formativo le azioni del docente. Alla luce del contributo, le pratiche di AoL vengono sinteticamente indicate con "misurare", quelle di AfL con "apprezzare" e quelle di AaL con "comprendere".

La rilevazione è stata attuata utilizzando *QuestionPro online survey software* e i dati rilevati sono stati analizzati con SPSS IBM software v.29.

3. Contesto

Nel corso degli ultimi 20 anni il percorso di formazione degli insegnanti della scuola secondaria in Italia ha subito diverse trasformazioni. Fino al 2009, con la SIS (Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario), gli aspiranti docenti conseguivano l'abilitazione frequentando un biennio di formazione teorica e pratica. In seguito all'abolizione della SIS, nel 2010, furono introdotti i TFA (Tirocini Formativi Attivi), sospesi nel 2016 ma proseguiti solo per formare gli insegnanti specializzati nel sostegno. Dal 2013 inoltre vennero introdotti i PAS (Percorsi Abilitanti Speciali), che consentivano agli insegnanti con almeno tre anni di servizio di ottenere l'abilitazione e l'immissione in ruolo. Dal 2017, i 24 CFU in discipline psico-pedagogiche sono diventati requisito per accedere ai concorsi ma non per ottenere l'abilitazione all'insegnamento. Con il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 59 si delinea finalmente il nuovo modello di percorso abilitante per gli insegnanti della scuola secondaria, che però non troverà attuazione se non con il DPCM 4 agosto 2023, che detta le modalità operative per attivare i percorsi abilitanti di 60 CFU, cui seguirà, una volta superato il concorso, un anno di prova prima dell'immissione in ruolo. Queste discontinuità nel percorso abilitante hanno naturalmente prodotto distorsioni che la nuova modalità di abilitazione ha dovuto affrontare, prevedendo quindi percorsi specifici per le diverse categorie di candidati: neolaureati, docenti non abilitati ma con anzianità di servizio, docenti vincitori di concorso ma non abilitati, ecc. L'attivazione dei primi percorsi abilitanti ha visto quindi un numero molto elevato di candidati che da anni erano in attesa dell'opportunità di ottenere l'abilitazione, la gran parte dei quali aveva alle spalle diversi anni di servizio nella scuola, anche con specializzazione sul sostegno oppure con contratti annuali. Questi numeri sono stati particolarmente elevati nel caso dei percorsi previsti dall'art. 13 del DPCM 4 agosto 2023 che consentono a docenti in possesso di abilitazione oppure specializzati sul sostegno di conseguire abilitazione su specifica classe concorsuale.

Nell'ambito del primo percorso abilitante ex art. 13 del DPCM attivato dall'Università eCampus nel mese di marzo del 2024 è stato somministrato il questionario i cui dati sono oggetto del presente lavoro. Complessivamente 12.385 insegnanti hanno risposto al questionario, tra questi 81,6% maschi e 18,0% femmine; 15% con età compresa tra 20 e 34 anni, 37,1%

1 Per una descrizione maggiormente approfondita dello strumento e del processo di validazione seguito, facciamo riferimento alla pubblicazione di Ferrari e Messina (2021).

con età compresa tra 35 e 44 anni, 40,8% con età compresa tra 45 e 54 anni, 6,6% con età compresa tra 54 e 65 anni, 0,1% oltre 65 anni. Dal punto di vista geografico il campione risulta così distribuito: 14,8% nord ovest, 8,9% nord est, 15,1% centro, 40,2% centro, 40,2% sud, 20,9% isole e 0,1% estero.

4. Risultati

La prima scala presente nel questionario si propone come una costruzione complessa sul piano del costruito teorico, in quanto registra quattro differenti item su tre differenti approcci alla valutazione (misurare, comprendere, apprezzare).

	<i>Misurare</i>	<i>Apprezzare</i>	<i>Comprendere</i>
<i>Relazione valutazione apprendimento</i>	18,0%	32,2%	49,8%
<i>Funzione dell'errore</i>	10,7%	48,0%	41,3%
<i>Funzione del feedback</i>	3,6%	57,7%	38,7%
<i>Agenti della valutazione</i>	24,3%	61,8%	14,0%

Tabella 1: Distribuzione sui tre approcci alla valutazione

A riguardo della relazione valutazione apprendimento c'è una interessante polarizzazione tra il misurare e il comprendere che assumono i valori più alti (rispettivamente il 18,0% e il 49,8%). Sulla funzione del feedback, il fatto che sia percepito come importante per l'apprezzare è coerente. Da sottolineare a riguardo degli agenti della valutazione che l'atteggiamento del comprendere ("Costruisco con l'alunno il dispositivo valutativo") assume il valore più basso (solo il 14,0%).

Abbiamo voluto calcolare la postura del docente nell'assessment costruendo un indice delle pratiche valutative (indice PV), ottenuto sommando i punteggi provenienti dalle risposte agli item dedicati alla relazione valutazione/apprendimento, al ruolo attribuito all'errore, alla gestione del feedback e agli strumenti valutativi (item Q11, Q12, Q13 e Q14) e procedendo nell'individuare tre differenti gruppi. Il primo gruppo, con punteggio di indice PV compreso tra il valore minimo di 4 e il valore 7, mostra una maggiore tendenza all'AoL; il secondo con punteggio compreso tra 8 e 9 manifesta pratiche valutative proprie dell'AfL; il terzo gruppo, con valori compresi tra il 10 e il 12, quelle dell'AaL. Rispetto al genere, le femmine sono sì divise in questo modo: il 17,8% nel gruppo AoL, il 44,2% nel gruppo AfL e il 38,0 in AaL; i maschi sono più presenti nel gruppo AoL (26,7%) e meno nel gruppo AaL (31,8%). Rispetto al grado di scuola presso cui prestano servizio, i docenti della scuola secondaria di II grado ottiene la percentuale più alta di presenza nel gruppo AaL con il 38,5%, seguiti dai docenti della secondaria di I grado (con il 35,9%) e quelli della scuola primaria (33,7%); per il gruppo AoL, i docenti maggiormente rappresentati sono quelli della scuola professionale (con il 31,0%) seguiti da quelli della scuola dell'infanzia (con il 30,5%).

Come si può vedere dalla distribuzione rispetto alle aree geografiche riportata dalla tabella 2, i docenti delle Isole dichiarano una minore propensione all'AoL e una maggiore all'AaL; l'esatto contrario per i docenti del Nord Est che riscontrano una maggiore pratica relativa all'AoL (24,1%) e la minore dell'AaL (30,8%).

	<i>Nord Ovest</i>	<i>Nord Est</i>	<i>Centro</i>	<i>Sud</i>	<i>Isole</i>
<i>AoL Misurare</i>	23,5%	24,1%	18,6%	19,3%	16,6%
<i>AfL Apprezzare</i>	44,0%	45,1%	43,4%	44,0%	42,4%
<i>AaL Comprendere</i>	32,5%	30,8%	38,0%	36,7%	42,1%

Tabella 2: Tavola di contingenza tra Indice PV e aree geografiche

La tabella di contingenza tra Indice PV e gli anni di insegnamento dei docenti evidenzia una distribuzione statisticamente significativa (Chi-quadro di Pearson $<0,001$; associazione lineare per lineare $<0,001$): il gruppo AoL è rappresentato dal 17,2% dei docenti che hanno tra 1 e 5 anni di insegnamento, il 20,5% di chi ha tra i 6 e i 10 anni, il 21,5% tra 11-15 anni, il 22,8% tra i 16-20 anni e dal 21,7% di chi ha più di 20 anni di insegnamento. Il gradiente diventa negativo se prendiamo in considerazione il gruppo AaL: il 39,7% dei docenti con 1-5 anni di insegnamento, il 35,7% tra i 6-10 anni, il 35,4% tra 11-15 anni, 31,4% tra 16-20 anni e 33,7% dei docenti con più di 20 anni di insegnamento.

Prendendo in considerazione le classi di concorso dei rispondenti e analizzando le medie relative all'indice PV, possiamo dire che i punteggi più alti sono ottenuti dai docenti appartenenti alla classe di concorso A09 - Discipline grafiche, pittoriche e scenografiche (punteggio medio indice PV pari a 9,3), seguita da A18 - Filosofia e scienze umane (9,2) e da A19 - Filosofia e storia (9,2); i punteggi medi più bassi sono stati ottenuti dall'A27 - Matematica e fisica (8,1), A26 - Matematica (8,2) e dall'A13 - Discipline letterarie, latino e greco (8,1).

Un ultimo dato interessante lo ricaviamo dalla tabella 3 che riporta sinteticamente i dati di due differenti tabelle di contingenza: quella tra indice PV l'item "Conosce il portfolio/l'e-portfolio?" e quella tra indice PV e l'item "Conosce le rubriche valutative?". La distribuzione risulta statisticamente significativa (Chi-quadro di Pearson $<0,001$; associazione lineare per lineare $<0,001$).

	Conosce il portfolio/l'e-portfolio		Conosce le rubriche valutative	
	Sì	No	Sì	No
<i>AoL Misurare</i>	52,0%	48,0%	67,0%	33,0%
<i>AfL Apprezzare</i>	61,0%	39,0%	74,1%	25,9%
<i>AaL Comprendere</i>	63,0%	37,0%	76,6%	23,4%

Tabella 3: Tavola di contingenza - Indice PV * Portfolio; Indice PV * Rubriche

I docenti che appartengono al gruppo AaL risultano avere una maggiore conoscenza delle rubriche valutative, mentre quelli del gruppo AoL una minore conoscenza del portfolio.

5. Discussione

L'analisi dei dati mostra come la pratica valutativa dell'AoL sia più significativamente attribuibile ai docenti di sesso maschile, ai docenti che insegnano nelle scuole professionali e tra coloro che dichiarano di avere più anni di insegnamento; l'approccio AaL invece è rappresentato più fre-

quentemente da docenti di genere femminile, che insegnano alla scuola secondaria di II grado che sono da poco inseriti nell'attività professionale (e che dunque hanno concluso il percorso formativo accademico da meno tempo rispetto al resto del campione). Quanto descritto suggerisce il fatto che le differenti posture valutate non siano soltanto l'esito di specifiche scelte metodologiche o di opzioni strumentali, ma piuttosto siano da intendere come il riflesso di paradigmi professionali e di costrutti culturali complessi. Ad esempio, i risultati presentati indicano come le docenti di genere femminile adottino più frequentemente rispetto ai colleghi maschi delle pratiche valutative metacognitive, mettendo in risalto una maggiore propensione per l'AfL e l'AaL; questo dato può essere interpretato come un orientamento pedagogico maggiormente centrato sullo studente e sulla costruzione di un ambiente di apprendimento collaborativo e riflessivo. Per altro, possiamo dire che tali dati confermano studi precedenti che evidenziano come le docenti tendano a favorire strategie didattiche più inclusive e orientate al sostegno del processo di apprendimento (Eccles, Roeser, 2011).

Altro dato significativo è quello di una distribuzione delle posture valutative che varia significativamente in base al grado scolastico e alla tipologia di percorso scolastico. I docenti della scuola secondaria di II grado mostrano una maggiore inclinazione verso l'AaL, mentre quelli della scuola professionale e dell'infanzia si orientano maggiormente verso pratiche AoL. Questa differenza può essere compresa alla luce delle diverse finalità educative: nella secondaria di II grado, l'accento posto sullo sviluppo del pensiero critico e delle competenze metacognitive favorisce pratiche valutative riflessive e formative; diversamente, nel contesto professionale e dell'infanzia, la necessità di competenze pratiche e abilità di base sembra orientare verso una valutazione più misurativa e sommativa. Un altro aspetto rilevante riguarda l'influenza dell'esperienza di insegnamento sulle posture valutative. I docenti con meno di cinque anni di esperienza risultano più propensi ad adottare l'AaL, evidenziando una maggiore apertura verso pratiche metacognitive e riflessive. Al contrario, i docenti con più di venti anni di esperienza mostrano una tendenza consolidata verso l'AoL. Questo gradiente può essere interpretato come un effetto delle esperienze formative più recenti, che hanno maggiormente integrato modelli valutativi formativi e metacognitivi, in contrasto con una formazione più tradizionale ricevuta dai docenti più esperti.

Un'ultima sottolineatura è dedicata alla distribuzione delle posture valutative in relazione alla disciplina insegnata. I punteggi più alti nell'AaL sono stati registrati nelle classi di concorso che richiedono un approccio critico e riflessivo, mentre le discipline scientifiche mostrano una maggiore inclinazione verso l'AoL suggerendo una concezione della conoscenza come oggettiva e misurabile. Questi dati confermano quanto sostenuto dalla letteratura sulle pratiche valutative disciplinari, che evidenzia come le scienze umane e artistiche siano più inclini a pratiche valutative riflessive e aperte (Black, Wiliam, 2009).

6. Conclusione

L'indagine qui sintetizzata rappresenta naturalmente solo un'immagine dei docenti che hanno preso parte al percorso abilitante; si tratta quindi di un campione non rappresentativo della popolazione di riferimento. Si è comunque ritenuto utile cogliere l'occasione per raccogliere un numero significativo di dati sulla percezione dei docenti rispetto alle pratiche valutative.

Questi dati ci consentono in primo luogo di definire meglio i contenuti e le pratiche dei percorsi abilitanti, con un particolare orientamento a promuovere un'evoluzione delle posture valutative: a) promuovere l'integrazione dell'AaL e dell'AfL nei contesti educativi dove prevale ancora l'AoL, favorendo una visione della valutazione come strumento di apprendimento continuo; b) sensibilizzare i docenti esperti sui benefici delle pratiche metacognitive e riflessive,

contrastando una visione rigidamente sommativa della valutazione; c) integrare la formazione iniziale dei docenti con modelli valutativi innovativi, assicurando che le nuove generazioni di insegnanti sviluppino competenze riflessive e formative fin dal loro ingresso nella professione.

Naturalmente la polarizzazione delle posture valutative che emerge dai dati riflette non solo le differenze individuali, ma anche i costrutti culturali e professionali radicati. La sfida educativa consiste nel promuovere un equilibrio tra le diverse posture valutative, valorizzando il potenziale formativo e metacognitivo dell'AaL senza rinunciare alla dimensione sommativa che assume un particolarmente rilievo nella scuola secondaria di secondo grado, favorendo una migliore comprensione anche in questo contesto la dimensione formativa delle pratiche valutative.

Bibliografia

- Baird J., Andrich D., Hopfenbeck T. N., Stobart G. (2017). Assessment and learning: Fields apart? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 317–350.
- Birenbaum M., Kimron H., Shilton H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 35–48.
- Black P. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead: Open Univ. Pr.
- Black P., Wiliam D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Clark I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205–249.
- Earl L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. SAGE Publications.
- Eccles J. S., Roeser R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.
- Ferrari S., Messina S. (2021). Pratiche di assessment: Un questionario per sviluppare la literacy dei docenti. In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione*. (pp. 599–614). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani L. (2015). *L'agire valutativo: Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Hadi C. (2017). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: Scholé.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Panadero E., Andrade H., Brookhar, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Australian Educational Researcher*, 45(1), 13–31.
- Sadler D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Swaffield S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433–449.
- Torrance H. (2007). Assessment "as" learning? how the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281.
- Wiliam D. (2011). *Embedded formative assessment* Solution Tree Press.
- Xu Y., Brown G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162.

Competenze, sostenibilità sociale e patrimonio culturale: la narrazione digitale al servizio delle comunità educanti

Cristian Righettini

Assegnista di ricerca

Università Cattolica del Sacro Cuore – cristian.righettini@unicatt.it

1. Comunità educante e sostenibilità sociale: pedagogia, patrimonio culturale e innovazione per un nuovo welfare urbano

La pedagogia sociale rappresenta un elemento chiave per promuovere lo sviluppo di una comunità educante, fondata sulla collaborazione e sulla partecipazione attiva di tutti gli attori coinvolti. Questa prospettiva educativa non solo favorisce l'inclusione e il benessere collettivo, ma stimola anche la crescita di una coscienza condivisa, capace di orientare le scelte e le pratiche sociali verso obiettivi comuni e sostenibili (Mollo, Porcarelli, Simeone, 2022). Una comunità educante, per essere realmente efficace, deve basarsi su principi di equità e giustizia sociale, creando opportunità di apprendimento continuo per tutti i suoi membri e fornendo strumenti che permettano di affrontare le sfide della contemporaneità in maniera critica e consapevole. La sostenibilità, declinata sia in termini ambientali che sociali, si inserisce come componente imprescindibile di questo percorso, poiché solo attraverso una gestione consapevole delle risorse e un rispetto attento dell'ambiente è possibile mantenere quell'equilibrio necessario a garantire una crescita armoniosa e duratura (Malavasi, 2022). La capacità di una comunità di educare alla sostenibilità, trasmettendo valori di responsabilità e consapevolezza, diventa così una risorsa preziosa per affrontare le sfide del presente e del futuro. In questo scenario, il patrimonio culturale assume un ruolo centrale nella costruzione delle identità collettive e individuali, poiché funge da elemento di continuità tra passato, presente e futuro.

In questo contesto, la cura delle realtà associative non è solo un obiettivo da perseguire, ma una responsabilità condivisa, che implica un impegno costante per il loro *empowerment*, il rafforzamento delle reti di collaborazione e la costruzione di un futuro più equo e solidale. Il rafforzamento delle capacità organizzative e progettuali delle associazioni, infatti, non solo migliora la qualità delle loro azioni, ma incrementa anche la loro capacità di incidere nelle politiche educative e sociali. La valorizzazione delle competenze dei membri delle associazioni e il potenziamento delle loro capacità di progettazione e gestione rappresentano elementi fondamentali per garantire la sostenibilità a lungo termine degli interventi educativi e formativi (Mancaniello, Marone, Musaio, 2023). Una comunità educante ha il compito fondamentale di trasmettere questi valori attraverso processi di apprendimento collaborativo e inclusivo, che si avvalgono delle opportunità offerte dalla comunicazione digitale. Le tecnologie contemporanee permettono di valorizzare e diffondere il concetto di nuovo welfare urbano, favorendo una narrazione accessibile e partecipativa, capace di coinvolgere attivamente tutti i cittadini. In questo modo, la digitalizzazione diventa uno strumento non solo di diffusione della conoscenza, ma anche di attivazione di processi di cittadinanza attiva e di partecipazione democratica.

2. Verso l'educatore di quartiere: competenze, pratiche e comunità per la trasformazione sociale

All'interno del Progetto PRIN "Patrimonio culturale e comunità educante. Formazione di competenze e professionalità per un nuovo welfare urbano", l'utilizzo di metodi e strumenti d'indagine diversificati rappresenta un passo fondamentale per cogliere la complessità e la profondità delle dinamiche educative e sociali. Tuttavia, non basta limitarsi a un'analisi teorica o metodologica: è essenziale favorire processi di partecipazione attiva e di apprendimento esperienziale, che possano coinvolgere direttamente i giovani professionisti dell'educazione, le associazioni e i volontari impegnati nel progetto in parola. Attraverso l'impiego di piattaforme interattive narrative e comunicative, si aprono nuove possibilità di apprendimento dinamico, che non solo incentivano il confronto e la riflessione, ma promuovono anche lo sviluppo di competenze trasversali essenziali. Il pensiero critico, la capacità di analisi, la creatività e la flessibilità sono elementi chiave per un'educazione inclusiva, proattiva e sostenibile, in grado di rispondere alle sfide della contemporaneità. In definitiva, la sinergia tra patrimonio culturale e comunità educante si configura come un volano per la formazione di cittadini consapevoli e attivi, capaci di interpretare e trasformare il proprio contesto sociale in un'ottica di transizione ecologica, digitale e interculturale. Solo attraverso un approccio integrato, che unisca conoscenze teoriche, strumenti tecnologici innovativi e una forte partecipazione comunitaria, sarà possibile costruire un modello educativo in grado di rispondere efficacemente alle esigenze del presente e alle sfide del futuro, assicurando così un impatto duraturo e positivo sulle nuove generazioni (Tramma, 2010).

Per quanto concerne l'unità di ricerca milanese del PRIN, attraverso il prezioso aiuto di un *team* pedagogico, si procede alla raccolta delle informazioni con diversi approcci, privilegiando un accostamento pedagogico, qualitativo e narrativo, per poi proseguire con l'interpretazione dei concetti emergenti, l'individuazione delle tematiche cogenti e la progettazione educativa conseguente; infine seguono azioni comunicative e divulgative. In primo luogo, il *team* pedagogico si reca *in loco* per incontrare e visitare le realtà associative coinvolte e intervistarne i responsabili (Nocetum, Aiutility, Milano Sospesa, Smonting, RicicliAMO, yesMilano di Andrea Rui): da questa collaborazione nascono le proposte di interventi formativi, ricevendo anche un rimando comunicativo per la diffusione di buone pratiche alla cittadinanza. Alcune istanze emergenti dalla ricerca si pongono come trasversali alle diverse narrazioni delle associazioni, come la rigenerazione urbana, i bisogni e la cura, il *welfare* di comunità e il patrimonio culturale, le competenze e la formazione dei futuri professionisti socio-educativi (Pati, 2007).

A tal proposito, una delle principali ipotesi su cui si riflette, per il progetto in parola, è quella di formare un possibile "educatore di quartiere", capace di valorizzare i temi del *welfare* urbano nei luoghi cittadini e tra le scuole, tra le varie agenzie formative, nella cosiddetta comunità educante, anche attraverso la predisposizione di un "kit didattico-formativo" per l'apprendimento di competenze *ad hoc*, l'elaborazione di un ciclo di incontri seminariali e *workshop* dedicati alle associazioni coinvolte e alle loro *best practices*. Saper rispondere alle necessità dei contesti, per la pedagogia sociale, per generare ulteriori prospettive di umanizzazione, per lasciare in eredità una città più solidale, inclusiva e sostenibile, a misura (educativa) di tutti e ciascuno (Parricchi, 2020).

3. Porsi in ascolto delle realtà associative, pedagogia sociale

In tale prospettiva pedagogica si propongono per la raccolta delle informazioni alcuni strumenti, alcuni dedicati ai responsabili delle associazioni e ai volontari, altri ad uso del *team* pedagogico (Beccegato, 2001).

Un questionario online (Google moduli) quanti-qualitativo è stato inviato direttamente ai volontari delle associazioni coinvolte, le domande quantitative erano strutturate su scala Likert, mentre le domande qualitative prevedevano una possibile risposta aperta. L'interpretazione delle informazioni è volta a riflettere sui bisogni educativi, sulle potenzialità emerse dagli incontri con le associazioni e dall'osservazione da parte del *team* pedagogico, così come le prospettive che paiono più promettenti per il passaggio successivo della progettazione educativa all'interno del progetto (Orefice, 2011).

Un'intervista semi-strutturata è stata svolta (in presenza o a distanza) con ogni responsabile di associazione coinvolta, attraverso 8 domande sui temi del progetto PRIN (1. *Da dove nasce l'idea della vostra associazione? Dove opera principalmente e da quanto tempo?*; 2. *A chi si rivolge la vostra associazione? Concretamente, quali azioni mettete in campo?*; 3. *Se dovesse utilizzare una metafora, un'immagine per descrivere l'associazione di cui fa parte, cosa sceglierebbe?*; 4. *Quale contributo sentite di dare alla città di Milano? Qual è l'idea di comunità (educante) che esprime la vostra associazione?*; 5. *Il vostro impegno civico è ammirevole; secondo lei, dove nasce la motivazione e la tenacia per l'aiuto solidale di chi si prodiga nella vostra associazione?*; 6. *Secondo lei, come si comunica agli altri il vostro impegno, le vostre capacità e la vostra cura delle relazioni?*; 7. *In che modo si può dire che la vostra associazione si occupa di patrimonio culturale e rigenerazione urbana? Come tradurrebbe queste espressioni nelle vostre azioni quotidiane?*; 8. *Per concludere, ha mai riflettuto sugli aspetti educativi e formativi legati alle attività della vostra associazione? Sulle abilità e competenze che dovrebbe avere un educatore che opera nel quartiere, a contatto con le associazioni come la vostra? Che spunti futuri individua per aiutare la riflessione pedagogica di questo progetto?*).

A seguito dei *visiting* che il *team* pedagogico effettua presso ogni associazione coinvolta, è compilato uno strumento elaborato per l'osservazione partecipata, individuando punti di forza e punti deboli rispetto ad alcune macroaree e alcuni temi inerenti al progetto, in linea con le riflessioni della pedagogia sociale (Alessandrini, 2003).

Infine, uno strumento narrativo (*mappa narrativa*), ideato dalla Dott.ssa F. Timaco, è compilato individualmente da parte di ogni collaboratore del *team* pedagogico, *ex post* rispetto ai *visiting*, per la narrazione e riflessione formativa personale.

4. Dalla teoria alla pratica: kit didattico-formativo e narrazione per la costruzione di competenze educative

Alcune proposte progettuali sono volte a far emergere la specificità, ma anche la multiprofessionalità delle professioni coinvolte, ognuna foriera di caratteristiche e potenzialità che arricchiscono la proposta formativa (Pedagogisti di ricerca, Storyteller, Pedagogisti sul campo, Volontari, Medici, Insegnanti, Ingegneri, Psicologi, Conduttori didattici di laboratorio, Artisti...): la ricchezza e la varietà delle professioni coinvolte al servizio di una vera e propria co-progettazione socio-educativa, per la formazione di competenze, la rigenerazione socio-relazionale e culturale e la promozione di un nuovo *welfare* urbano (Lopez, 2017).

Il progetto, nella sua elaborazione critica delle informazioni e riflessione formativa progettuale, mira all'elaborazione di un "kit didattico-formativo" per affinare le competenze dei futuri educatori e pedagogisti coinvolti, anche grazie a possibili pubblicazioni editoriali. Si pensa perciò ad uno strumento (cartaceo o risorsa online) che possa contenere diverse attività formative, coerenti tra loro in merito alla proposta del progetto PRIN, da poter facilmente essere utilizzato con i futuri professionisti (educatori e pedagogisti), proponendo diverse esercitazioni, integrando la teorizzazione del manuale con metodi attivi a disposizione degli studenti (simulazioni e *role play*, laboratori, attività di *problem solving*, *Cooperative Learning*, *Peer to Peer*...) ma al contempo contestualizzati per le realtà socio-educative, anche grazie al lavoro di osservazione già svolto

(Del Gottardo, 2016). Si tratta di proporre un ambiente di apprendimento aperto, interattivo, dinamico e possibilmente aggiornabile in futuro per la formazione su questi temi, con la possibilità continua di ideazione, implementazione e manutenzione, anche per iniziative a lungo termine, per un educatore della comunità educante che possa implementare la propria preparazione e le proprie competenze anche nella dimensione sociale e culturale, fungendo da promotore di un quartiere o di una realtà sociale contestualizzata, un positivo protagonismo solidale all'interno della rigenerazione urbana. Nel manuale e ancor di più nel "kit didattico-formativo" potrebbero essere presenti materiali integrativi, come una documentazione fotografica, brevi filmati, mappe concettuali, riassunti e schematizzazioni per lo studio, stralci di interviste come casi studio per l'approfondimento e la discussione, forum interattivi tra gli utenti in formazione.

Per la parte comunicativa, anche in possibile connessione con il kit didattico-formativo, si pensa ad alcune risorse, delle quali la principale è sicuramente la mappa narrativa citata in precedenza (cartacea o digitale). La mappa narrativa, come strumento riflessivo e didattico, offre tre strade alternative frutto di tre racconti diversi delle esperienze personali vissute dal *team* pedagogico all'interno delle associazioni. I 3 punti di vista danno modo di riflettere e, allo stesso tempo, creare degli strumenti che possano supportare successivamente studentesse e studenti, le associazioni stesse, orientare e creare nessi, restituire voci e nuovi orizzonti.

Potrebbe essere perciò utile formare un racconto collettivo con tre strade differenti sulla base della persona e relativo racconto, proprio sulla base della mappa in senso metaforico. In questo senso la persona che leggerà si ritroverà e compirà lo "stesso" viaggio. Dalle storie formative narrate dal *team* pedagogico potrebbero nascere delle *community* che possano condividere interazioni e racconti, azioni e riflessioni, così come i casi studio indagati dal *team* pedagogico potrebbero essere di stimolo per il confronto e la formazione dei futuri pedagogisti ed educatori di quartiere, in particolare sottolineando come lo strumento narrativo è stato d'aiuto per lo stesso *team* pedagogico per comprendere meglio il loro percorso osservativo e narrativo raccontandolo ad altri futuri educatori (Grasso, 2022). La narrazione potrebbe essere pensata perciò come un ulteriore strumento allegato al prodotto editoriale, che possa essere non solo una testimonianza di ciò che è fatto dal *team* pedagogico, ma possa anche essere messo in pratica dai futuri educatori, nel ruolo di esperti *testimonials*, in un *tutoring* diacronico (Cadei, 2017).

Bibliografia

- Alessandrini G. (2003). *Pedagogia sociale*. Roma: Carocci.
- Beccegato L. S. (2001). *Pedagogia sociale*. Brescia: La Scuola.
- Cadei L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: La Scuola.
- Del Gottardo E. (2016). *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*. Napoli: Giapeto.
- Grasso F. R. (2022). *Primi libri per leggere il mondo. Pedagogia e letteratura per una comunità educante*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Lopez A. G. (2017). Dalla pedagogia delle differenze un modello di educazione alla responsabilità. In A. D'Antone (Ed.), *Per un'ecologia di comunità. Processi e pratiche educative di sviluppo sostenibile* (pp. 37-44). Bergamo: Zeroseiup.
- Mancaniello M. R., Marone F., Musai M. (2023). *Patrimonio culturale e comunità educante per la promozione di un nuovo welfare urbano*. Milano-Udine: Mimesis.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mollo G., Porcarelli A., Simeone D. (2022). *Pedagogia sociale*. Brescia: Scholé.
- Orefice P. (2011). *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*. Milano: Bruno Mondadori.
- Parricchi M. (2020). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: Franco Angeli.
- Pati L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.
- Tramma S. (2010). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.

Fragilità psichica, fragilità dei processi di conoscenza: ricerca pedagogica al crocevia tra clinica ed epistemologia, didattica ed etica

Antonia Chiara Scardicchio

Professoressa Associata

Università degli Studi di Bari Aldo Moro – antoniachiara.scardicchio@uniba.it

1. La correlazione di fondo: salute mentale e “capacità di realtà”

Ad ottobre 2024, in occasione della Giornata Mondiale della Salute Mentale, Rainews titola:

*Le malattie mentali sono la pandemia del futuro. Gli psichiatri: boom di diagnosi, +30%.
L'allarme della Società Italiana di Psichiatria: Le diagnosi di disturbi mentali sono in continua
crescita¹” (Savini, 2024)*

In ottica sistemica poniamo in correlazione temi di salute a temi d'apprendimento, focalizzando l'interdipendenza tra la crescita esponenziale del disagio e della malattia psichica, come rilevata da report di ricerca nazionali² e i dati pubblicati nel 2024 dell'indagine PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) dell'OCSE, secondo cui

“L'Italia si colloca agli ultimi posti della graduatoria dei Paesi ed economie partecipanti al Programma”: “Il valore medio di competenza ottenuto nel 2023 dalla popolazione residente in Italia, in tutti e tre i domini di analisi - literacy, numeracy e adaptive problem solving – nDR - è inferiore in modo significativo, a quello ottenuto nella media OCSE” (p. 7).

Leggere la fragilità psichica correlandola all'analfabetismo funzionale, ovvero ad un tema di povertà riflessiva: questo studio ipotizza la connessione tra la sofferenza mentale nella forma di “nuove malinconie” (Recalcati, 2019) del tempo contemporaneo e il deficit di pensiero critico che la comunicazione sui social – vincolata a forme *fast and smart* - promuove e manifesta, considerando i crescenti livelli di violenza auto ed eterodiretta come connessi alle crescenti povertà di ragionamento logico. Più specificatamente, decliniamo come “demenza digitale” (Spitzer, 2011), la correlazione tra questioni di accesso *smart and fast* alla conoscenza e questioni di salute psichica: l'aumento esponenziale di *bias* nel ragionamento individuale e collettivo (cito un dato, tra tanti, per la sua illogicità e, al contempo, per la sua estensività: la convinzione che la terra sia piatta, manifestata anche da persone con titolo di studio elevato), la dilatazione dell'effetto Dunning-Kruger (1999) per cui sempre più persone si esprimono con arroganza su temi sui quali

1 M. Savini, <https://www.rainews.it/articoli/2023/10/malattie-mentali-gli-psichiatri-la-pandemia-del-futuro-boom-di-diagnosi>

2 Si rimanda a copiosi dati ufficiali, sia Istat sia di area medica e sociale; si veda, in particolare: <https://www.sina-psi.it/dati-della-salute-mentale-in-italia/>

non hanno formazione, non riuscendo a distinguere non solo tra opinione e scienza ma anche, sempre più largamente, tra opinione e realtà, la narrazione ego-riferita – esasperata dagli algoritmi – per cui l’informazione a cui si ha accesso – da motori di ricerca così come da social – rimbomba nelle proprie *eco-chambers*, non riuscendo, pur nella molteplicità, a concepire il molteplice.

Si tratta di fenomeni connessi alla pervasività di contesti virtuali, ormai divenuti mondi vitali, nei quali non è possibile apprendere ed esercitare flessibilità cognitiva, ovvero capacità di rimodulazione del proprio stato interno: la velocità e l’iperstimolazione proprie della comunicazione social e della messagistica istantanea potenziano risposte cognitive, emotive e comportamentali settate su modalità binarie, ovvero altalenanti tra risposte che nel linguaggio psichiatrico si delineano come *maniacali* (esaltazione, propria o dell’influencer di riferimento, “bisogno insostenibile di ammirazione” (Pietropolli Charmet, 2011), necessità di livelli di dopamina settati su modalità di iperstimolazione) oppure *depressive* (reazioni d’angoscia a eventi rispetto ai quali non si possiedono capacità di rielaborazione riflessiva, come se non si avessero risorse psichiche interne e come se quelle esterne, ovvero le risorse corrispondenti alle reti sociali di supporto andassero soltanto a sclerotizzare la percezione di dramma senza uscita, con la caratteristica di sviluppare, nell’analisi degli eventi, attribuzioni causali caratterizzate da colpevolizzazioni – auto o etero – e connessi vissuti di paura e rabbia).

Torna urgente la domanda di Dewey (1961): *come pensiamo?*

La forma bipolare collettiva si esprime in narrazioni che non seguono una trama con sviluppi logici, orientate alla stigmatizzazione dello schieramento opposto e persino caratterizzate da conclusioni non connesse alle premesse: è frequente leggere sui social di ragionamenti simili alla psicosi ed al delirio. Clinicamente, difatti, la narrazione psicotica delirante – che può manifestarsi anche in casi di quoziente intellettivo elevato, non essendo fisiologicamente conseguente a forme di deficit cognitivo – si definisce tale perché slegata dai dati di fatto e perché non si lascia mettere in discussione: il delirio è un sintomo psicotico caratterizzato da convinzioni fisse e false, non basate sulla realtà e non modificabili con la logica o l’evidenza contraria.

Conviene allora porre una evidenza psichiatrica come questione pedagogica centrale: l’esame di realtà è, da DSM di ogni edizione, il primo indicatore della salute mentale.

2. La correlazione succedanea: salute mentale e riflessività

Componendo – come da indicazioni neuroscientifiche – la dicotomia tra “competenze cognitive” e “competenze non cognitive”, diventa allora cruciale coniugare l’educazione emotiva, affettiva, relazionale alla educazione alla conoscenza riflessiva, alla ricerca, alla problematizzazione (De Mennato, 1999; Fabbri, Pironi, 2020; Striano, 2000 Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006).

Più specificatamente, i processi di autoregolazione cognitiva ed emotiva – che costituiscono il nucleo del Sé e che caratterizzano una identità psichicamente sana, in grado di stare nel reale e di attraversarlo senza il bisogno di sentirsi, rispetto ad esso, o dominato o dominante – necessitano dell’educazione al pensiero critico e creativo (Fook, Gardner, 2007; Kreber, 2012): educazione al pensiero ed alla ragione (Bertin, 1968) che non corrisponde a capacità di *razionalizzazione* – che drammaticamente evoca le competenze degli esecutori dell’esperimento di Milgram – bensì di *razionalità* (Morin, 1993; Pinto, 2004).

Lo sviluppo della coscienza – come intesa nella ricerca neurobiologica di Damasio (2012), ovvero evoluzione dallo stadio primordiale del Proto-Sé a quello del Sé Biografico – ha necessità *bioculturali*: setting riflessivi nei quali l’apprendimento consenta l’esercizio della rimodulazione di un pensiero-totem e di un linguaggio violento se mosso dalla hybris delle “*proprie idee perfette*” (Cecchin, Apolloni, 2003) per apprendere a co-costruire significati (D’Agnese, 2007).

Da essi discendono possibilità di sviluppo e cura di un pensiero “critico” che non è tale se esercita una idea diffidente o se manifesta una idea differente da quella di un altro: la capacità di pensare criticamente riguarda la capacità creativa di messa in discussione della propria stessa posizione, ovvero di *un pensiero che mentre pensa è in grado di pensare se stesso* (Morin, 1993; Mortari, 2002).

Stiamo dunque discutendo di metacognizione. E di come la perdita di competenze metacognitive – si consideri la regressione manifesta nella fatica a distinguere notizie vere da fake news, profili reali da trolls, comunicazione da propaganda, correlandola alla abitudine allo *scrolling* veloce e irriflesso di quantità moltiplicate di informazioni – sia legata a doppio filo con questioni tanto di salute mentale quanto di salute sociale, nel paradosso sintetizzato drammaticamente da Benasayag (2022) a proposito dell’evoluzione tecnologica direttamente proporzionale alla regressione antropologica: *Il cervello aumentato, l’uomo diminuito*.

Stiamo dunque parlando di povertà di esperienze educative *riflessive*: non istruttive e addestrative, e neppure di solo accudimento (considerando che l’aumento di eventi suicidari prescinde dalla povertà economica). Stiamo discutendo di povertà di setting educativi e formativi nei quali si apprenda non a registrare e replicare, oppure a ricevere soddisfazione ai propri bisogni, ma soprattutto a stare nella realtà, ovvero ad abitare la complessità (De Mennato, 1999; Callari Galli et al., 2003; Ceruti, 2018; Massa, 1998). Competenze che abbiamo imparato già negli anni Novanta a definire cruciali e “trasversali”, pattern cognitivi, emotivi e comportamentali che da decenni chiamiamo *life skills*, e di cui sappiamo che per loro statuto complesso non posso essere apprese come saperi parcellizzati, conoscenze in forma di slide-post, test che nel binario giusto/falso abilitano piuttosto alla stereotipizzazione mentale potenziando rigidità psichica e dunque relazionale.

3. L’interdipendenza tra salute mentale e “capacità di limite”

Oltre i test a risposta chiusa, quella che qui decliniamo come *capacità di realtà* è altresì capacità di uscita dalla propria *eco-chamber*: la flessibilità cognitiva che consente di riconoscere di avere torto è la stessa competenza neurobiologica che consente l’elaborazione di un lutto, di una ferita, di una frustrazione.

Uscire dal ristagno cognitivo ed emotivo è difatti proprio l’esercizio psichico attorno al quale lavora ogni scuola di psicoterapia per l’elaborazione di un trauma: attraversare l’incertezza, concepire il limite (e non negarlo in nome di forme motivazionali che hanno trasformato l’empowerment nella sua deriva, ovvero nella *società del palcoscenico*) (Sennet, 2004), considerare la *naturalità* di un evento che non coincida solo con le proprie aspettative, accogliere una immagine di Sé che non sia solo *spettacolare*, e dunque *ridimensionare* un Sé che, se irrigidito, si esperirà o in forma di Sé grandioso, con necessità di annullare l’altro che non lo gratifica/conferma - e dunque violento nella relazione interpersonale – o in forma di Sé annichilito, nello stagno della colpevolizzazione – e dunque violento nella relazione intrapersonale –.

Il frutto di una narrazione collettiva che ha affidato la costituzione del Sé al numero delle visualizzazioni – insieme ad una esperienza di conoscenza settata sui modi della richiesta subito soddisfatta da risposte *pret-a-porter* – ci consente, in questo breve studio, di interrogarci sul nesso che, a proposito di crescente sofferenza psichica, lega il suicidio non solo, come da letteratura storica, alla diagnosi di depressione maggiore, ma anche a quella di narcisismo patologico. In particolare, alla forma di cosiddetto “narcisismo vulnerabile” nella quale i sentimenti di grandiosità (aspettarsi, come da pressioni familiari, non un voto alto ma il voto *più* alto, per esempio) (“sei il migliore” sembra essere la forma dominante di incarnazione di una idea di cura familiare più simile a totemizzazione che ad educazione) si alternano a ipersensibilità alle critiche e sen-

timenti di vergogna. I comportamenti autolesionistici e suicidari sono frutto di disregolazione emotiva che non evolve verso elaborazione/composizione tra Sé e realtà: l'altalena interiore tra "sono il migliore" e "non sono nessuno" (perché non sono il migliore) (non essendoci interiormente sfumature previste, ed esistendo solo la forma polarizzata per interpretare il reale) provoca disturbi dell'umore, depressione e disturbo bipolare che caratterizzano un Sé che non ha avuto possibilità di costituirsi riflessivamente indipendentemente dalle misurazioni istantanee di *performance* (Ponzoni et al., 2021; Sprio et al., 2024).

Lo sviluppo del narcisismo vulnerabile è un processo multifattoriale che chiama in causa *neuroculturalmente* i caregivers e i contesti nei quali si ha o non si ha possibilità di apprendere riflessività/flessibilità, ovvero capacità di autoregolazione cognitiva ed emotiva: la ricerca scientifica indica come rilevante per il suo strutturarsi la presenza di genitori narcisisti che oggettualizzano il figlio come funzionale ai propri bisogni e compara, nelle loro forme opposte eppure egualmente disfunzionali, contesti svalutanti a contesti iperprotettivi. Come dire: "non vali niente", "non sei abbastanza" genera potenzialmente le stesse difficoltà di salute psichica dei "qualsiasi cosa vuoi, è tua", "sei il numero uno" (Siegel, 2000).

Cos'hanno in comune queste due narrazioni, pur così diametralmente opposte?

Ad entrambe manca l'aderenza alla realtà.

Crescendo nella polarizzazione – annichilimento o esaltazione – il Sé considera il dato di realtà irrilevante rispetto al proprio film/*loop* che lo ha agganciato: le risposte psichiche rigide si autoalimentano nel nutrire la pretesa – narcisistica, appunto – che il mondo sia a immagine e somiglianza della propria fissità.

Pena l'attacco oppure la fuga: l'aggressività eterodiretta e l'aggressività autodiretta, difatti, seppur fenomenologicamente opposte, hanno in comune d'essere i modi della risposta in *trigger* della mente umana quando *aggredisce* oppure *si aggredisce* perché non riesce ad esercitare le funzioni riflessive proprie della attivazione della corteccia cerebrale (ibid) e che consentono di pensare-per-sfumature, non soltanto per categorie.

La questione riguarda, dunque, non la ormai superata dicotomia tra ragione e sentimento, ma le dinamiche di costituzione del Sé-Umano (Gallese, Morelli, 2024) come *capace di realtà* perché "*capace di limite*". Conviene difatti mettere a fuoco come la *società senza dolore* (Han, 2021) – non portare i bambini ai funerali ed insultare i docenti per un voto non alto ai propri figli sono fenomeni in apparenza lontani ma con identico nucleo germinativo – abbia moltiplicato dolore: la difficoltà nella regolazione cognitiva ed emotiva si manifesta quando nel corso nello sviluppo non ci sono sufficienti opportunità riflessive attraverso i quali poter esperire il limite come *attraversabile* ed *elaborabile*.

Esperire i limiti come occasioni di apprendimento e non di annichilimento o, al contrario, di smacco della grandiosità – oltre la narrazione "ce la puoi fare" e la retorica del "superare sé stessi", "vincere la battaglia", "accettare la sfida" – è elemento decisivo per uno sviluppo psichicamente sano, ovvero per un Sé integrato e non bipolarizzato tra tutto/niente. Si tratta una competenza più complessa rispetto al "saper gestire la frustrazione" che taluni inquadrano nel robotico, e ugualmente performante, "controllo delle emozioni": le emozioni *controllate* rischiano d'essere *incontrollabili*, generando comportamenti disfunzionali, autolesivi o lesivi di altri; cristallizzate – *freetate* o esasperate – diventano patogene, ma non lo sono per loro aprioristica natura (Fosha et al. 2011). Le emozioni non chiedono d'essere *governate*, come fossero sudditi o cavalli secondo la biga di platonica memoria: chiedono d'essere interrogate, trasformate in domande e ricerca, tesaurizzate in *upgrade* ermeneutici (Riva, 2004).

4. La correlazione epistemologia-clinica-didattica: come conosciamo/pensiamo/ studiamo?

Dentro questa interrogazione che correla salute mentale a esperienza riflessiva come maturante l'identità, si colloca una domanda didattica e *clinica*: in che modo il crescente ricorso a forme di apprendimento *smart* concorre a settare psichicamente risposte *fast*, ovvero immediate e per questo bipolari, sia nella forma di un sapere che conosce solo la logica bianco/nero, sia nella modalità troncoencefalica o di attacco ("la colpa è del sistema") o di fuga ("la colpa è mia"), provocando rabbia e angoscia qualora accada che la vita – nella forma di un esame faticoso di una disciplina o di un docente o di una lezione che non si percepiscono *smart* – non sia di proprio *gradimento*?

Senza dover inserire "gestione dell'errore e del fallimento" come fosse un contenuto disciplinare e come se la risoluzione della vita interiore e collettiva si esprimesse in forme di "gestione", possiamo invece concepire ogni insegnamento transdisciplinarmente come esercizio di interrogazione, sperimentazione, verifica, circolarità che mai si arresta (Ceruti, 2018; Morin, 2000; 2001; 2015), assumendo la postura della ricerca come *modus* anche della salute interiore?

Il nesso tra salute e apprendimento, ovvero tra epistemologia, didattica e psichiatria, a doppio filo stretto in tempo di infodemia connessa ad epidemia di malattia mentale, muove dalla domanda di Dewey a quella di Bateson (1993) (cosa intendiamo come conoscenza?) per giungere ad una di natura didattica quanto antropologica: cosa intendiamo come *studio*?

Uno *fast and smart*, pronto possibilmente negli istanti di una *app*, o uno che, poco *smart*, poco *fast*, insomma impegnativo e lento, concorra alla costituzione di una identità psichicamente sana, poiché il Sé viene alla mente lentamente e mediante attraversamenti, non spianature (Zeki, 2010)?

5. La questione etica: il potenziale salutogenico dello studio-come-ricerca

Dentro questo ragionamento collochiamo una domanda di ricerca e pedagogica e psichiatrica nel contesto dell'insegnamento e dell'apprendimento accademico: qual è il *peso psichico* di tesi di laurea diluite a segmenti di sapere, ridotte in numero di pagine come in postura interiore di ricerca? L'argomentazione fino a qui ha inteso giungere a questo punto: proporre l'evoluzione di studi teoretici e sperimentali che focalizzino il nesso tra forme di conoscenza/studio-come-ricerca e salute cognitiva ed emotiva.

E se sperimentare lo studio come compito evolutivo, e dunque necessariamente dal carattere iniziatico e per questo non *smart né fast*, potesse potenziare i processi di autoregolazione cognitiva ed emotiva nella misura in cui concorre a sperimentarsi ricercatori, non solo esecutori, e proprio in tal modo generare salute?

La didattica ha un ruolo cruciale nel concorrere alla formazione del Sé (Rivoltella, 2011): quando è isomorfica alla realtà è relazione, ovvero co-costruzione della conoscenza. E in questa forma è salutogenica: concorre alla salute mentale poiché genera *capacità di realtà*, ovvero capacità di relazione critico-creativa con la conoscenza – grazie a ogni mediazione disciplinare – così come col proprio mondo interiore (Bertin, Contini, 1983).

La forma della didattica concorre alla forma del pensiero e alla forma della relazione. E per via di questa fondazione neurobiologica che la questione della cura dei processi di conoscenza è irriducibilmente etica: a chi si occupa di didattica competono domande non solo di efficienza ed efficacia. Le domande intorno alla didattica sono ora più che mai domande di salute psichica e relazionale, domande intorno alla possibilità che lo studio possa configurarsi come esercizio

antinarcisistico nella misura in cui sia apprendistato di complessità, ovvero esercizio di apprendimento della irriducibilità della conoscenza – e del mondo – a sé stessi.

Bibliografia

- Istituto Superiore per l'analisi delle politiche pubbliche (2024). *Le competenze cognitive degli adulti in Italia. Indagine OCSE-PIAAC ciclo 2*, Roma.
- Sennet R. (2024). *La società del palcoscenico*. Milano: Feltrinelli.
- Benasayag M. (2022). *Il cervello aumentato, l'uomo diminuito*. Trento: Il Margine.
- Kruger J., Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.
- Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertin G.M., Contini M.G. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M. (2003). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Cecchin G., Apolloni T. (2003). *Idee perfette. Hybris delle prigioni della mente*. Milano: Franco Angeli.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Contini M.G., Fabbri M., Manuzzi P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Damasio A. (2012). *Il Sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*. Milano: Adelphi.
- D'Agnese V. (2007). *Epistemologie costruttiviste e modelli di formazione. Saggi su Morin, Bateson, Gargani*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Mennato (1999). *Fonti di una pedagogia della complessità*. Napoli: Liguori.
- Dewey J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fabbri M., Pironi T. (2020). *Educare alla ricerca. Giovanni Maria Bertin precursore del pensiero della complessità*. Roma: Studium.
- Fook J., Gardner F. (2007) *Practising critical reflection: a resource handbook*. London: McGraw Hill.
- Fosha D., Siegel D., Solomon M.F. (2011). *Attraversare le emozioni. Neuroscienze e psicologia dello sviluppo*. Milano: raffaello Cortina.
- Gallese V., Morelli U. (2024). *Cosa significa essere umani?* Milano: Raffaello Cortina.
- Han B.C. (2021) *La società senza dolore*. Torino: Einaudi.
- Han B.C. (2022) *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*. Torino: Einaudi.
- Kahneman D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Girou.
- Kreber C. (2012). Critical Reflection and transformative learning. In E. Taylor, P. Cranton (Eds.), *The Handbook of transformative learning theory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Massa R. (1998). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pietropolli Charmet G. (2011) *L'insostenibile bisogno di ammirazione*. Milano: Feltrinelli.
- Pinto Minerva F. (1994). Razionalità pedagogica e educazione alla ragione. In F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di Pedagogia Generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Recalcati M. (2019). *Nuove melanconie*. Milano: Raffaello Cortina.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Rivoltella P.C. (2011). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Striano M. (2000). *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Ponzoni N., Ferrigno L., Tagliabue G. (2021). Suicidio e narcisismo: una relazione complessa. *Psichiatria e Psicoterapia*, 40(2), 79-90.
- Sprio V., Mirra L., Madeddu F., Lopez-Castroman J., Blasco-Fontecilla H., Di Pierro R., Calati R. (2024). Can clinical and subclinical forms of narcissism be considered risk factors for suicide-related outcomes? A systematic review. *J Psychiatr Res.*, 172, 307-333
- Spitzer M. (2013) *Demenza digitale*. Milano: Corbaccio.
- Zeki S. (2010) *Splendori e miserie del cervello*. Torino: Codice.

Riflessioni sulla Didattica a Distanza: verso la transizione digitale partendo dalle esperienze dei docenti dell'Università di Verona

Roberta Silva

Professore Associato

Università degli studi di Verona – roberta.silva@univr.it

Lisa Ruffini

PhD student

Università degli studi di Verona – lisa.ruffini@univr.it

Introduzione

Il periodo pandemico e post-pandemico è stato caratterizzato da una decisa accelerazione dei processi di digitalizzazione e dall'introduzione massiva della Didattica a Distanza (o *Distance Learning*) nelle istituzioni accademiche (Polianovski et al., 2021). Tuttavia proprio l'impellenza e l'emergenzialità che hanno caratterizzato questo subitaneo cambiamento rendono evidente come, in molti casi, tale processo non sia avvenuto a valle di un percorso di revisione consapevole, ma come risposta a una necessità resa cogente dalla crisi pandemica, traducendosi sovente in un semplice spostamento del processo formativo, pensato originariamente per la presenza, verso l'online, senza un adeguato processo di risignificazione (Hodges et al., 2020). Naturalmente questo non significa che prima del 2020 non vi fosse interesse riguardo a tale tematica: da anni, infatti, all'interno del panorama internazionale, era vivo il dibattito che si interrogava sulle modalità con cui utilizzare gli strumenti digitali massimizzandone le potenzialità e contrastandone le criticità (Kebritchi, Lipschuetz, Santiago, 2017). Per quanto stimolante, però, prima della crisi pandemica, tale confronto non era ancora certo giunto a modificare in modo trasversale le modalità didattiche dominanti all'interno della *Higher Education* e i suoi esiti erano ancora irregolarmente distribuiti nei diversi Atenei (Minor et al., 2021). Questo, se da un lato a dato vita a implementazioni non uniformemente efficaci, in contesti caratterizzati da diversi gradi di digitalizzazione pregressa, dall'altra ha dato avvio a una presa di consapevolezza diffusa da parte delle università riguardo l'urgenza di tale tema (Perla, Scarinci, 2021). Frutto di tale consapevolezza è stato, a livello internazionale, un incremento delle ricerche che hanno avuto come obiettivo quello di indagare le esperienze didattiche implementate nel periodo pandemico e post-pandemico al fine di disegnare una più efficace utilizzazione della didattica in ambito accademico (Mastan et al., 2022).

1. Sfondo teorico

Prima di procedere è forse necessaria una premessa solo apparentemente banale: cosa intendiamo quando parliamo di *Distance Learning* (DL)? E ancora, parlare di DL equivale a parlare di didattica online? L'espressione DL è un "termine ombrello" che fa riferimento a quell'insieme diversificato di strumenti e attività didattiche che mirano a rispondere alle esigenze di soggetti che si trovano in luoghi e talvolta anche in tempi diversi. Oggi la maggior parte di tali esperienze

si veicolano attraverso tecnologie digitali; tuttavia, il termine “*Online Learning*” (OL) spesso fa riferimento non solo al tipo di *environnement* in cui si realizza il DL, ma anche a caratteristiche di interattività e flessibilità che dovrebbero caratterizzare tali esperienze, al fine di massimizzarne l'efficacia (Moore et al., 2011). Questa precisazione non è banale poiché entra in dialogo con quanto detto poc'anzi riguardo alla necessità di una adeguata progettazione delle attività on line. Infatti, solo passando attraverso un processo di *instructional design* è possibile realizzare attività didattiche che non solo siano veicolate attraverso strumenti digitali e vengano incontro alle esigenze di una platea con esigenze logistiche complesse, ma lo faccia aderendo a un'idea di apprendimento attivo, situato e diversificato. Questa premessa è essenziale se si vuole indagare l'esperienza dei docenti all'interno dei processi di didattica online perché evidenzia fin da subito la necessità, da parte di questi ultimi, di un processo di revisione della propria pratica professionale niente affatto scontato.

Le ricerche che hanno posto l'attenzione sulle esperienze dei docenti all'interno di tale processo, per quanto numericamente meno numerose di quelle che hanno indagato i vissuti degli studenti (Stevens et al., 2023), hanno messo in evidenza alcuni elementi salienti. Alcuni di essi sono in realtà punti di contatto con quanto messo in evidenza rispetto ai vissuti degli studenti, come la necessità di una maggior alfabetizzazione riguardo agli strumenti che queste modalità didattiche implicano (Elçi, 2021), il rilievo mosso a una scarsa interazione all'interno delle attività didattiche, con ricadute negative sia sull'efficacia del processo di apprendimento che sulla dimensione relazionale e un aumento dei livelli di stress e ansia, connesso anche al difficile bilanciamento tra gli impegni accademico-lavorativi e la vita privata (Alomyan, 2021; Charman et al., 2023; Goudarzi et al., 2023).

Accanto a tali aspetti comuni, emergono però anche delle criticità che sono specificatamente collegate alla pratica professionale del docente. Esempio di ciò è la difficoltà nella stesura di una progettazione didattica efficace che tenga conto delle complessità dello strumento, legata anche a una carenza relativa alle *teaching skills* (Charman et al., 2023). Riguardo a ciò emerge anche la consapevolezza di come l'utilizzo della dimensione digitale nella didattica necessiti, per essere efficace, di un cambio di prospettiva sia in termini funzionali, legata alle diverse modalità di gestione dei processi di apprendimento, che in termini strutturali, poiché il modo di “veicolare” uno stesso contenuto disciplinare deve necessariamente subire un adattamento tra presenza e distanza (Goudarzi et al., 2023). A queste criticità fanno però da contraltare anche alcune potenzialità insite nella didattica on line, come la possibilità di gestire in modo più flessibile alcuni aspetti della propria pratica professionale, in particolare per quanto riguarda le tempistiche (Asfour, Alkharoubi, 2023) ma anche la possibile scoperta di territori inesplorati capaci di aprire nuove prospettive e favorire l'innovazione didattica all'interno della *Higher Education* (Bruggerman et al., 2022).

3. Metodologia

Le ricerche mostrano dunque una situazione composita e articolata, in cui potenzialità e criticità si incontrano talvolta in modo intrecciato. Ciò, se da un lato apre a una molteplicità di piste operative, dall'altro rende oggettivamente complesso verificare il possibile bilanciamento di tali aspetti, anche considerando la variabilità legata ai singoli contesti. Per questo motivo l'Università di Verona ha deciso di condurre una ricerca tesa a indagare l'esperienza dei docenti dell'Ateneo attivi durante il periodo pandemico e post-pandemico con lo scopo di partire dal loro vissuto per progettare azioni di supporto e innovazioni didattiche coerenti con il contesto di riferimento.

La ricerca, quindi, rientra nei parametri offerti dalla valutazione trasformativa, in cui l'analisi di un fenomeno formativo ha come obiettivo l'individuazione degli *insight* utili al suo miglio-

ramento in una prospettiva criticamente orientata (Patton, 2016; Leonard et al., 2016). Essa utilizza lo sguardo euristico per identificare, in modo critico e consapevole, la complessità e multidimensionalità dei fenomeni indagati al fine di farne fertile *humus* nel circolo virtuoso che lega progettazione, implementazione, valutazione e ridefinizione (Favre et al., 2021).

La ricerca sposa un approccio fenomenologico che consente un radicamento nell'esperienza vissuta dei soggetti (Mortari, 2007) e lo strumento utilizzato per la raccolta è una rilevazione che integra domande a scelta multipla e domande a risposta aperta (Asgari et al., 2021). Le domande a risposta multipla hanno scopo di selezione del campione (ovvero mirano a identificare i docenti attivi presso l'Ateneo nel periodo pandemico e post-pandemico) e di profilazione, identificando area di appartenenza e informazioni logistiche. Per quanto riguarda invece le domande a risposta aperta il loro scopo è quello di identificare i punti di forza e le aree di miglioramento relativamente alle esperienze di didattica online vissuti presso l'Ateneo di Verona, aggiungendo a ciò una domanda che lascia libero spazio a ulteriori commenti. Le rilevazioni sono state complessivamente compilate da 182 docenti dell'Ateneo.

Le domande aperte sono state analizzate tramite una *content analysis* di tipo qualitativo e induttivo, poiché tale strumento di analisi consente di identificare e definire i nuclei tematici di dati complessi attraverso uno sguardo flessibile (Hsieh, Shannon, 2005; Elo, Kyngäs, 2008). La stessa metodologia è stata utilizzata per analizzare i report delle Commissioni congiunte (sette commissioni, una per ogni Dipartimento dell'Università di Verona, che mettono in dialogo studenti e docenti per monitorare le attività didattiche e individuare criticità). Tali analisi sono state correlate attraverso un metodo ispirato alla cristallizzazione dei dati che evidenzia i significati sottesi a fenomeni complessi, approfondendo diversi "lati" dello stesso oggetto "multiforme", per poi collegarli tra loro come (appunto) le facce dello stesso cristallo, al fine di individuarne il profilo (Ellingson, 2009, 2017).

4. Risultati (Analisi dei dati)

I dati qui presentati, ottenuti dalle relazioni paritetiche dei dipartimenti dell'Università di Verona tra il 2020 e il 2022, sostanzialmente confermano le evidenze emerse dalla prima parte della ricerca. Dalle rilevazioni lime-survey erano emerse posizioni divergenti tra studenti, favorevoli all'OL, e docenti, scettici sulla sua effettiva. Punto di contatto era invece l'apprezzamento di vantaggi logistico-organizzativi, uniti però alla necessità di alimentare momenti di confronto e relazione. Risultava evidente l'esigenza di integrare gli aspetti positivi dell'OL nella didattica quotidiana. L'analisi qui proposta evidenzia aspetti rilevanti emersi dalle commissioni paritetiche, in continuo confronto con quelli precedenti, coerentemente in un'ottica di cristallizzazione (Ellingson 2009, 2017).

Per una comprensione maggiore di questo dialogo si inserisce (tabella 1) il confronto tra i due coding emersi (in corsivo le nuove etichette emerse ed in grassetto quelle illustrate in questa sede).

Etichette	Categorie	Etichette
<i>Analisi Lime survey</i>		<i>Analisi commissioni paritetiche</i>
Efficacia dei momenti di confronto e interazione	Elementi di efficacia dell'uso della DAD - aspetti didattici	<i>Comportamento adeguato degli studenti rispetto al setting della DaD</i>
Efficacia della DAD come strumento didattico d'emergenza		Disponibilità del docente
Efficacia della DAD in relazione a una specifica disciplina		Efficacia dei momenti di confronto e interazione
Efficacia delle videolezioni asincrone		Apprezzamento della DAD come strumento didattico principale
Efficacia delle videolezioni sincrone		Apprezzamento delle videolezioni asincrone
Efficacia degli esami orali in DAD		Apprezzamento delle videolezioni sincrone
Efficacia degli strumenti informatici didattici		Efficacia degli strumenti informatici didattici
		<i>Efficacia di strumenti in supporto all'attenzione</i>
		<i>Efficacia di una didattica attiva</i>
		Migliore accesso al materiale di studio
		<i>Efficacia della formazione tramite tutorial per gli studenti</i>
Vantaggi logistico-organizzativi	Elementi di efficacia dell'uso della DAD - aspetti pratici	Vantaggi logistico-organizzativi
Utilità del supporto tecnico e informatico		Utilità del supporto tecnico e informatico
Efficacia dei corsi di formazione		Efficacia dei corsi di formazione
Difficoltà nel bilanciamento tra vita privata e professionale	Svantaggi della DAD quale strumento didattico principale (sia durante il suo utilizzo che post utilizzo)	Difficoltà di bilanciamento tra vita privata e professionale/universitaria
Scarsa efficacia della DAD come strumento didattico principale		Scarsa efficacia della DAD come strumento didattico principale
Mancaza dei momenti di confronto e interazione		Mancaza dei momenti di confronto e interazione
Scarso adeguamento al setting della DAD da parte degli studenti		Diminuzione della frequenza alle lezioni nel periodo post-pandemico
Diminuzione della frequenza alle lezioni nel periodo post-pandemico		
Calo del rendimento accademico	Impatto negativo sull'apprendimento durante la DAD (intesa come strumento didattico principale)	Calo del rendimento accademico
Fruizione passiva		Fruizione passiva e acritica
Carenze sul metodo di studio		Carenze sul piano cognitivo
Carenze sul piano cognitivo		Carenze sul piano relazionale
Carenze sul piano relazionale		Sviluppo di bisogni indotti
Sviluppo di bisogni indotti		
Scarsa efficacia delle attività didattiche asincrone	Ostacoli sorti in seguito all'utilizzo della DAD - aspetti didattici	Scarsa efficacia delle attività didattiche in modalità duale
Scarsa efficacia delle attività didattiche sincrone		Complessità nello svolgimento di attività laboratoriale e tirocini
Scarsa efficacia delle attività didattiche in modalità duale		Complessità della gestione o effettuazione delle attività valutative
Complessità nello svolgimento di attività laboratoriale e tirocini		Mancaza di competenze didattico-metodologiche per la realizzazione di attività didattiche attive nella DAD
Complessità della gestione delle attività valutative		Necessità di modificare le tempistiche della DAD rispetto alla didattica in presenza
Mancaza di competenze didattico-metodologiche per la realizzazione di attività didattiche attive nella DAD		Ridefinizione della didattica e dei contenuti
		Ritardi nel caricamento del materiale o reperibilità limitata dello stesso
Aumento delle difficoltà tecniche e logistiche	Ostacoli sorti in seguito all'utilizzo della DAD - aspetti pratici	Difficoltà tecnico-informatiche
Mancaza di supporto nella risoluzione delle difficoltà tecnico e logistiche		<i>Ricadute rispetto all'internazionalizzazione</i>

Difficoltà riscontrate riguardo ai corsi di formazione		<i>Inadeguatezza degli spazi per il ritorno di una didattica in presenza</i>
		<i>Manca di tutor d'aula in supporto alla didattica duale</i>
		<i>Nessuna distinzione tra frequentanti e non frequentanti</i>
Azioni di miglioramento frutto della riflessione critica sull'esperienza	Suggerimenti e necessità attuali	Implementazione di alcuni aspetti della DAD nella didattica quotidiana
Implementazione di alcuni aspetti della DAD nella didattica quotidiana		Necessità di formazione continua per i docenti
Necessità di una regolamentazione precisa della DAD		Riconoscimento del valore insostituibile delle lezioni in presenza
Necessità di software e spazi di archiviazione più aggiornati e performanti		
Necessità di formazione continua per i docenti		
Bisogno di formazione dedicata alle discipline		
Necessità di formazione informatica specifica per gli studenti		
Necessità di supporto psicologico per affrontare le difficoltà emerse		
Riconoscimento del valore insostituibile delle lezioni in presenza		

Tabella 1: dialogo tra coding

Innanzitutto, l'analisi riporta il gradimento espresso dagli studenti "Rispetto alla didattica a distanza, che è apprezzata in generale" (C.5, 2021). Qui risalta una sfumatura rispetto ai dati precedenti: non si parla di efficacia, bensì di apprezzamento. Questo implica un apprezzamento dell'OL per certi suoi aspetti, in particolare i vantaggi logistico-organizzativi, ma si esprime esplicitamente sulla sua efficacia intrinseca. Infatti si afferma che "l'utilizzo delle piattaforme digitali è stato valutato positivamente in quanto ha permesso una maggiore elasticità, soprattutto da parte delle e degli studenti lavoratori" (C.6, 2021) e che "le videoregistrazioni sono valutate utili soprattutto per motivi organizzativi e di lavoro" (C.14, 2022). Ciò viene riscontrato anche in letteratura dove gli studenti sembrano gradire la flessibilità, la comodità dell'ambiente domestico e la possibilità di gestire autonomamente i tempi di studio, riducendo lo stress legato all'apprendimento e alla gestione del tempo (Simonova et al., 2021).

Tuttavia, è essenziale sottolineare come, in accordo con la prima analisi, questo apprezzamento non si sia tradotto in un miglioramento del rendimento accademico. Infatti "si è registrato un calo sensibile sia degli studenti regolari che abbiano conseguito 40 CFU sia dei laureati in corso nel 2020" e "si ritiene che questo possa aver subito un effetto negativo dalla situazione pandemica" (C.3, 2021). Questa preoccupazione trova riscontro anche nell'evidenziazione di possibili criticità nello svolgere compiti cognitivi complessi a causa de "la scarsa attenzione" e de "la difficile concentrazione" (C.7, 2020), oltre che nella dimensione relazionale, con una "minore disponibilità degli studenti all'interazione sociale" (C.6, 2021). Anche durante le lezioni stesse si è notata una "mancanza di interazione, dialogo e relazione tra coetanei e con i docenti" (C.1, 2021) con un conseguente "atteggiamento passivo" (C.15, 2022). In particolare, si è riscontrata una nuova concezione della lezione, come "«oggetto» registrato da acquisire", che però "rischia di indurre false credenze di possesso dei saperi e modalità controproducenti di studio [...] veicolando un modello di istruzione trasmissivo e acritico" (C.6, 2021).

Accanto a queste notazioni, si evidenziano però anche osservazioni che vanno nella direzione opposta. In particolare emerge come, in alcuni casi, "data l'emergenza sanitaria [...] sia stato determinante attuare una ridefinizione della didattica" (C.1, 2021) con un "Impegno [...] concentrato alla realizzazione del nuovo impianto didattico" (C.7, 2020). In tali contesti dunque, i docenti hanno scelto di rispondere alle criticità con "l'utilizzo di nuove metodologie didattiche come lavori di gruppo, esercitazioni, di cui "gli studenti sottolineano l'utilità, [...] e ne sugge-

riscono un utilizzo maggiore” (C.1, 2021). Questo dato risulta interessante, perché mostra, come sottolineato da tempo in letteratura, che una didattica attiva possa incrementare la partecipazione degli studenti anche a distanza, facilitando la discussione, la generazione di ipotesi e un apprendimento collaborativo (Hennessy et al., 2007).

Questa scelta può anche essere messa in relazione con la formazione fatta ai docenti, poiché l’Università si è impegnata a “fornire momenti di formazione per i docenti” sia con un focus metodologico che tecnico (C.2, 2021), in particolare si rileva una “buona e continuativa collaborazione con il Teaching and Learning Center di Ateneo per il miglioramento della qualità della didattica” (C.15, 2022).

A fianco dell’apprezzamento di alcune modalità messe in atto nell’ OL, nella quasi totalità delle relazioni viene sottolineato l’auspicio degli studenti di “un ritorno alla didattica in presenza” (C.9, 2020), prospettiva accolta pienamente anche dai docenti. Questa aspettativa, da un lato assume chiaramente i contorni di una necessità, ma dall’altra porta nuovi interrogativi, perché rimane evidente che non si possa più rimanere indifferenti ai benefici e ai segni lasciati dall’OL. In molte relazioni, infatti, “viene proposto il mantenimento dell’uso dell’e-learning anche in vista di una didattica post-emergenza, con annesso un miglioramento del sistema OL in senso lato” (C.7, 2020), dunque senza applicarla in modo acritico, ma cercando di “trovare un compromesso tra offerta di una didattica a distanza e presenza in aula” (C.5, 2021).

Anche in questa fase è stato utilizzato il procedimento della cristallizzazione mettendo in relazione i dati emersi dalle due fasi della ricerca (figura 1).

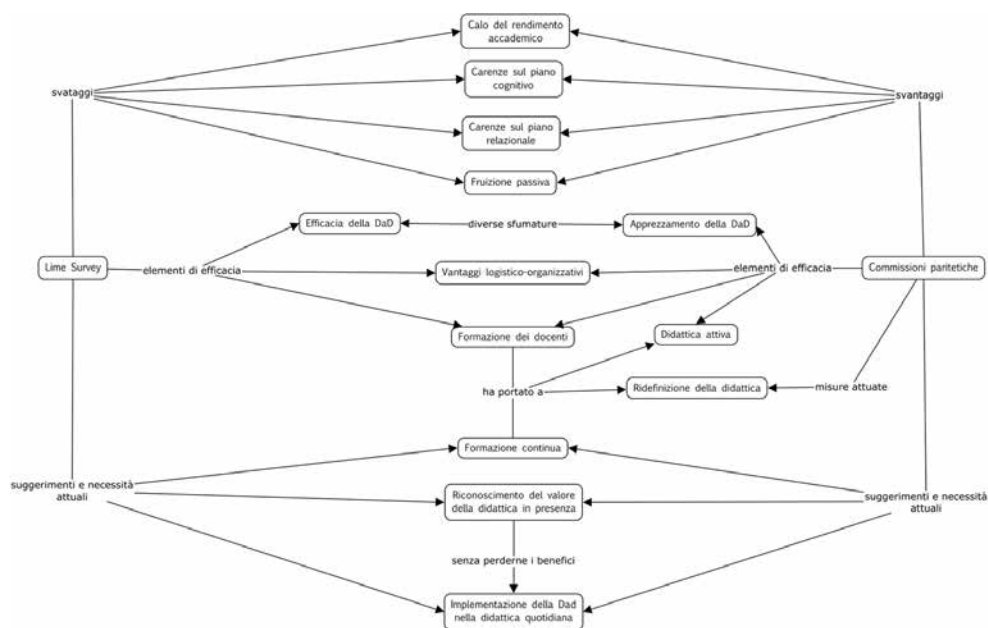


Figura 1: mappa di cristallizzazione dei dati

Da questa nuova cristallizzazione emerge una conferma degli elementi individuati attraverso la survey, evidenziando la necessità di integrare gli aspetti positivi della OL con un framework didattico che contrasti però una sua declinazione “passiva”. La risposta a questa esigenza di bilanciamento sembra trovarsi nella didattica blended che “sembra proporsi come la soluzione suggerita” (C.7, 2020) e auspicabile, unendo così gli aspetti positivi di entrambe le modalità.

5. Conclusione

L'analisi dei dati qui presentata rende evidente come la realtà chieda a gran voce la ricerca di un equilibrio che sappia coniugare le difficoltà logistiche di un insieme di studenti sempre più composito, i rischi connessi a un'involuzione trasmissiva e redazionalmente povera della didattica e, sul lato opposto, le potenzialità, confermatesi anche in una dimensione digitale, dell'*active learning*, come strumento capace di attivare pensiero critico e sostenere attenzione e concentrazione. La soluzione che emerge dalla voce stessa dell'accademia è l'utilizzo del blended learning (BL), ovvero l'integrazione di attività didattiche in presenza e a distanza, con un utilizzo significativo di metodologie didattiche attive, specificatamente, ma non esclusivamente, nelle attività in presenza.

La capacità del BL di "intrecciare" gli elementi di positività della didattica in presenza e online, contrastandone le criticità è stata evidenziata da tempo dalla letteratura (Kupetz, Ziegenmeyer, 2005) tuttavia il suo utilizzo è emerso con sempre maggiore forza, in epoca post-pandemica, come strumento efficace nell'affrontare le complessità odierne della Higher Education (Singh, 2021). Questo tuttavia non significa che questa scelta possa essere considerata una "panacea" da accogliere senza necessità di "adattamento". Al contrario, la flessibilità del BL, che rappresenta un suo elemento di particolare efficacia, rende non solo raccomandabile ma necessaria una attenta progettazione di questa scelta didattica, tesa a renderla compatibile e coerente con i contesti specifici in cui viene inserita, e quindi un apposito impegno in termini di *instructional design*. Inoltre, proprio perché non si tratta di uno strumento "applicativo" ma di un modo di intendere e ripensare la didattica, può essere efficacemente messa in atto solo a valle di un impegno formativo che coinvolga docenti e, in alcuni casi, anche studenti, sia da un punto di vista tecnico che metodologico. Tuttavia, questa formazione, per essere efficace, non deve essere intesa come un diktat, ma deve al contrario partire da un approccio dialogico che coinvolga i *faculty members*. Ciò significa progettare questi interventi formativi a partire da un approccio partecipativo, rendendoli coerenti e funzionali allo sviluppo professionale dei docenti e integrandoli, dal punto di vista politico, in un'azione complessiva di governance accademica volta a costruire, insieme a docenti e studenti, l'università di domani.

Bibliografia

- Alomyan H. (2021). The Impact of Distance Learning on the Psychology and Learning of University Students during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Instruction*, 14(4), 585-606.
- Asfour O. S., Alkharoubi A. M. (2023). Challenges and opportunities in online education in Architecture: Lessons learned for Post-Pandemic education. *Ain Shams Engineering Journal*, 102131.
- Asgari S., Trajkovic J., Rahmani M., Zhang W., L, R. C., Sciortino A. (2021). An observational study of engineering online education during the COVID-19 pandemic. *Plos one*, 16(4).
- Bruggeman B., Garone A., Struyven K., Pynoo B., Tondeu, J. (2022). Exploring university teachers' online education during COVID-19: Tensions between enthusiasm and stress. *Computers and Education Open*, 3.
- Bruggeman B., Garone A., Struyven K., Pynoo B., Tondeur J. (2022). Exploring university teachers' online education during COVID-19: Tensions between enthusiasm and stress. *Computers and Education Open*, 3.
- Charman K., Domenghino M., Tan J. (2023). A Covid paradox: Collateral benefits enhancing future education. *Finnish Business Review*, 9.
- Elçi A. (2021). Academics' Professional Development Needs and Gains during COVID-19 Distance Education Emergency Transition in Turkey. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 343-358.

- Ellingson L. L. (2009). *Engaging crystallization in qualitative research: An introduction*. Sage.
- Ellingson L. L. (2017). Crystallization. *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*, 1-5.
- Elo S., Kyngäs H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Favre D. E., Bach D., Wheeler L. B. (2021). Measuring institutional transformation: a multifaceted assessment of a new faculty development program. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*.
- Goudarzi E., Hasanvand S., Raoufi S., Amini M. (2023). The sudden transition to online learning: Teachers' experiences of teaching during the COVID-19 pandemic. *Plos one*, 18(11).
- Hodges C. B., Moore S., Lockee B. B., Trust T., Bond M. A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*.
- Hsiehm H. F., Shanno, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Kebritchi M., Lipschuetz A., Santiago L. (2017). Issues and challenges for teaching successful online courses in higher education: A literature review. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 4-29.
- Kupetz R., Ziegenmeyer B. (2005). Blended learning in a teacher training course: Integrated interactive e-learning and contact learning. *ReCALL*, 17(2), 179-196
- Leonard S. N., Fitzgerald R. N., Riordan G. (2016). Using developmental evaluation as a design thinking tool for curriculum innovation in professional higher education. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 309-321.
- Mastan I. A., Sensuse D. I., Suryono R. R., Kautsarina K. (2022). Evaluation of distance learning system (e-learning): a systematic literature review. *Jurnal Teknoinfo*, 16(1), 132-137.
- Minor S., Berry A., Luhanga U., Chen W., Drowos J., Rudd M., ... Gupta S. (2022). Faculty Development Advancements—Lessons Learned in a Time of Change. *Medical Science Educator*, 1-5.
- Moore J. L., Dickson-Deane C., Galyen K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and higher education*, 14(2), 129-135.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Patton M. Q. (2016). What is essential in developmental evaluation? On integrity, fidelity, adultery, abstinence, impotence, long-term commitment, integrity, and sensitivity in implementing evaluation models. *American Journal of Evaluation*, 37(2), 250-265.
- Perla L., Scarinci (2021) A Digital scholarship and faculty development: for professional development in the university context. *International Online Teaching Experiences*, 23, 24-38.
- Polianovskiy H., Zatonatska T., Dluhopolskyi O., Liutyi I. (2021). Digital and technological support of distance learning at universities under COVID-19 (case of Ukraine). *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(4), 595-613.
- Singh H. (2021). Building effective blended learning programs. In *Challenges and opportunities for the global implementation of e-learning frameworks* (pp. 15-23). IGI Global
- Stevens T. M., den Brok P. J., Noroozi O., Biemans H. J. A. (2023). Teacher profiles in higher education: The move to online education during the COVID-19 crisis. *Learning Environments Research*, 26(3), 873-898.

Istruzione, Educazione e Formazione: il Capitale Umano verso l'educabilità.

Cristiana Simonetti

Professore Associato

Università degli Studi di Foggia – cristiana.simonetti@unifg.it

1. Istruzione, Educazione e Formazione: capacit-azioni e “capability approach”

Parlare di istruzione, educazione e formazione rimanda il discorso e il dibattito pedagogico al capitale umano e alle capacit-azioni di ogni persona-utente del processo formativo, in contesti formali, non formali ed informali. Le capacit-azioni sono considerate delle abilità e delle capacità umane in svolgimento verso la prospettiva educativa e l'educabilità. Esse partono da abilità di vita, le *Life Skills*, che l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 1994) ha suddiviso in tre aree: cognitiva, emotiva e relazionale.

Area cognitiva (problem solving, decision making, pensiero critico, pensiero creativo); *area emotiva* (consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress); *area relazionale* (empatia, comunicazione efficace, relazioni efficaci).

Le skills per l'innovazione – secondo il Global Report 2014 – possono essere raggruppate in tre categorie generali.

- Le skills basate sul soggetto, che rappresentano la sua conoscenza ed il suo know how in un particolare campo;
- Il pensiero e la creatività incluso le abilità di alto livello e gli “abiti mentali” creativi e cognitivi: competenze che includono l'immaginazione e la curiosità;
- Le skills comportamentali e sociali, la self confidence, l'attitudine alla leadership ed al management, la capacità di collaborazione e di persuasione (soft skills).

Secondo il Global Report, la ricerca empirica sulle skills per l'innovazione mostra come possa l'educazione avere un impatto positivo sullo sviluppo di alcune skills sociali ed emozionali come l'empatia, il pensiero strategico, e quindi dimensioni chiave della comunicazione, dell'istruzione, dell'educazione e della formazione.

Tali dimensioni prendono in considerazione capacità, capabilities, capacit-azioni, come processi di sviluppo del “Capitale Umano” (Alessandrini, 2016). Il “*capability approach*” (Alessandrini, 2019) offre un dispositivo teorico rigoroso per comprendere come ridefinire l'idea di capitale umano: un “capitale umano valorizzato in quanto tale e non per profitto” (Nussbaum, 2014), esponendo la “visione” dello sviluppo umano secondo una valenza che va al di là di un approccio meramente centrato sul PIL.

Il capability approach (approccio alle capacitazioni) chiama in causa l'intreccio tra due motivazioni interne al dibattito pedagogico: il tema dell'educabilità umana e il tema dello sviluppo e della crescita come autorealizzazione del sé. L'approccio considera ogni persona come un fine (Nussbaum, 2012), utilizzando l'istruzione, l'educazione e la formazione come elementi basilari nell'epoca della transizione digitale e degli apprendimenti trasformativi.

Promuovere capacità significa promuovere sfere di libertà, ovvero “libertà sostanziali” (Sen,

2000), capacità interne come tratti personali, capacità intellettuali ed emotive, capacità di percezione e di movimento, acquisite grazie all'interazione con l'ambiente. Le capacità esterne, sono la somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche ed economiche in cui possono determinarsi i funzionamenti (Nussbaum, 2002).

Le capacità esterne e interne alla persona vengono suddivise in dieci classi: vita; salute fisica; integrità fisica; sensi, immaginazione e pensiero; sentimenti; ragion pratica; appartenenza; vivere in relazione con il mondo della natura; gioco; controllo del proprio ambiente (Nussbaum, 2002).

L'educabilità umana, lo sviluppo, la crescita della persona, le skills, le capacità di vita (esterne e interne), pertanto, devono tenere conto delle trasformazioni e degli apprendimenti trasformativi nell'epoca della transizione digitale e dell'intelligenza artificiale, finalizzando gli intenti, le sfide educative e i processi educativi ai valori della persona, della giustizia e del rispetto della dignità umana.

2. Educabilità umana ed apprendimento trasformativo: dalla ricerca-azione alla modernità solida

La ricerca-azione e la progettazione pedagogica muovono i loro passi a partire dall'apprendimento e, in particolare, dall'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016), che parte da un "dilemma disorientante", ovvero da un evento imprevisto, fondamentale nell'apprendimento, per poi giungere alla costruzione e comprensione di nuovi ruoli e di una nuova realtà. Mezirow articola il processo di trasformazione personale e sociale attraverso dieci fasi: dilemma disorientante; autoesame; valutazione critica; scoperta di un vissuto comune agli altri; esplorazione di opzioni che prospettano nuovi ruoli; pianificazione; acquisizione di conoscenze e competenze nuove; sperimentazione di nuovi ruoli; familiarizzazione; reintegrazione della propria vita sulla base di condizioni e realtà della nuova prospettiva. Istruire, educare e formare nell'epoca della transizione digitale porta a considerare come punto di partenza il Capitale Umano, il *capability approach* attraverso un apprendimento trasformativo, che metta in primo piano la Persona con i propri valori e potenzialità.

La progettazione pedagogica verso la trasformazione è finalizzata a migliorare la pratica educativa e l'intenzionalità trasformativa stessa, basata sulla ricerca e sulla riflessione (Mortari, 2009). Tale progettazione pedagogica, pertanto, tiene conto della comunità educante e di uno sviluppo autenticamente "umano", secondo un approccio mediante "capacità-azioni" e abilità. La comunità educante segue nell'interpretazione pedagogica, pertanto, il modello del "*capability approach*", inteso sia come paradigma interpretativo in grado di produrre nuove conoscenze educative, sia come fondamento della ricerca pedagogica per interpretare i processi educativi che riguardano la capacità di sviluppare competenze nei contesti di vita formali, non formali e informali (Alessandrini, 2019).

La ricerca e la progettazione in Pedagogia, partono dal linguaggio teorico-prassico della Pedagogia. Il progetto emancipativo della Scienza dell'educazione, avviene secondo due direttrici e dimensioni che regolano l'agire educativo: l'alfabeto teorico e l'alfabeto empirico.

L'alfabeto teorico individua e si suddivide attraverso l'analisi di sei parole chiave che costituiscono l'alfabeto pedagogico: l'oggetto, il linguaggio, la logica ermeneutica, il dispositivo investigativo, il principio euristico, il paradigma di legittimazione.

- L'oggetto prende in esame la formazione dell'uomo nella sua totalità, lo studio dell'uomo nel proprio ciclo di vita, nel proprio contesto storico, politico, economico, sociale ed educativo. L'oggetto dell'alfabeto teorico riconosce le diversità tra le persone, le differenze di ge-

nere, linguistiche e culturali, la formazione, l'utente da formare, lo sviluppo attraverso le varie fasi dell'età evolutiva e i luoghi della formazione.

- Il linguaggio, nella ricerca pedagogica, utilizza tutte le altre scienze in relazione alla pedagogia e le dimensioni che riguardano la pluralità, interdisciplinarietà e la multidisciplinarietà. Il linguaggio si suddivide in: analitico-descrittivo; narrativo; retorico; delle analogie; della vita quotidiana; della metafora.
- La logica ermeneutica, nell'alfabeto teorico, viene utilizzata dalla pedagogia come criterio descrittivo ed interpretativo dell'oggetto, che si ritrova nella dialettica e nella formula teoria-prassi-teoria.
- Il dispositivo investigativo, nella ricerca pedagogica, analizza la complessità dell'oggetto attraverso le diverse metodologie di ricerca: ricerca teorica; ricerca comparativa; ricerca storica; ricerca sperimentale.
- Il principio euristico della ricerca pedagogica pone al centro la pedagogia come scienza e considera la finalità/obiettivo della pedagogia la ricerca come scienza dell'educazione.
- Il paradigma di legittimazione prende in esame la legittimità della pedagogia come sapere complesso, plurale, dialettico, generativo e trasformativo (Frabboni, Pinto Minerva, 2014).

L'alfabeto empirico della pedagogia che legittima la ricerca-azione si basa su dieci parole chiave: l'educazione, lo sviluppo, lento di apertura verso la motivazione e la creatività.

- La corporeità, nell'alfabeto empirico, assume fondamentale importanza come superamento del corpo e raggiungimento dell'identità e della personalità di ciascun soggetto interessato.
- L'affettività, nell'alfabeto empirico della pedagogia, viene delineata come emotività "matura" e superamento dell'affettività infantile ed egocentrica, verso l'alterità.
- La socializzazione è intesa come comunicazione educativa tra emittente e ricevente, mediata dal feedback e dal ritorno come "informazione-formata" dalla soggettività e singolarità dell'utente che comunica in maniera educativa e formativa, secondo progettazione pedagogica.
- La creatività, nell'alfabeto empirico, è considerata come un "movimento" dinamico tra logica, fantasia, ragione e immaginazione (Bellingheri, D'Addelfio, Romano, Sidoti, Vinciguerra, 2022).

Saper fare ricerca e progettare ricerca empirica in educazione, in un contesto educativo formale, non formale ed informale, risulta essere una competenza complessa che richiede conoscenze e saperi, il saper fare e il loro utilizzo in maniera strategica e formativa. La ricerca empirica in pedagogia è costituita, infatti, da diverse fasi che strutturano la ricerca e la sperimentazione: la scelta del problema; la formulazione della ricerca; la raccolta dei dati; la decodifica e l'analisi dei dati; l'interpretazione dei risultati finalizzata a controllare le ipotesi. La ricerca empirica parte, pertanto, da un momento descrittivo-esplorativo (ricerca qualitativa), per proseguire verso una fase sperimentale di ricerca induttiva/deduttiva (ricerca quantitativa) e considerando contesti ed ambiti formali, non formali ed informali (Amadini, Bruzzone, Musiaio, Triani, Zini, 2023).

Progettare ricerca pedagogica significa, pertanto, organizzare la ricerca e la progettazione pedagogica sulla ricerca-azione, sulla pratica educativa, basando la ricerca sull'azione: "l'educazione è un'invenzione umana che conduce chi sta apprendendo al di là del puro e mero apprendimento" (Bruner, 1992). La progettazione e la ricerca pedagogica che "sfruttano" l'istruzione, l'educazione e la formazione nell'epoca della transizione digitale, indirizzano intenti e intenzionalità educative verso un futuro in...formazione, verso una modernità solida, nella quale il cambiamento è trasformazione, innovazione, "leadership", transizione digitale, cultura, competenze digitali, "life e soft skills". L'"umanizzazione" digitale e il concetto "human centered" del processo

educativo portano a valorizzare un “Capitale Umano *on life*”, finalizzato ad insegnare l’umano (Malavasi, 2020).

L’intelligenza artificiale (A.I.) è da considerarsi solo un mezzo da utilizzare per modernizzare ed innovare la formazione che ponga sempre al centro la Persona con le proprie capacità/potenzialità (*human centered*): il Capitale Umano oltre la dittatura del PIL, verso la responsabilità educativa, verso la giustizia ed il rispetto della dignità umana, in contesti formali, non formali ed informali.

Bibliografia

- Alessandrini G. (2016). *La “pedagogia” di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini G. (2019). *Sostenibilità e capability approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Amadini M., Bruzzone D., Musai M., Triani P., Zini P. (2023). *Pedagogia generale. Temi fondamentali dell’educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bellingheri A., D’Addelfio G., Romano L., Sidoti E., Vinciguerra M. (2022). *Per-corsi di pedagogia generale*. Torino: UTET Università.
- Bronfenbrenner U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Convertini T. (2024). *L’ABC di Alberto Manzi. Maestro degli italiani*. Roma: Anicia.
- D’Antonio P. (2024). *“Ogni altro sono io”. Alberto Manzi: maestro e scrittore umanista*. Roma: Castelvecchi.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2014). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Global Report (2014). Education for All Global Monitoring Report 2014: Teaching and learning. *Achieving quality for all*. Parigi: UNESCO.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l’umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell’apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2009). *Ricerare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2014). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- OMS (1994). Marmocchi, P., Dall’Aglio, C., Zannini, M. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l’Organizzazione Mondiale della Sanità*. Trento: Erickson.
- Sen A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.

Ecologia e tecnica: ripensare l'educazione in carcere nell'era della transizione

Monja Taraschi

Professoressa associata

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa-Napoli — monja.taraschi@unisob.na.it

1. Nelle curve del legno storto: pedagogia penitenziaria tra emergenze ambientali e transizione ecologica

Il tema delle emergenze ambientali tocca profondamente il nostro presente e interessa anche molto il nostro futuro, si tratta di riflettere sulle condizioni di esistenza che consentano a chi non c'è ancora di esistere un giorno. La capacità attuale di consumare e distruggere risorse essenziali, unita alla mancanza di consapevolezza, è così grave da mettere a rischio la possibilità di mantenere la vita nel futuro (Pulcini, 2020, p. 122). “Dal legno storto dell'umanità nulla di perfettamente dritto è mai stato fatto” (Kant, 2015), questa immagine descrive l'essenza dell'essere umano, capace di grandi slanci verso il bene, ma anche incline a deviazioni che rischiano di compromettere l'equilibrio del nostro mondo. Oggi più che mai, tali deviazioni hanno un impatto drammatico sull'ambiente e sulla società, generando emergenze che richiedono risposte urgenti e consapevoli. Il legno, tuttavia, è anche simbolo di vita e rinnovamento, qualcuno ha detto che esso accompagna l'uomo dalla culla alla bara (Iori, 1996, pp. 246-247; Flick, 2023, p. 429) e senza di esso – come materia prima e come elemento costitutivo del bosco – le civiltà umane non avrebbero potuto svilupparsi.

I problemi legati alla gestione di luoghi come boschi e foreste si basano essenzialmente sulla ricerca di un delicato equilibrio tra due funzioni che spesso vengono percepite come in contrasto: la produzione di reddito e la salvaguardia dell'ambiente e dell'ecosistema. Da un lato, vi è la necessità di sfruttare le risorse naturali per il beneficio economico; dall'altro, la conservazione dell'integrità del sistema naturale richiede limiti al prelievo e all'impatto umano. Questo stesso equilibrio – e qui entro nel mio campo di ricerca –, apparentemente difficile da raggiungere¹, riflette in modo sorprendente una dinamica simile che si manifesta nel contesto della gestione penitenziaria e del reinserimento sociale dei detenuti. In carcere, le due funzioni principali che si trovano in tensione sono la necessità di garantire la sicurezza pubblica e quella di favorire il reinserimento dei detenuti nella società. La prima è una funzione di protezione e contenimento, per preservare l'ordine sociale e prevenire comportamenti devianti. La seconda, invece, può essere vista come una sorta di “produzione di reddito” sociale, poiché il reinserimento non solo permette di risparmiare i costi di mantenimento del detenuto, ma consente anche alla società di guadagnare un cittadino attivo, capace di contribuire con il proprio lavoro e le proprie com-

1 Queste esigenze sono spesso trattate come mutualmente esclusive, come se un incremento dell'una comportasse necessariamente una diminuzione dell'altra.

petenze. Così come nelle foreste, dove un equilibrio ben gestito tra sfruttamento delle risorse e tutela ambientale non solo preserva il benessere dell'ecosistema, ma garantisce anche la sostenibilità a lungo termine del profitto economico, allo stesso modo nella gestione dei detenuti, un equilibrio ben calibrato tra sicurezza e reinserimento permette di salvaguardare la società non solo nel breve termine, attraverso la sicurezza, ma anche nel lungo periodo, offrendo alle persone detenute l'opportunità di rientrare nel tessuto sociale, riducendo il rischio di recidiva e migliorando la coesione sociale complessiva².

Siamo di fronte a un obiettivo ambizioso: non si tratta di raddrizzare il legno storto, poiché la nostra natura non potrà mai essere perfetta, ma di comprendere e lavorare con le nostre storture. L'educazione ha il compito di riconoscere e accettare la complessità dell'individuo, piuttosto che tentare di "raddrizzarla". Siamo chiamati a progettare strategie educative che guidino verso un mondo più sostenibile, dove la nostra complessità diventi un motore di cambiamento.

In che modo il nostro approccio educativo può contribuire ad affrontare, almeno in parte, le distorsioni che derivano dal nostro rapporto disfunzionale con la natura? Come l'educazione può diventare un catalizzatore per un cambiamento positivo, promuovendo un'etica della sostenibilità e della responsabilità? E, spostandoci al contesto carcerario, come è possibile educare alla tutela ambientale in luoghi spesso privi di luce naturale, con limitato accesso all'acqua, caratterizzati da condizioni climatiche estreme (troppo freddi o troppo caldi) e carenti di spazi adeguati, non solo per i detenuti con bisogni specifici? Eppure, nonostante queste criticità, emerge con forza la necessità di formare e sensibilizzare i detenuti sui temi legati al rapporto tra ambiente e salute.

Se consideriamo la complessa dimensione costituzionale del diritto alla salute in ambito carcerario, notiamo che esso include il diritto a vivere in un ambiente salubre. Questo implica una responsabilità istituzionale nel garantire condizioni igienico-sanitarie adeguate. Tuttavia, il fenomeno del sovraffollamento rende difficile considerare gli istituti penitenziari come ambienti salubri.

Inoltre, il detenuto, al pari di ogni altro individuo, ha diritto alla tutela della salute, ma in un contesto che richiede l'attuazione di misure specifiche da parte del soggetto pubblico, in conformità al principio di eguaglianza sostanziale (Careda, 2017, p.168). Occorre approfondire un impegno particolare, per affrontare una situazione nella quale il raggiungimento dello scopo implica la "rimozione di ostacoli" (art. 3, 2 co., Cost.). Sfida molto impegnativa ma nello stesso tempo se pensiamo alla criminalità organizzata e ai reati ambientali, comprendiamo anche quanto la prevenzione debba passare pure, se non soprattutto, per il carcere.

Solo di recente, ho iniziato a dedicarmi allo studio delle pratiche di reinserimento socio-lavorativo, con un focus particolare sull'agricoltura sociale. Questo settore emergente rappresenta un interessante connubio tra l'impiego delle categorie sociali più fragili e le piccole imprese del primo settore, votate alla sostenibilità. L'agricoltura sociale italiana è un'opportunità di inserimento socio-lavorativo per persone a bassa contrattualità (persone con disabilità, dipendenti da alcool o droghe, detenuti o ex-detenuti)³.

Le realtà di agricoltura sociale riflettono praticamente tutte le direttrici del Pnrr, dall'inclusione allo sviluppo alla sostenibilità, passando da un modello di transizione ecologica. Si incen-

2 Questa prospettiva richiama l'attenzione sui pericoli della cieca ricerca di una "convenienza immediata", ben evidenziata da Jacques Cousteau quando sottolineava l'urgenza di proteggere il pianeta per le generazioni future, promuovendo una terra integra e non contaminata (1979).

3 Nel mese di giugno 2024 si è svolto un seminario formativo, organizzato dall'assessorato alla Partecipazione e Servizi al Territorio in collaborazione con l'Università Roma 3, sulle pratiche di agricoltura sociale nell'esperienza carceraria. Si è tentato di esplorare come sia possibile rendere il sistema penitenziario un attore positivo nella difficile e complessa transizione ecologica.

tiva il senso di responsabilità, si offrono nuove prospettive di vita e lavoro ai detenuti, si offre un contributo alla comunità locale e al miglioramento ambientale⁴. L'agricoltura sociale si configura come una concreta espressione di ecologia integrale, principio cardine su cui si basa, tra l'altro, l'Enciclica *Laudato si'* di Papa Francesco (2015; Malavasi, 2021).

Riporto un breve estratto da un testo adottato nel laboratorio sugli interventi educativi nei contesti carcerari presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa: *Il guardiano della collina dei ciliegi* di Franco Faggiani (2019)⁵. Attraverso una narrazione che intreccia vicissitudini personali, si esplorano temi profondi e universali, con spunti di riflessione sul cambiamento e sulla capacità umana di superare le avversità.

Quando gli alberi sono troppo stretti gli uni agli altri non hanno luce, e vanno a cercarla con bramosia verso il cielo. Diventano alti ma il loro corpo rimane esile. Così il vento quando diventa furioso, abbatte senza pietà i tronchi più deboli e li getta contro altri alberi che a loro volta si spezzano e si scontrano con altri alberi ancora. [...] Il vento non deve trovare barriere, ma vie di fuga, deve essere libero, passare veloce, fare spazio alla luce e alla pioggia. [...] La bellezza non basta a fermare l'irrequietezza del vento (p. 133).

La metafora degli alberi che si innalzano verso il cielo, cercando la luce ma rimanendo esili, offre una potente riflessione sul tema della crescita, dello sviluppo e della fragilità. Gli alberi, secondo una mia personale interpretazione, rappresentano le persone, gli individui che, in contesti di marginalità o pressione sociale, cercano una via per elevarsi, per affermarsi, ma spesso lo fanno in condizioni che li rendono vulnerabili. L'assenza di luce può essere vista come la mancanza di opportunità, di spazio per esprimere il proprio potenziale, mentre l'irrequietezza del vento simboleggia le forze sociali che possono spezzare chi non è preparato, chi non ha ricevuto un supporto adeguato a costruire una base forte e resiliente. Il vento, che abbatte i tronchi più deboli, richiama alla necessità di un'educazione che non costruisca barriere ma piuttosto fornisca vie di fuga, aperture, possibilità.

In un contesto pedagogico, questo significa che il nostro compito non è solo quello di offrire conoscenza o strumenti per il successo, ma anche di creare le condizioni affinché ogni persona possa sviluppare le proprie radici, solide e profonde. Non possiamo limitare l'apprendimento alla bellezza formale, a modelli predefiniti, a schemi rigidi; dobbiamo lasciare spazio alla luce e alla pioggia, alla diversità, alla complessità dell'esperienza umana.

4 Un esempio particolarmente significativo è rappresentato dal carcere situato sull'isola di Gorgona, la più piccola dell'arcipelago toscano. Questo istituto penitenziario, originariamente concepito come un carcere di massima sicurezza, è stato trasformato in un modello di eccellenza a livello europeo. Attualmente ospita circa 75 detenuti, i quali, grazie a un approccio innovativo, partecipano attivamente a programmi di agricoltura, allevamento, apicoltura e altre attività lavorative. L'obiettivo principale è fornire competenze professionali a coloro che ne sono privi, favorendo così il reinserimento sociale. I risultati ottenuti sono straordinari: il tasso di recidiva tra i detenuti che completano il percorso a Gorgona si attesta al 0,5%, con il 70% di coloro che ne escono senza mai farvi ritorno. Questa esperienza virtuosa rappresenta un modello che meriterebbe di essere esteso su scala nazionale.

5 Il romanzo è ispirato a una storia vera e ripercorre la parabola esistenziale di un maratoneta olimpico. Il racconto è stato scelto all'interno del laboratorio per realizzare un'idea, parte di un progetto ancora in fase embrionale, che prevede l'organizzazione di gruppi di lettura congiunti tra studenti e detenuti.

2. Percorsi pedagogici in carcere tra etica, tecnologia e umanità

Come educare, formare e istruire in un'epoca di rapida trasformazione tecnologica? Non si tratta certo di abbracciare acriticamente le nuove tecnologie, ma innanzitutto di riflettere su come queste possano trasformare in positivo e in negativo, le nostre condizioni di esistenza e il nostro modo di rapportarci al sapere.

L'affermarsi dell'AI sta segnando il passaggio da una "società digitale" – dominata dall'espansione della dimensione "online", che ha progressivamente ridotto quella "offline" a favore di un'infosfera globale – a una "società algoritmica", dove il digitale e il mondo materiale si fondono ulteriormente, dando vita a nuovi "interlocutori" per gli esseri umani: agenti intelligenti come i sistemi di *machine learning* e algoritmi predittivi. Questi strumenti non solo analizzano e prevedono, ma hanno anche un ruolo decisionale sempre più importante in ambito sociale ed economico, arrivando, in alcuni casi, a prendere e attuare decisioni in modo autonomo.

Si può affermare con certezza che "indietro non si torna", espressione che evoca l'idea pedagogica di un percorso di crescita e apprendimento come processo irreversibile e in continua evoluzione.

In questo contesto, l'AI rappresenta una delle espressioni più avanzate di questa trasformazione, capace di analizzare dati complessi, fornire risposte in tempo reale e personalizzare esperienze di apprendimento.

Ma quali sono le implicazioni di questi sviluppi per l'educazione? Come possono le tecnologie digitali e l'AI aiutarci a rispondere meglio alle esigenze formative di oggi? E quali sono, invece, i rischi e le sfide che dobbiamo affrontare?

Gli ultimi anni della mia ricerca hanno rivolto l'attenzione al ruolo delle nuove tecnologie negli interventi rieducativi in ambito carcerario, uno spazio "senza tempo" caratterizzato dalla difficoltà di concepire percorsi di crescita personale e reintegrazione sociale. Al centro di alcune circolari del DAP⁶ c'è il riconoscimento del potenziale educativo e riabilitativo della tecnologia. Tuttavia, il miglioramento dell'accesso digitale non è una priorità nell'agenda legislativa italiana, schiacciata dalle condizioni drammatiche delle strutture detentive e dall'urgenza di risolvere il problema cronico del sovraffollamento, che rappresenta un prerequisito imprescindibile per ogni iniziativa volta a migliorare la qualità della vita in carcere. Così, la disparità prodotta dal divario digitale resta uno dei molti problemi irrisolti del sistema penitenziario. Eppure, alcuni risultati rieducativi significativi provengono dalle recenti sperimentazioni che hanno introdotto percorsi professionalizzanti per l'alfabetizzazione digitale. Formare detenuti come specialisti in consulenza informatica, esperti di robotica, *cybersecurity* o *Internet of Things* significa offrire loro concrete opportunità di reinserimento, in linea con i principi sanciti dall'art. 20, co. 3, dell'Ordinamento penitenziario⁷. Si pensi all'AI *generativa*, che a partire dal 2022, è entrata con prepotenza nel discorso pubblico, in seguito al rilascio sul mercato dei primi modelli (tra cui ChatGPT, l'esempio che ha riscosso più successo commerciale). Il potenziale educativo offerto è significativo: può supportare lo studente nei processi di *brainstorming* e nella generazione di

6 In particolare, Circolare Ministero della Giustizia- DAP 2 novembre 2015, n. 0366755- Possibilità di accesso a internet da parte dei detenuti (Taraschi 2019).

7 Questi progressi, tuttavia, sembrano minimi se confrontati con l'esperienza finlandese, dove è in corso il progetto "Smart Prison". Dal 2021, nel carcere femminile di Hämeenlinna, ogni cella è dotata di un computer collegato alla rete, che le detenute possono utilizzare per inviare messaggi, inoltrare richieste, effettuare videochiamate con il personale e i familiari. L'accesso limitato a internet permette loro di studiare, fare acquisti online, gestire aspetti della quotidianità e ricevere assistenza sanitaria da remoto. Sia le detenute che il personale penitenziario ricevono una formazione specifica, un training di preparazione, per l'uso di queste tecnologie, e il progetto incoraggia la partecipazione a corsi incentrati sull'intelligenza artificiale.

idee creative, oltre a fornire *feedback* strutturati sulla qualità dei testi, dei compiti e delle produzioni artistiche. Inoltre, si evidenzia la possibilità di utilizzare tali strumenti come veri e propri agenti educativi, grazie a tecniche come il *fine-tuning*, che consentono di personalizzarne il comportamento in base a specifiche esigenze formative. Potremmo dunque avere un modello di linguaggio, come GPT, “specializzato” nel simulare la figura dell’educatore. È fondamentale, però, anche considerare i potenziali rischi associati all’utilizzo delle tecnologie digitali nel contesto carcerario, tra cui la dipendenza dalla macchina e i fenomeni di “deumanizzazione”. Se da un lato l’introduzione di strumenti tecnologici può colmare il divario rispetto al progresso tecnologico della società esterna, dall’altro esiste il pericolo concreto di amplificare l’alienazione derivante dall’isolamento, riducendo ulteriormente le interazioni umane dei detenuti. Pertanto, l’accesso alle tecnologie informatiche in carcere deve essere concepito come un’opportunità aggiuntiva e non come una sostituzione alle relazioni umane e affettive, che, seppur limitate dal regime di detenzione, rimangono un diritto imprescindibile.

Sebbene le tecnologie continuino a evolversi e a perfezionarsi, è indispensabile promuoverne un utilizzo più consapevole e responsabile, affinché si possano affrontare le sfide globali senza compromettere l’equilibrio tra la salvaguardia del pianeta e il rispetto per l’umanità. Si rende quindi necessaria un’ulteriore riflessione: la tecnologia contemporanea si caratterizza per una crescente pervasività, ma al tempo stesso si presenta come eterea e difficilmente riconducibile a una definizione univoca. L’*homo digitalis*, per utilizzare l’espressione di Luciano Floridi, vive in una condizione di continuo “onlife”, una commistione tra dimensione online e offline. Proprio per questa ragione, diventa cruciale orientare eticamente il percorso di sviluppo di queste tecnologie.

È essenziale adottare un approccio “etico” e “antropocentrico” all’AI, che promuova il rispetto per l’essere umano e per le sue peculiarità. Questo implica richiedere anche a chi si occupa degli aspetti ingegneristici un impegno consapevole nel progettare sistemi che non solo rispondano a esigenze tecniche, ma che siano in grado di tutelare i valori umani fondamentali. Floridi osserva come le macchine siano ormai in grado di superare l’essere umano in attività come il gioco degli scacchi o la memorizzazione di immense quantità di dati. Tuttavia, egli parla di un “divorzio” tra azione e intelligenza nelle macchine (2022): sebbene sia difficile stabilire se le macchine siano davvero intelligenti come lo è l’uomo - un dibattito che ha attraversato la letteratura sin dai tempi dei primi calcolatori elettronici - è innegabile che le tecnologie odierne siano dotate di capacità di agire, che siano “agenti autonomi”.

Ma fino a che punto è vero che l’AI non possegga o non possa arrivare a possedere coscienza e intenzionalità morale? Alcuni studiosi sostengono che le macchine, con l’aumento della complessità strutturale e della capacità di elaborare dati, potrebbero manifestare forme di intenzionalità. Una “coscienza”, secondo questa prospettiva, potrebbe emergere come proprietà risultante dalla crescente interazione tra i molteplici parametri e processi computazionali. Un parallelo spesso tracciato è quello con il cervello umano: i neuroni, presi singolarmente, non sono “intelligenti” né consapevoli, ma il sistema integrato del cervello genera la coscienza come proprietà emergente. Poiché il cervello può essere considerato un sistema complesso di elaborazione delle informazioni, alcuni studiosi ipotizzano che un sistema artificiale sufficientemente avanzato potrebbe replicare tali dinamiche (Dennet, 1992; Minsky, 1986).

La questione rimane aperta: ha ragione Searle (1980), quando spiega che la macchina agisce in modo puramente esecutivo, eseguendo ciò per cui è stata programmata senza alcun’intenzionalità (né di far bene, né di far male), o hanno ragione altre autorevoli voci (Kurzweil, 2024; Russell, 2019)⁸, che non escludono che l’AI possa mai raggiungere una vera comprensione del-

8 Il tema è spesso discusso con riguardo alla possibilità che si raggiunga l’*Artificial General Intelligence* (AGI),

l'esperienza umana e dei dilemmi morali? È possibile concepire un AI in grado di immaginare, esperire e persino risolvere dilemmi simili, per complessità, a quelli che Dostoevskij pone al centro dei suoi romanzi (2019, 2023)⁹ ? E cosa significherebbe, allora, essere "umani" in un mondo in cui le macchine possono non solo conversare, ma prendere decisioni etiche ed esprimere perfino "personalità"?

Ecco che la domanda che ha guidato i miei ultimi anni di ricerca: "come si può realizzare un intervento educativo realmente efficace nell'ambito detentivo?" oggi si intreccia inevitabilmente con un'altra domanda: "è possibile educare l'intelligenza artificiale a comprendere il concetto di male, così come si educa un essere umano a prendere consapevolezza delle proprie azioni? E, se sì, fino a che punto?". Dall'educare *con* la macchina, dunque, a educare *la* macchina, nel senso di costruire un *framework* normativo, regolamentare, deontologico, ingegneristico tale da garantire lo sviluppo e l'implementazione nei contesti educativi di un'intelligenza artificiale "etica", strumento e potenziamento dell'uomo e non sostituzione di questo.

Un'AI così costruita potrebbe fungere da strumento educativo, supportando anche il personale educativo nel rafforzare le capacità riflessive dei detenuti, guidandoli non solo attraverso i contenuti educativi, ma anche mostrando modelli di pensiero critico e autoconsapevolezza. Il risultato sarebbe un ambiente più umano e costruttivo, dove la tecnologia diventa parte attiva del percorso di riscatto sociale e morale. Se è vero che viviamo *onlife*, che l'uomo di oggi è l'*uomo digitale*, riprendendo ancora una volta l'espressione di Floridi, privare il detenuto di questa dimensione significa privarlo di un aspetto fondamentale dell'essere umano contemporaneo. La finalità della pena, come si ricava dall'art. 27 della nostra Costituzione, è la rieducazione del condannato, l'orizzonte è il suo futuro reinserimento in società. Dobbiamo allora chiederci *quale società?* Quella di oggi è quella degli algoritmi, del digitale, dell'intelligenza artificiale. Un intervento educativo efficace non può che passare per questa constatazione, o rischierebbe di rivelarsi anacronistico.

Il pericolo preannunciato da Adorno (2010) e che Heidegger (2017) esprime attraverso l'idea del "Gestell": che la tecnica possa diventare un mezzo senza fine, un processo infinito e auto-alimentato che rischia di perdere di vista i valori e gli obiettivi umani fondamentali, potrebbe dirsi ancora una volta scampato.

Bibliografia

- Adorno T. W., Horkheimer M. (2010). *Dialettica dell'illuminismo*. Torino: Einaudi.
Dostoevskij F. (2019). *Delitto e castigo*. Binasco (MI): Liberamente.
Dostoevskij F. (2023). *L'idiota*. Binasco (MI): Liberamente.
Faggiani F. (2019). *Il guardiano della collina dei ciliegi*. Roma: Fazi.
Flick G. M. (2023). *Il filo rosso della giustizia nella costituzione. Un percorso di vita*. Milano: Giuffrè.
Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina.

o, ancor di più, una "Superintelligenza". Sebbene i termini siano variamente definiti in letteratura, una delle principali caratteristiche attribuite a un tal tipo di AI (al momento ancora speculativa) è proprio quella di essere dotata di un proprio stato di coscienza, nonché di capacità di "generalizzazione" tali da renderla sempre meno dipendente dalla programmazione umana iniziale e sempre più autonoma nel risolvere problemi complessi in contesti non predefiniti. Questo livello di intelligenza implicherebbe la capacità di apprendere, adattarsi e prendere decisioni non solo in base a dati esistenti, ma anche attraverso l'elaborazione di nuovi schemi e concetti, sollevando profonde implicazioni etiche e filosofiche sul rapporto tra uomo e macchina.

- 9 Si pensi a personaggi come Raskolnikov di *Delitto e Castigo* o il principe Myškin de *L'idiota*, che rappresentano conflitti morali profondi, difficilmente traducibili in logiche binarie.

- Heidegger M. (2017). *La questione della tecnica*. Roma: goWare.
- Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Kant I. (2015). *Idea per una storia universale in prospettiva cosmopolitica*, (a cura di R. Mordacci). Milano: Mimesis
- Kurzweil R. (2024). *The singularity is nearer: when we merge with AI*. New York: Viking.
- Malavasi P. (2021). Cosa significa imparare? 20 domande per la formazione umana e lo sviluppo sostenibile. Con l'enciclica Laudato si'. *Formazione & Insegnamento* XIX – 1, 13-23.
- Minsky M. (1986). *The society of mind*. New York: Simon & Schuster.
- Papa Francesco. (2015). *Laudato si'*. Roma: Piemme.
- Pulcini E. (2020). *Tra cura e giustizia. Le passioni come risorsa sociale*. Torino: Boringhieri.
- Russell S. (2019). *Human compatible: artificial intelligence and the problem of control*. New York: Viking.
- Sapuppo V. G. (2024). Etica ed IA. *AI Act: Principi, regole ed applicazioni pratiche del Reg. UE 1689/2024*, (a cura di Michele Iaselli), 109-141. Rimini: Maggioli.
- Searle J. R. (1980) Minds, brains, and programs. *Behavioral and Brain Sciences* 3, 417-424.
- Taraschi M. (2020). *La pedagogia in carcere. Fra ansie securitarie e istanze emancipative*. Napoli: Liguori.

Intelligenza Artificiale in classe: le prospettive dei futuri docenti

Maria Tiso

Professore a contratto

Università degli Studi di Salerno – mtiso@unisa.it

Rosanna Tammaro

Professore Ordinario

Università degli Studi di Salerno – rtammaro@unisa.it

1. Una lettura critica e consapevole dell'Intelligenza Artificiale

Le tecnologie basate sull'Intelligenza Artificiale (IA) hanno da tempo dimostrato un impatto significativo e un elevato potenziale di trasformazione nelle dinamiche sociali ed economiche. Esse stanno ridefinendo i diversi ambiti, influenzando in modo significativo settori chiave come la produzione, l'istruzione e il mondo del lavoro (AGID, 2024).

Tali trasformazioni impongono una riflessione approfondita da parte delle istituzioni educative, che non possono sottrarsi alla necessità di accogliere tali cambiamenti; la transizione digitale e l'IA, difatti, rappresentano costrutti decisivi di innovazione e di sviluppo. L'adozione di algoritmi intelligenti nei contesti educativi è oramai una realtà concreta con cui i protagonisti, insegnanti e studenti principalmente, devono potersi interfacciare così da comprendere i processi che la transizione digitale sta attivando e, al contempo, sviluppare una coscienza critica, ma anche etica verso di essi (Commissione Europea, 2020; Floridi, 2022).

Di fronte a tali mutamenti, quale può essere allora il contributo della scuola nel guidare il cambiamento educativo? In che modo insegnanti ed educatori possono supportare gli studenti nell'approccio alle nuove applicazioni di IA? Quali metodologie didattiche possono integrare l'IA in modo efficace, stimolando un uso critico e responsabile all'interno delle classi? E infine, quali vantaggi può offrire questa tecnologia al mondo dell'istruzione e quali potenziali rischi è necessario considerare? (Ranieri, 2024). Interrogativi questi più che legittimi dal momento che la conoscenza dell'IA passa non solo per un approccio prettamente tecnico del suo funzionamento, ma anche per una sfera più profonda di consapevolezza di questioni etiche e morali. Il nucleo essenziale dell'alfabetizzazione alla intelligenza artificiale (AIL) risiede nella capacità di comprendere e interagire in maniera critica nel complesso mondo dell'IA, che è contrassegnata da un sistema complesso di interazioni e di influenze reciproche tra tecnologia, società e individuo. Di conseguenza, gli studenti non devono limitarsi a comprendere il funzionamento degli algoritmi, ma è essenziale che siano in grado di analizzare in che modo, una volta applicati, questi possano plasmare comportamenti, orientare decisioni e contribuire alla definizione di norme culturali (Ranieri, Cuomo, Biagini, 2024). Nel contesto delineato, un'analisi approfondita della letteratura scientifica relativa al rapporto tra IA ed educazione, mette in luce la necessità di ripensare gli indirizzi di ricerca pedagogica, al fine di comprendere e integrare in modo critico le potenzialità offerte dai sistemi intelligenti nei processi formativi. Ridefinire tali nuove piste di ricerca è possibile attraverso una "costante e problematica apertura al mondo e alle altre sog-

gettività” (Bertolini, 1988, p. 48). Affinché l’IA e il contesto educativo possano comunicare tra loro, è necessario promuovere un dialogo interdisciplinare che favorisca un’interazione sinergica tra diversi ambiti di studio (Panciroli, Rivoltella, Gabbrielli, Zawacki-Richter, 2020). Questo processo richiede la costruzione di spazi di confronto così da sviluppare approcci che non solo risultino efficaci dal punto di vista formativo, ma che siano anche eticamente responsabili, favorendo dinamiche di apprendimento più partecipative e concretamente applicabili. Nel tentativo dei sistemi intelligenti di ricavarne una seria riflessione in ambito pedagogico, si inserisce un documento della Comunità Europea (2019) che auspica una vera e propria fiducia nell’IA antropocentrica:

l’intelligenza artificiale non è fine a se stessa, ma è uno strumento a servizio delle persone che ha come fine ultimo quello di migliorare il benessere degli esseri umani [...]. La tecnologia dell’IA dovrebbe essere sviluppata in modo da porre al centro l’essere umano e permetterle di conquistare la fiducia del pubblico. Di conseguenza, le sue applicazioni dovrebbero non solo rispettare la legge, ma anche osservare i principi etici e garantire che le loro attuazioni pratiche non comportino danni indesiderati (p.2).

Tra i requisiti che il documento richiama per giungere ad algoritmi intelligenti, ma anche affidabili, c’è quello della sorveglianza che si manifesta attraverso l’intervento umano che può avvenire attraverso tre modalità: Human-in-the-loop (HITL), Human-on-the-loop (HOTL) e Human-in-command (HIC)¹⁰, gli altri indicatori riguardano la robustezza tecnica, la riservatezza dei dati, la trasparenza, nonché la non discriminazione e l’equità, la vocazione verso il benessere sociale e ambientale e la responsabilità.

Tali requisiti sono fondamentali per assicurarsi che gli algoritmi di intelligenza artificiale siano non solo tecnologicamente avanzati, ma anche rispondenti a principi di inclusione, responsabilità e sicurezza, così da allinearsi a interessi sociali e ambientali.

2. Un’indagine con i futuri docenti

Partendo da tali considerazioni, è opportuno che le istituzioni scolastiche siano in grado di comunicare con i cambiamenti sociali, saperli riflettere al proprio interno e leggerli in chiave formativa; i processi sociali e quelli educativi infatti sono uniti da un rapporto di continua reciprocità che la scuola deve saper accogliere. Una formazione al passo con i tempi interiorizza

10 Human-in-the-loop (HITL), prevede un intervento umano diretto e continuo. L’individuo è coinvolto in ogni decisione presa dal sistema di IA, che non può agire autonomamente, ma deve sempre ricevere conferma o input dall’operatore.

Human-on-the-loop (HOTL), l’intervento da parte dell’individuo avviene solo quando necessario. L’IA prende decisioni in modo autonomo, ma l’essere umano può intervenire in caso di problemi o malfunzionamenti.

Human-in-command (HIC), ovvero controllo strategico e decisionale sull’uso dell’IA. L’essere umano mantiene il controllo ultimo sul sistema di IA, decidendo se, quando e come utilizzarlo. Implica una supervisione più ampia, che va oltre il singolo utilizzo e include aspetti etici, legali e sociali. Permette di stabilire regole per garantire che l’IA sia usata in modo responsabile e di annullare decisioni prese dal sistema se ritenute inappropriate. Le tre modalità non sono in contrasto e non si escludono a vicenda, al contrario, possono coesistere e completarsi a seconda del contesto in cui viene utilizzata l’intelligenza artificiale. Esse si possono immaginare distribuite all’interno di una scala gerarchica:

- HIC è il livello più alto (controllo strategico e regolamentare);
- HOTL è il livello intermedio (supervisione e intervento su richiesta);
- HITL è il livello più operativo (intervento umano su ogni decisione).

la cultura del cambiamento: cambiamento delle conoscenze, delle competenze, delle tecnologie, dei contesti lavorativi, nonché il cambiamento dei valori e di altre componenti legate al soggetto (Callini, 2004).

Come più volte sottolineato da Selwyn (2004), è necessario che i formatori decidano di svolgere un ruolo attivo nel dibattito sulle potenzialità pedagogiche dell'IA, tutto ciò richiede un fare riflessivo e consapevole che eviti da una parte di lasciarsi prendere da un eccessivo slancio, dall'altra di non cadere negli stereotipi che sostengono l'inapplicabilità di questi sistemi nei contesti educativi.

All'interno di tali premesse si colloca l'indagine avviata presso il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (LM 85bis) dell'Università degli Studi di Salerno. Il lavoro si pone l'obiettivo di conoscere il punto di vista degli studenti in merito all'utilizzo dell'AI in campo educativo (AIED), attraverso un'analisi della letteratura di riferimento (Long, Magerko, 2020; Sabouret, 2020; Ng, Leung, Chu, Qiao, 2021; Pancirolli, Rivoltella, 2023; Ranieri, Cuomo, Biagini, 2024) e la costruzione di un questionario volto a rilevare, per l'appunto, il punto di vista dei futuri docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Gli interrogativi di fondo da cui prende le mosse la ricerca, afferiscono a quanta consapevolezza i futuri insegnanti abbiano rispetto alla loro funzione di accompagnatori delle giovani generazioni verso un utilizzo consapevole e critico del digitale. L'IA rappresenta davvero un impoverimento del percorso di apprendimento degli studenti? Oppure attraverso una adeguata formazione i docenti possono superare tali timori? Gli algoritmi intelligenti possono essere impiegati unicamente per migliorare l'organizzazione scolastica o trovano una valida spendibilità anche nell'azione didattica della classe? In continuità con le evidenze della letteratura scientifica internazionale (Selwyn, 2004; Luckin, Holmes, Griffiths, Forcier, 2016; Baker, Smith, 2019; Rienties, Simonsen, Herodotou, 2020), che indicano il valore educativo dell'AI in ambito formativo, si ipotizza che un'adeguata formazione possa favorire l'acquisizione, da parte degli studenti, di competenze critiche, operative ed etiche necessarie per utilizzare in maniera pertinente l'IA.

La ricerca è attualmente nella fase di costruzione dello strumento d'indagine dal titolo "Futuri Docenti e AI. Prospettive e percezioni" per la cui definizione si è fatto ricorso a uno studio condotto da Cuomo, Biagini e Ranieri (2022) il cui obiettivo è stato fornire un quadro del dibattito attuale sulle competenze associate al concetto di IA, in ottica di sviluppo di percorsi curriculari, attraverso l'analisi della letteratura prodotta negli ultimi anni. Dall'analisi comparativa delle definizioni sono emerse alcune dimensioni dominanti che, seguendo e riformulando l'articolazione proposta da Ng, Leung, Chu, e Qiao (2021), sono state ricondotte a quattro dimensioni. Queste rappresentano lo scheletro intorno al quale nasce e si sviluppa il nostro strumento, ovvero le principali sezioni che saranno oggetto d'indagine, si tratta della dimensione conoscitiva, della dimensione operativa, della dimensione critica e della dimensione etica (Ranieri, Cuomo, Biagini, 2024). La prima dimensione riguarda la familiarizzazione con i concetti fondamentali dell'IA, essa pone l'accento sulle conoscenze che chi utilizza l'IA deve possedere, non presuppongono una preparazione tecnologica specifica (Ng et al., 2021), questo approccio è cruciale per promuovere maggiore consapevolezza sulle tecnologie sottostanti. La seconda dimensione, quella operativa, riguarda l'applicazione pratica dell'IA nei diversi contesti, ad esempio la progettazione e l'uso di algoritmi per aiutare gli studenti a comprendere come sfruttare la conoscenza per risolvere problemi, interpretare dati e gestire informazioni. La terza dimensione consente agli individui di rapportarsi all'IA in maniera critica; quindi, essere in grado di discernere i benefici e i possibili rischi legati al suo utilizzo. Infine, la dimensione etica che affronta il tema della trasparenza dell'equità, della privacy e della sicurezza dei dati; questa tessera riguarda l'uso consapevole e responsabile dei sistemi intelligenti.

Di seguito una esemplificazione del questionario con alcune domande che saranno oggetto di analisi (Tab.1).

Questionario: <i>Futuri Docenti e IA: prospettive e percezioni</i>			
Dimensione Conoscitiva	Dimensione Operativa	Dimensione Critica	Dimensione Etica
Qual è il tuo livello di familiarità con il concetto di IA?	Hai mai utilizzato strumenti basati su IA (ad esempio, assistenti vocali, software di traduzione o strumenti didattici interattivi)?	Come valuti la capacità dell'IA di supportare il pensiero critico e creativo negli studenti?	Ritieni che sia fondamentale trasmettere agli studenti l'importanza di un'IA trasparente e responsabile?
Sai distinguere tra intelligenza artificiale <i>debole</i> e <i>forte</i> ? Se sì, potresti fornire un esempio?	Ritieni di avere le competenze per integrare strumenti di IA nelle tue future attività didattiche?	Pensi di essere in grado di valutare criticamente i limiti e i benefici di uno strumento educativo basato su IA?	Pensi che i docenti dovrebbero ricevere una formazione specifica sull'uso responsabile dell'IA?
Conosci alcune applicazioni specifiche dell'IA, come il riconoscimento vocale o la traduzione automatica? Se sì, quali?	Pensi che il pensiero computazionale sia una competenza importante per un docente? Se sì, come lo integreresti nel tuo insegnamento?	In che modo giudicheresti l'impatto dell'IA sulla società (ad esempio, opportunità e rischi per l'occupazione, privacy o uguaglianza)?	Quali strategie adotteresti per garantire un uso etico e responsabile dell'IA in classe?

Tab.1: Struttura del questionario Futuri Docenti e IA. Prospettive e percezioni

La somministrazione dello strumento avverrà nel corso del secondo semestre dell'a.a.2024/25, dopo le necessarie procedure di validazione; il campione di riferimento sarà costituito dagli studenti del quarto anno frequentanti il laboratorio di Tecnologie Didattiche, suddivisi in 8 gruppi secondo un ordine alfabetico.

I risultati ottenuti costituiranno la base da cui partire per l'elaborazione di interventi didattici mirati, finalizzati a promuovere una formazione più consapevole e critica sull'impiego dell'IA nei contesti educativi. Sulla base delle evidenze emerse, verranno sviluppate proposte formative volte a supportare i futuri docenti nell'integrazione efficace e responsabile dell'IA nei processi di insegnamento e apprendimento.

3. Conclusioni

Alla luce di quanto esposto, l'obiettivo generale del presente lavoro, che deve essere comunque considerato preliminare in un ambito in così rapida trasformazione, è di comprendere l'approccio e le aspettative che gli studenti, prossimi al lavoro di docenti, hanno nei confronti dell'utilizzo dell'IA. L'intento di questa ricerca esplorativa è di individuare possibili piste di lavoro relative al tema della formazione e dell'educazione con l'IA e all'IA (Panciroli, Rivoltella, 2023), secondo l'analisi dei bisogni emersa dai dati ricavati dall'indagine.

Un utilizzo più responsabile degli algoritmi intelligenti è divenuto un'esigenza primaria, "la necessità di usare la propria testa, lo sviluppo di consapevolezza critica, la maturazione di comportamenti di cittadinanza digitale attenta" (p.10), necessari per ridimensionare il potere incontrollato del nuovo capitalismo digitale che a sua volta genera un nuovo potere, quello della sorveglianza, un "intontimento psichico che ci rende assuefatti a una realtà nella quale siamo tracciati, analizzati, sfruttati e modificati" (Zuboff, 2019, p. 21). D'altro canto, è indispensabile

riconoscere agli algoritmi intelligenti il loro potenziale, si pensi alla quantità infinita di informazioni che sono capaci di raccogliere, di comparare e ai diversi livelli di analisi che sono in grado di produrre, tutto ciò in tempi estremamente ridotti rispetto a quanto l'essere umano da solo riesca a compiere. Il supporto dei sistemi intelligenti consente di ottimizzare il feedback in classe, di promuovere la comunicazione con i docenti e con i compagni grazie alla creazione di ambienti virtuali, di suggerire nuove progettazioni, di generare verifiche e materiali didattici, e così via. L'insegnante dal canto suo analizza tali proposte declinandole agli obiettivi, alle metodologie e alle caratteristiche dei propri alunni (Pellerey, 2024), fornendo un supporto personalizzato nel corso del processo di apprendimento, grazie anche ad un monitoraggio continuo.

L'introduzione dell'IA nel contesto educativo deve essere guidata da un approccio attento e riflessivo, che armonizzi le opportunità offerte dalle tecnologie digitali con i principi fondamentali dell'etica e della pedagogia. Affinché gli algoritmi intelligenti possano realmente contribuire al miglioramento dei processi di apprendimento e alla costruzione di un sistema educativo più equo e inclusivo, è essenziale un impegno condiviso volto a un'analisi critica e a un utilizzo responsabile di tali tecnologie.

Bibliografia

- AGID (2024). *Strategia italiana per l'intelligenza artificiale 2024-2026*.
- Baker T., Smith L. (2019). *Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. <https://www.nesta.org.uk/report/education-rebooted/> (ver.21/02/2025).
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Callini D. (2004). *Leggere le organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- CE (2020). *Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027. Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale*.
- CE (2019). *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Creare fiducia nell'intelligenza artificiale antropocentrica*.
- Cuomo S., Biagini G., Ranieri M. (2022). Artificial Intelligence Literacy, che cos'è e come promuoverla. Dall'analisi della letteratura ad una proposta di Framework. *Media Education*, 13,2.
- Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Long D., Magerko B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–16.
- Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L. B. (2016). *Intelligence unleashed - an argument for AI in education*.
- Ng D. T. K., Leung J. K. L., Chu S. K. W., Qiao M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041.
- Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Pellerey M. (2024). Intelligenza Artificiale e attività didattica e formativa. Può un robot sostituire l'insegnante o il formatore? Prima esplorazione di un possibile contributo dell'Intelligenza Artificiale alla didattica. *Cnos, Rassegna*, 1, 25-35.
- Ranieri M. (2024). Scuola intelligenza artificiale a scuola. Una lettura pedagogico-didattica delle sfide e delle opportunità. *Intelligenza Artificiale a scuola*, 1, 123-135.
- Ranieri M., Cuomo S., Biagini G. (2024). *Scuola e Intelligenza Artificiale. Percorsi di alfabetizzazione critica*. Roma: Carocci Editore.
- Rienties B., Simonsen K. H., Herodotou C. (2020). Defining the boundaries between artificial intelligence in education, computer-supported collaborative learning, educational data mining, and learning analytics: a need for coherence. *Frontiers in Education*.

- Sabouret N. (2020). *Understanding artificial intelligence*. CRC Press.
- Selwyn N. (2004). Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide, *New Media & Society* 6, 3, 341-62.
- Zuboff S. (2019). *Il capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*. Roma: Luiss University Press.

Osservare i processi di insegnamento-apprendimento del gesto grafico-scrittorio dinanzi all'avvento del digitale

Roberto Travaglini

Professore associato

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo – roberto.travaglini@uniurb.it

1. Dove va l'educazione della scrittura? Le possibili sfide pedagogiche

I processi d'insegnamento-apprendimento della scrittura, tradizionalmente tipici dei luoghi educativi formali come la scuola, sono contraddistinti da una notevole complessità e devono oggi affrontare molte nuove sfide. Questo è vero non solo perché la società odierna è diventata negli ultimi decenni particolarmente complessa (o iper-complessa – come qualcuno l'ha definita: cfr., per esempio, Dominici, 2011), ma anche e soprattutto perché un bene collettivamente condiviso come la *scrittura a mano* sta perdendo a ritmi crescenti il ruolo protagonista assunto fino a non molto tempo fa nelle dinamiche socio-relazionali della comunicazione scritta.

In effetti, nonostante sia ancora insegnata sui banchi di scuola, ora più che mai la scrittura a mano sta via via perdendo la sua specifica funzione sociale di principale *medium* di trasmissione di informazioni, venendo sostituita dalla *scrittura digitale* grazie ai nuovi mezzi di comunicazione di massa, che soprattutto nel computer, nello smartphone, nel tablet e in altri dispositivi trovano la loro maggiore espressione, confortata da una sempre più perfezionata e sofisticata tecnologia informatizzata.

Si può pertanto affermare, con forza, che nell'attuale quadro sociale, i nuovi sistemi di scrittura digitale stiano avendo la meglio sulla scrittura tradizionale: la scrittura a mano sta perdendo sempre più terreno rispetto a quella digitale, inducendoci a spostare l'asse dell'attenzione pedagogica dalla scrittura a mano, caratterizzata da un *sistema artigianale* di produzione, alla scrittura digitale, che invece implica un *sistema virtuale* di produzione. Tra le due forme di scrittura, manuale e digitale, esiste una notevole differenza sotto diversi profili: se la prima è un'*esperienza concreta, diretta e viva, vitale, espressiva*, la scrittura digitale non può che essere un'*esperienza immateriale, indiretta e meccanica, senza vita, inespressiva e fredda*.

È chiaro che a fronte di un simile mutamento socio-antropologico, che apre a molteplici problemi in seguito a un veloce cambiamento tecnologico e dei costumi sociali e culturali nei processi di comunicazione scritta, non ci si può certo sottrarre dal domandarsi che direzione potranno o dovranno prendere i metodi di apprendimento-insegnamento della scrittura, le cui correlabili riflessioni pedagogiche è improbabile che trovino facili e rapide soluzioni.

Il generale processo di progressiva digitalizzazione dematerializzante in linea con quello di dematerializzazione del cartaceo con sistemi digitali, che avviene, per esempio, con le cosiddette tavolette biometriche, comporta la formazione di una scrittura informatizzata, algoritmica, lontana dal piano materiale: *la scrittura digitale perde la sua consistenza materica* per trasformarsi in una realtà computerizzata, informatizzata, in microsistemi numerici particolarmente complessi di astrazione dello stesso processo scrittorio; i dati numerici sono trasferiti su dispositivi digitali e possono essere facilmente riprodotti all'infinito e, in seguito, pure modificati.

I processi sociali di comunicazione scritta sono andati trasformandosi e continuano, con cre-

scente velocità, a modificarsi: la più caratteristica esperienza grafico-scrittoria si trasforma in un'esperienza digitale, in una comunicazione composta da simboli scrittori digitalizzati potenzialmente permanenti nel tempo sotto forma di lettere e parole dall'aspetto tipografico e al contempo immateriale, contrariamente al più creativo esercizio della scrittura manuale che, invece, induce lo scrivente a mantenere un legame vivo con le sue "passioni" reali, con il suo stato d'animo più autentico, in generale con il suo essere psicologico e corporeo (Moretti, 1980).

Se è vero che la mano in qualche modo lavora sui tasti di uno strumento digitale, è pur vero che, impegnandosi limitatamente alla battitura di tasti o allo sfiorare delle dita su una superficie liscia (come avviene con il *touch screen*), di fatto le dita sono molto meno attive nel costruire lettere e parole: la mano batte i tasti di una tastiera uno dopo l'altro, seguendo una scansione spaziotemporale programmata, sapendo bene, inoltre, che non tutti usano le cinque dita di entrambe le mani, ma ne usano solo alcune, magari solo i due indici, se non uno solo. Si può quindi osservare che la mano è sempre meno coinvolta nel processo scrittoria e che le lettere computerizzate non sono più il diretto prodotto dell'attività corporea dell'uomo, del suo apparato neuromuscolare e psicomotorio.

Gli impianti informatici di macchine intelligenti manipolano oggetti virtuali/digitali quanto mai distanti da una superficie cartacea, non la toccano, diversamente da quanto non avvenga con una penna o un lapis: non è più richiesto il diretto contatto con una materia da plasmare e modificare creativamente. Addirittura, con il *touch screen* non c'è più neppure bisogno di premere dei tasti in quanto è sufficiente sfiorare lo schermo: in effetti, sulle tavolette la penna scivola sulla parete liscia di uno schermo e in certi casi è sufficiente, nientemeno, la dettatura vocale di un testo per scrivere.

La scrittura (manuale) perde vitalità, perdendo il contatto con la sua origine etimologica e con il suo intrinseco aspetto fenomenologico: come ci indicano le fonti, *scribere* deriva da un certo *skarb, skar*, da cui il latino *scālpere*, raschiare, incidere; e dal greco *grāphein*, incavare, intagliare (<https://www.etimo.it/?term=scrivere>). L'incisione scrittoria comporta l'uso di specifici strumenti per la composizione della scrittura a mano: di un *mezzo* incisivo e graffiante, come la penna o il lapis; del *materiale* su cui lasciare le impronte, come la carta; di una *sostanza*, come l'inchiostro. Infine, è necessaria una forza esercitata dall'autore, una *pressione* che lo scrivente esercita sul supporto cartaceo attraverso lo strumento grafico.

Un simile processo costruttivo della materia scrittoria consente una permanenza e una continuità temporale al suo prodotto per conservarne la *traccia materica e creativa*, e il latente messaggio narrativo. La traccia digitale, al contrario della scrittura manuale, è riproducibile e modificabile a piacimento, tanto che a volte non c'è neanche alcun rapporto tra lo scrivente e la produzione scrittoria, come quando – lo si diceva – è sufficiente una dettatura verbale per creare un brano scritto digitalmente.

La digitalizzazione necessita di un passaggio da un piano materiale a un piano astratto, un allontanamento dal piano fisico e sensibile (e creativo) a quello metafisico (e inespressivo); il processo di progressiva concettualizzazione molto ha a che fare con una *forma mentis* tipica del nostro secolare sviluppo storico-filosofico che, dapprima, nelle idee platonico-cartesiane (l'anima prigioniera del corpo e il *cogito ergo sum*) e, poi, in quelle kantiane della "ragion pura" trovano un motivo di notevole distacco del piano mentale da quello senso-corporeo.

In fondo, dire "scrittura digitale" significa costruire linguisticamente un ossimoro: se la *scrittura* è *materiale, fisica, espressiva*, un'incisione della *materia* riguardante il *piano sensibile* della realtà, la sua qualificazione *digitale* la rende *eterea, astratta, concettuale*. Non è dunque più una vera scrittura, non avendo più a che fare con la materia ed essendo fatta di segni astratti ed effimeri. Sono dati informatici lontani dal piano della realtà, algoritmi matematici non più allineati alle ragioni sensibili dell'Essere inteso nella sua complessità psicofisica (Maslow, 1971).

La scrittura, in altri termini, si fa liquida in linea con la diffusa "liquidità sociale" (Bauman,

2010): i *segni grafici digitali* sono rapidi, rapidamente costruiti e altrettanto rapidamente riproducibili e modificabili, che scivolano sulla realtà come fossero acqua; sono segni *liquidi*, i *segni* di una contemporaneità in cui tutto scivola rapidamente, in cui le informazioni si fanno fugaci e impermanenti, in cui tutto scivola e passa, come fugacemente corrono le precarie informazioni apparenti sui *social network* come *Facebook*, *Instagram* o *TikTok*. L'attualità è sfuggente e peritura, incoerente e in incessante mutazione; tutto è fugace e caotico, e la narrazione della vita individuale e sociale diventa a sua volta incoerente e caotica. I messaggi passano, le narrazioni individuali perdono la solidità del tempo e della storia, della propria storia; tutto scorre velocemente come scorrono sullo schermo le velocizzate immagini di un film d'azione o di un *videogame*.

2. La scrittura alfabetica e la scrittura ideogrammatica: due diversi paradigmi

Si potrebbe sostenere che questo processo di virtualizzazione e cerebralizzazione della materia scrittoria sia in continuità crescente con il già virtualizzante processo di *alfabetizzazione della scrittura*.

Se pensiamo per esempio alla scrittura ideogrammatica, ancora viva in diverse parti del mondo come in Cina e in Giappone, il carattere grafico vergato sulla carta ha ancora un qualche importante legame sensoriale e percettivo con l'oggetto che si intende raffigurare, comportando un processo di astrazione minore rispetto a quello imposto dalla scrittura alfabetica.

Come annota l'orientalista Alan Watts, "l'ideogramma dà una maggiore informazione fin dal primo sguardo, e in minor spazio di quanto venga dato dalla forma di scrivere lineare ed alfabetica, la quale deve inoltre essere pronunciata per essere comprensibile" (Watts, 1977, p. 26).

L'organo sensoriale della vista consente all'osservatore di cogliere nell'immagine ideogrammatica una pluralità di informazioni sull'oggetto comunicativo in uno spazio fisico e temporale notevolmente minore rispetto all'unità spazio-temporale invece richiesta dal nostro codice alfabetico, implicando un'elaborazione cognitiva di lettura e comprensione più complessa e più lunga.

Il percorso della scrittura alfabetica è lineare e come tale comporta uno sviluppo processuale di comprensione lungo e impegnativo.

Watts annota che un fenomeno simile a quello che si verifica dinanzi ai piccoli disegni ideogrammatici avviene con i tanti simboli, segni e segnali che incontriamo quotidianamente, una sorta di "ideogrammi occidentali", dai segni astronomici, astrologici, meteorologici a quelli direzionali, cartografici, religiosi, politici o di altro genere ancora.

Immediatamente se ne coglie il senso senza la necessità di particolari conoscenze pregresse o l'attivazione di processi di più o meno elevata astrazione concettuale.

La mente, con un processo intuitivo e non-deduttivo, coglie subito il significato nascosto nell'immagine osservata, agganciando rapidamente al segno visto l'oggetto reale che si è inteso raffigurare e descrivere.

In questo modo il rapporto tra l'immagine e la realtà è piuttosto immediato, un po' similmente a quanto avviene nella lettura di immagini a fumetto, in cui il processo narrativo è visuo-percettivo e non è ricostruito mentalmente attraverso codici linguistici alfabetici lineari e sintattico-grammaticali. Le immagini sono in sé eloquenti e sufficientemente rappresentative a esprimere contenuti anche narrativi chiari e di immediata comprensione.

Questo processo avviene pure nelle opere d'arte sia figurative sia non-figurative.

Il processo lineare di lettura della scrittura alfabetica crea invece una notevole distanza dall'"universo naturale" (Watts, 1977, p. 28), dalla realtà delle cose, che per essere comprese e mentalmente ricostruite devono superare un processo cognitivo di sofisticata elaborazione in-

tellettuale, che inevitabilmente comporta la pregressa acquisizione di specifiche conoscenze di base.

Se la “scrittura alfabetica è una rappresentazione del suono”, “l’ideogramma rappresenta la vista; ancora di più, rappresenta il mondo direttamente – perché non è il segno di un suono che è il nome di una cosa” (Watts, 1977, pp. 34 e 35). Per esempio, la parola “albero”, composta da una somma di minuti elementi grafemici costitutivi (a-l-b-e-r-o), non ha in sé nulla di raffigurativo dell’albero reale e quindi non consente alcun aggancio diretto con la sua dimensione reale.

Viene in mente, per libere associazioni, l’opera di René Magritte *Ceci n’est pas une pipe*, in cui l’affermazione smentisce che l’oggetto raffigurato non si può fumare come una pipa, anche se la rappresenta metafisicamente con un’immagine apparente della pipa.

Inoltre, la scrittura alfabetica non è che una serie composita di suoni che per essere interamente pronunciati ci vuole un certo tempo; nel caso della letto-scrittura ideogrammatica è invece l’attimo che conta, la visione d’insieme in un unico momento: nel primo caso il tempo ha una dimensione lineare, nel secondo verticale.

Watts mostra pure il modo in cui è avvenuta l’evoluzione-trasformazione di certi attuali ideogrammi cinesi rispetto alla loro originaria connotazione pittografica, ancora più vicina al reale (fig. 1).

○ 日 日	Sole
月 𠂔 月	Luna
人 𠂔 人	Uomo, essere umano
羊 𠂔 羊	Pecora
山 𠂔 山	Montagna
入 人 入	Entrare (punta di freccia)
中 中 中	Mezzo (albero della nave con pennoni)
至 至 至	Arrivare a (freccia che colpisce il bersaglio)
春 𠂔 春	Primavera (piante incerte che hanno ancora bisogno del sostegno di una canna)
雨 雨 雨	Pioggia
行 𠂔 行	Muoversi (incrocio)
易 易 易	Cambiare (camaleonte o lucertola)
元 元 元	Origine, primo (profilo umano con l'accento posto sulla testa)
生 生 生	Nascita, venire ad essere (piante che crescono)
少 少 少	Piccolo (quattro grani)
男 男 男	Maschio (arare e coltivare)
土 土 土	Terra (Totem fallico)
德 德 德	Virtù, potere, <i>mana</i> (abbreviazione del segno di incrocio, “muovere” più l’occhio ed il cuore, o “il vedere” e “il pensare-sentire”)

Fig. 1. Evoluzione della scrittura cinese. Prima colonna: Scrittura Arcaica. Seconda colonna: Stile da sigillo. Terza colonna: Classico e Moderno, basato sull’uso del pennello (da Watts, 1977, p. 31)

Ci si chiede se un qualche cerebralismo eurocentrico non voglia forse azzardare l’idea, con punte anche di certa arroganza e vanità, che la scrittura alfabetica sia una naturale evoluzione migliorativa delle forme più arcaiche di scrittura, considerate forme antropologicamente meno mature e meno evolute di quelle alfabetiche, quando invece, probabilmente, questo verticismo cerebrale implicato nelle forme alfabetiche non comporti uno sradicamento talvolta anche rischioso della mente umana dai luoghi sensoriali e più naturali dell’Essere.

Con le lettere alfabetiche, in fondo, si possono creare parole e pensieri senza senso, totalmente astratti e inverosimili, falsando facilmente l'intenzione che sta alla base dei motivi della comunicazione scritta, e disgiungendosi in questo modo da quello che è più intimo e profondamente autentico (Travaglini, 2019, pp. 55-74).

3. L'apprendimento della scrittura manuale tra manualità e digitalizzazione: niente catastrofismo

Se presso di noi esisteva, fino a qualche decennio fa, la materia scolastica della calligrafia, oggi la si considera non più che una disciplina del passato, tanto che l'insegnamento della scrittura, per quanto se ne parli e scriva molto, appare in gran parte una prassi educativa sottostimata o male stimata nei luoghi scolastici, luoghi in cui l'insegnamento della scrittura per tradizione culturale non solo non ha mai posto l'attenzione all'elemento artistico, ma ora non pone più attenzione neanche a quello grafico-esecutivo legato all'attenta costruzione dei singoli grafemi secondo precise e uniformi regole calligrafiche e di correlato processo di apprendimento della scrittura (Freinet, 1978; Pellegrini e Dongilli, 2022; Teruggi, 2019; Travaglini, 2019, pp. 149-190).

In genere, nei luoghi dell'educazione formale come la scuola, l'attenzione alla costruzione minuta del segno grafico, gesto dopo gesto, è lasciata tendenzialmente in secondo piano (basti pensare all'assenza particolarmente significativa di una formazione accademica degli insegnanti su questa disciplina); questa trascuratezza educativa è probabilmente da imputarsi a un modo tendenzialmente e diffusamente incurante e sempre meno attento all'aspetto materiale della scrittura, quale diretta espressione neuromotoria dell'individuo e del suo essere creativo.

La fine e articolata produzione scrittoria, proprio come quando l'apprendista scrivente delle culture orientali si appresta a scrivere, dovrebbe attenersi a fondamentali regole di comportamento coinvolgenti l'intero sistema psicosomatico dell'individuo. Non scrive solo la mano ma l'intera struttura esistenziale, fisica e psichica, intellettuale ed emotiva dell'individuo che scrive. In fondo lo scrivere a mano è un processo di apprendimento laboratoriale, un contesto educativo complesso in cui l'individuo è impegnato con tutto se stesso, a partire dalla mano, nel costruire elementari forme simboliche di comunicazione sociale.

In questa complessa attività psicomotoria il bambino, oltre a metterci l'anima, ci mette il corpo trattandosi di un ambiente grafico-espressivo importante per il suo sviluppo: il piccolo apprendista si esercita a comporre ludicamente linee, cerchi, punti, tratti, trattini e tracciati grafici. Il bambino, proiettando il suo mondo sulla carta, impara a gestire e coordinare un insieme sempre più complesso di elementi, tanto che i livelli esistenziali coinvolti sono al contempo quello cognitivo, emotivo-affettivo e neuro-motorio.

Gli ideali diffusi nei contesti educativi formali come la scuola, come pure in quelli non-formali e informali dell'attuale società, spesso attingono da una visione cibernetica dell'educazione, una visione pregnata di – ormai anacronistici – ideali comportamentisti e proto-cognitivistici secondo cui l'intelligenza artificiale è allineata alla figura dell'*homo numericus* (Cohen, 2023) o uomo-macchina (Rose, 1994), benché – è il caso di dirlo – questa nuova realtà tecnologica oggi non possa essere estromessa dai sistemi pedagogico-educativi di insegnamento-apprendimento, con cui bisogna necessariamente fare i conti.

Le più "umanistiche" ragioni educative non dovrebbero confliggere con i nuovi *media* che, come insegnano gli esperti del mondo neuropsicologico, possono addirittura potenziare certe aree del cervello finora rimaste inattive (cfr., per esempio, Lurija, 1998). Le avveniristiche frontiere delle nuove tecnologie informatiche, unite alle conoscenze della neurodidattica applicata

pedagogicamente (Rivoltella, 2024), possono dare notevoli frutti educativi nell'aprire nuovi e sconosciuti scenari cognitivi.

La paura del nuovo, già viva in modo esemplare ai tempi di Platone quando il filosofo greco imputava al nuovo utilizzo della scrittura a mano il rischio di limitare l'uso e l'esercizio della memoria, potendo menomarne certe rilevanti funzioni, non può prescindere, come sempre, da inevitabili sfide pedagogiche.

Le possibili *sfide alla digitalizzazione del linguaggio scritto* sono sintetizzabili sostanzialmente: nel far fronte a un'esagerata esperienza virtuale della scrittura, che potrebbe depotenziare pregnanti elementi evolutivi dell'individuo e scalfirne in modo pressoché indelebile certe importanti funzioni psicofisiche; a un abuso di questi mezzi, che sono il sintomo culturale di una liquidità e di una precarietà comunicativa che finisce spesso per sovraccaricare cerebralmente l'individuo alle prese con un mondo sempre più cerebrale e metafisico e sempre meno reale; a una decrescita dell'uso delle energie profonde, creative, sensoriali e cinestetiche dell'intelligenza del corpo (Travaglini, 2022a; 2022b).

Il problema rimane, al momento, un problema aperto, più ampio di quello relegabile unicamente agli ambienti deputati all'educazione formale. Certamente un uso impari delle nuove tecnologie rispetto alle tradizionali forme di scrittura potrebbe impoverire l'essere a più livelli. L'auspicio è quello di un uso integrato delle due scritture, di una *integrazione* dei metodi tradizionali con i mezzi più avanzati digitalmente: un appropriato esercizio della *mano*, e della *mente* che la muove, nel formare una genuina scrittura manuale nei modi tradizionali potrebbe favorire, *de facto*, un più ottimale e sano sviluppo emancipativo sia individuale sia sociale.

Bibliografia

- Bauman Z. (2010). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Cohen D. (2023). *Homo numericus*. Roma: Anicia.
- Dominici P. (2011). *La comunicazione nella società ipercomplessa*. Milano: FrancoAngeli.
- Freinet C. (1978). *L'apprendimento della scrittura*. Roma: Editori Riuniti.
- Lurija A.R. (1998). *Neuropsicologia del linguaggio grafico*. Traduzione di U. Marazzi. Padova: Messaggero.
- Maslow A.H. (1971). *Verso una psicologia dell'essere*. Roma: Astrolabio.
- Moretti G.M. (1980). *Trattato di grafologia* (XII edizione). Padova: Messaggero.
- Pellegrini R., Dongilli L. (2022). *Insegnare a scrivere. Pregrafismo, stampato e corsivo*. Trento: Erickson.
- Rivoltella P.C. (2024). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rose S. (1994). *La fabbrica della memoria*. Milano: Garzanti.
- Teruggi L.A. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci.
- Travaglini R. (2019). *Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile*. Pisa: ETS.
- Travaglini R. (2022a). Scrittura a mano versus scrittura digitale: conflitto o integrazione? *Graphos*, a. I, n. 1, Pisa: ETS, pp. 35-46.
- Travaglini R. (2022b). La creatività della scrittura manuale nell'attualità culturale. *Graphos*, a. I, n. 2, Pisa: ETS, pp. 11-20.
- Watts A. (1977). *Il tao. La via dell'acqua che scorre*. Roma: Ubaldini.

La fotografia d'autore entra in classe: una proposta laboratoriale per insegnanti in servizio

Serena Triacca

Professoressa Associata

Università eCampus – serena.triacca@unicampus.it

1. Premessa

La transizione digitale, insieme alla miniaturizzazione dei dispositivi tecnologici e alla diffusione delle piattaforme online, ha rivoluzionato la produzione, la condivisione e la fruizione delle immagini, generando una presenza esponenziale di contenuti visivi sul Web (Ritchin, 2012; Neri, 2013).

Questo fenomeno ha generato un flusso continuo e travolgente di contenuti visivi che spesso ci sommergono, alimentando un consumo accelerato e superficiale. Fontcuberta, nel descrivere questo processo come "furia delle immagini" (2018), evidenzia come l'eccesso visivo non solo sovraccarichi l'attenzione, ma svuoti le immagini di significato, riducendole a frammenti effimeri di una comunicazione immediata e talvolta priva di profondità.

In tale contesto, diventa fondamentale educare lo sguardo affinché lettura, interpretazione e uso delle immagini possano essere iscritti in un processo caratterizzato da un approccio critico e consapevole, fornendo agli studenti strumenti per rallentare il proprio sguardo, distinguere tra immagini significative e accessorie, selezionare quelle che meritano una maggiore attenzione e riflettere sul loro significato e sulle loro implicazioni culturali e sociali (Bonaccini, 2018; Triacca, 2020; Macaudo, Russo, Sghinolfi, 2023).

Il presente contributo propone la fotografia d'autore come potente strumento educativo, capace di stimolare il pensiero complesso, connessioni interdisciplinari e sensibilità estetica, oltre a facilitare l'apprendimento di concetti (Gardner, 1999; Rivoltella, 2024).

Le opere dei grandi fotografi, grazie al loro sguardo profondo e al lavoro creativo meditato, invitano a osservare con attenzione e a cogliere significati stratificati (Boldrin, Sandre, 2021). Analizzare le peculiarità delle "fotografie che descrivono" e delle "fotografie che evocano" – o quelle che combinano entrambi gli aspetti – diventa un esercizio essenziale per coltivare sensibilità e creatività personali (Scognamiglio, 2021).

Il saggio presenta alcune riflessioni nate da un'esperienza laboratoriale condotta con circa 20 insegnanti in servizio, in cui si sono esplorate le potenzialità della fotografia d'autore come strumento educativo.

2. "La fotografia d'autore entra in classe": una proposta laboratoriale

La proposta laboratoriale "La fotografia d'autore entra in classe" è stata ideata con l'intento di perseguire due obiettivi principali, strettamente interconnessi tra loro.

Il primo era valorizzare la fotografia d'autore come risorsa educativa, offrendo ai partecipanti l'opportunità di avvicinarsi all'opera di Sebastião Salgado, uno dei più grandi fotografi contemporanei. Attraverso la scoperta della poetica dell'autore brasiliano e delle immagini tratte da uno dei suoi più rilevanti progetti, il laboratorio ha inteso mostrare come la fotografia possa essere non solo uno strumento di documentazione e narrazione, ma anche un mezzo capace di stimolare riflessioni profonde su temi di grande rilevanza culturale, sociale ed ecologica.

Il secondo obiettivo mirava a fornire agli insegnanti strumenti per adattare l'uso della fotografia d'autore a diversi contesti educativi. L'approccio flessibile e creativo proposto ha puntato a stimolare l'integrazione delle immagini nelle pratiche didattiche quotidiane, tenendo conto delle specificità di studenti, curriculum e risorse disponibili. In questo senso, il laboratorio si è configurato non solo come un'esperienza formativa, ma come uno spazio di sperimentazione e dialogo, pensato per ispirare nuove strategie didattiche e rafforzare il legame tra immagini e educazione.

Durante il laboratorio si è scelto di lavorare con gli insegnanti proponendo una selezione di fotografie della serie *Genesis*, un'opera monumentale che ha rappresentato il culmine di quasi dieci anni di impegno e dedizione di Salgado. Egli definisce *Genesis* una "lettera d'amore al Pianeta" e ogni scatto riflette questa dichiarazione (Salgado, 2016): non si tratta solo di un progetto fotografico, ma una vera e propria celebrazione della Terra, una testimonianza visiva della bellezza incontaminata del nostro pianeta e un invito pressante a riflettere sulla nostra responsabilità nei confronti della natura e delle generazioni future.

La biografia e il percorso artistico di Salgado hanno offerto una cornice introduttiva al laboratorio. Nato in Brasile nel 1944, laureato in economia e statistica, si è avvicinato alla fotografia in età adulta, portando con sé una sensibilità acuta verso i temi sociali ed economici. I suoi primi grandi progetti, come *Workers* ed *Exodus*, raccontano difficoltà e ingiustizie sociali attraverso immagini che combinano potenza narrativa e profondità etica e politica. Con *Genesis*, Salgado ha intrapreso un percorso diverso, ma complementare. Invece di testimoniare il degrado e le crisi sociali, ha scelto di esplorare il mondo naturale nella sua forma più pura, attraverso un viaggio attraverso i cinque continenti, in oltre 30 regioni ancora incontaminate dall'intervento umano. Le fotografie di questa serie si distinguono per una straordinaria attenzione al dettaglio e alla composizione: il bianco e nero, linguaggio visivo che Salgado padroneggia magistralmente, non è solo una scelta estetica, ma una strategia narrativa che esalta i contrasti e permette di focalizzarsi sull'essenza dell'immagine (Fig. 1). Come afferma Ferrero, "la fotografia in bianco e nero [...] è più scultura, una forma d'arte che toglie alla materia originale per plasmare nuove forme. Il fotografo deve arrivare alla sintesi dell'immagine, togliendo fronzoli inutili che complicherebbero la lettura della foto, facilitando l'interlocutore al raggiungimento dell'essenza" (Ferrero, 2013, p. 30).



Fig. 1: Mostra fotografica “Genesis” al National Museum di Singapore (licenza CC BY 2.0)

Il laboratorio si è sviluppato attraverso un percorso articolato in quattro momenti, seguendo la metodologia cooperativa *Think-Pair-Share* (Lyman, 1981).

La prima fase ha visto i partecipanti impegnati in un’attività di osservazione individuale: a ciascun insegnante è stata consegnata una cartolina tratta dal set *Genesis*¹. Questo momento iniziale ha consentito a ogni partecipante di confrontarsi intimamente con i significati evocati dall’immagine, elaborando due didascalie personali.

Successivamente, è stato avviato un confronto a coppie, durante il quale i partecipanti hanno condiviso le proprie riflessioni con un collega, creando uno spazio di dialogo e scambio (Fig. 2).

1 Per le attività si è deciso di lavorare con un set di 25 postcard in cartoncino rigido di ottima qualità, di dimensione 13 x 17 cm, edite da Taschen.



Fig. 2: La seconda fase del laboratorio: confronto in coppia

Le coppie si sono poi riunite in gruppi più ampi, in una terza fase dedicata al lavoro collaborativo. Qui, le esperienze individuali si sono intrecciate, portando a una riflessione collettiva sul potenziale didattico della fotografia d'autore.

Il laboratorio si è infine concluso con una condivisione plenaria, un momento di confronto aperto e partecipativo durante il quale i gruppi hanno presentato le proprie idee e proposte per l'integrazione della fotografia d'autore nelle pratiche educative.

Attraverso questo percorso, il laboratorio ha offerto strumenti concreti per utilizzare la fotografia d'autore come mezzo per arricchire l'esperienza educativa, stimolare sensibilità critica e promuovere una didattica creativa e consapevole.

3. Principali esiti

Agli insegnanti è stato somministrato un questionario semi-strutturato volto a rilevare il loro punto di vista sull'esperienza formativa e, a distanza di circa un anno, la ricaduta sulle pratiche didattiche.

L'analisi delle risposte fornite ha evidenziato tre nuclei tematici principali, che offrono spunti di riflessione circa la trasferibilità della proposta didattica: le fotografie intese come artefatti tangibili, l'accesso a materiali non standardizzati, l'approccio graduale del laboratorio (Tabella 1).

Codice	Verbatim	Nucleo tematico
01	L'interazione diretta con le fotografie, la possibilità di tenerle in mano, spostarle, ruotarle... ha stimolato in maniera positiva il confronto con le altre partecipanti.	Fotografie come artefatti tangibili
02	Avere tra le mani una fotografia di un autore così importante mi ha costretta a interagire in modo più proattivo per comprenderne gli aspetti estetici e i significati, anche quelli non direttamente percepibili a un primo sguardo.	Fotografie come artefatti tangibili
03	Ho apprezzato l'autore perché riusciva a trasmettere il legame tra uomo e natura in maniera pacifica e armonica. Spesso oggi invece queste due realtà vengono contrapposte in maniera negativa.	Materiali non standardizzati
04	Questo genere di fotografie sollecita l'apertura dello sguardo a diverse prospettive, è possibile attribuire significati divergenti anche a soggetti comuni e accostarli per creare un nuovo messaggio.	Materiali non standardizzati
05	Si tratta di un autore che apprezzo profondamente, sia per lo stile/estetica, sia, e soprattutto, per la sua poetica/visione del mondo e per la sua missione.	Materiali non standardizzati
06	Non si trovano immagini di questo tipo all'interno dei nostri libri di testo, se non in quelli specialistici per la secondaria. La scelta del bianco e nero mi sembra contro corrente!	Materiali non standardizzati
07	Ho trovato la traiettoria dall'individuale al grande gruppo una scelta per includere tutti, rispettando tempi e sensibilità di ognuno. Penso che questo possa essere un valore, anche per i bambini della mia classe.	Approccio graduale

Tab. 1: Selezione di verbatim

Uno degli aspetti più apprezzati dai partecipanti è stato l'uso delle fotografie come oggetti dotati di materialità. I partecipanti hanno potuto toccare, spostare e manipolare le immagini, un'esperienza che ha favorito un'interazione più profonda e riflessiva sia con l'immagine sia con gli altri partecipanti [01].

L'elemento tattile potrebbe rappresentare un antidoto alla smaterializzazione delle immagini promossa dalla digitalizzazione, restituendo loro una dimensione di autenticità e un potere espressivo che coinvolge non solo la vista, ma anche il corpo. Questo processo di interazione attiva permette di entrare in una relazione più intima con l'opera: il contatto diretto con la fotografia, secondo le insegnanti, porterebbe a un coinvolgimento più profondo, volto a esplorare con curiosità gli aspetti estetici e i significati che non emergono immediatamente [02].

L'accesso a materiali non standardizzati e insoliti per molti è stato riconosciuto come un valore aggiunto: la proposta di un autore come Salgado, con una poetica distintiva, e di fotografie in bianco e nero ha offerto un'esperienza particolarmente stimolante [03, 04, 05, 06]. I verbatim evidenziano come questa opportunità abbia favorito il confronto con un linguaggio visivo capace di suscitare interpretazioni molteplici. Diversamente dai materiali visivi presenti nei libri di testo scolastici, spesso standardizzati e ridotti a semplici didascalie, le immagini di Salgado invitano infatti all'interpretazione, alla scoperta di dettagli nascosti, e alla formulazione di significati personali e collettivi.

L'approccio metodologico adottato, basato sulla progressione graduale della metodologia *Think-Pair-Share*, ha ricevuto numerosi riscontri positivi. La struttura, che parte dall'osservazione individuale per arrivare alla discussione in piccoli gruppi e infine al confronto collettivo, è stata ritenuta efficace nel rispettare i tempi e le sensibilità di ogni partecipante. Viene riconosciuta l'opportunità di adottare questa modalità anche nella propria classe [07]. Gli insegnanti

hanno infatti evidenziato come questa modalità riduca la pressione di dover intervenire immediatamente in un grande gruppo, favorendo una riflessione più profonda e un'interazione progressiva. Questo approccio contribuisce a creare una dinamica di gruppo coesa e inclusiva, capace di valorizzare le diversità senza forzare confronti diretti.

4. Conclusioni

Uno degli obiettivi principali del progetto era promuovere una riflessione approfondita sulla trasferibilità della proposta didattica al contesto scolastico, incoraggiando gli insegnanti a immaginare modalità di adattamento e integrazione nelle proprie classi.

I partecipanti hanno sperimentato in prima persona esperienze didattiche simili a quelle suggerite per gli studenti, combinando osservazione, analisi critica e produzione creativa. Al termine del laboratorio, gli insegnanti hanno espresso giudizi molto positivi sulla replicabilità del modello, evidenziando vari aspetti che ne favoriscono l'adattabilità.

In primo luogo, l'architettura del laboratorio è stata percepita come flessibile e modulare, qualità che ne facilita l'applicazione in diversi contesti scolastici, dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado. Mentre i docenti della scuola dell'infanzia hanno manifestato alcune perplessità sulla fattibilità di proporre attività così strutturate ai bambini più piccoli, gli insegnanti degli altri ordini di scuola hanno riconosciuto nel modello una forte potenzialità educativa.

Un altro elemento apprezzato è stata la possibilità di proporre attività di analisi e produzione a partire da spunti fotografici d'autore. Le immagini di Salgado, con il loro impatto estetico ed emotivo, hanno saputo catturare l'attenzione e stimolare riflessioni profonde, sia sul piano emotivo sia su quello cognitivo. La capacità di queste fotografie di evocare tematiche globali di grande rilevanza – come ecologia, biodiversità e sostenibilità – è stata valorizzata come un potente strumento per sensibilizzare gli studenti a questioni cruciali, promuovendo al contempo un apprendimento significativo.

Un ulteriore punto di forza identificato è stata la qualità dei materiali proposti. Le fotografie della serie "Genesis" sono state descritte come esempi ideali di un linguaggio visivo capace di coniugare semplicità di fruizione e profondità di significati. Come evidenziato da Vigo (in Triacca, 2020, p. 205), offrire agli studenti l'opportunità di confrontarsi con materiali visivi di elevato valore culturale, spesso altrimenti inaccessibili, può stimolare riflessioni critiche e rafforzare la capacità di leggere e interpretare il mondo attraverso l'immagine.

I partecipanti hanno dunque riconosciuto il potenziale trasformativo della fotografia d'autore nella didattica, aprendo nuove possibilità per l'integrazione di strumenti visivi nel processo di apprendimento. Le opere di Salgado, in particolare, sono state identificate come un mezzo capace di avvicinare gli studenti a temi globali, sviluppando al contempo una maggiore consapevolezza del linguaggio fotografico e una sensibilità estetica che va oltre il semplice piacere visivo.

Bibliografia

- Boldrin C., Sandre, U. (2021). Il potere della luce: percorsi fotografici. In M. Piva (Ed.), *Educazione mediale per la scuola primaria. Fotografia, fumetto, animazione, podcast* (pp. 33-59). Roma: Dino Audino.
- Bonaccini S. (Ed.) (2018). *Educare alle immagini e ai media. Manuale per un uso consapevole da 0 a 11 anni*. Bergamo: junior.
- Ferrero M. (2013). Perché bianco e nero. *C'è CEDAS Magazine*, 9, 30-31.

- Fontcuberta J. (2018). *La furia delle immagini*. Torino: Einaudi.
- Gardner H. (2009). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*. Milano: Feltrinelli.
- Lyman F. T. (1981). The Responsive Classroom Discussion: The Inclusion of All Students. In A. Anderson (Ed.), *Mainstreaming Digest* (pp. 109-113). College Park: University of Maryland Press.
- Neri V. (2013). *L'immagine nel web. Etica e ontologia*. Roma: Carocci.
- Macauda A., Russo V., Sghinolfi M. C. (2023). Scrivere le immagini: un approccio verbo-visivo nella formazione degli insegnanti. In S. Brusaporci, P. Maiezza, A. Marra, I. Trizio, F. Savini, A. Tata (Eds.), *IMG23-Proceedings of 4th International and Interdisciplinary Conference on Images and Imagination* (pp. 59-65). Alghero: Publica.
- Ritchin F. (2012). *Dopo la fotografia*. Torino: Einaudi.
- Rivoltella P.C. (2024). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende (seconda edizione)*. Milano: Raffaello Cortina.
- Scognamiglio N. (2021). *Sulla comunicazione multimodale. Progettare Episodi di Apprendimento Situato in Narrazioni AudioVisive*. Milano: Biblion.
- Salgado S. (2016). *Dalla mia Terra alla Terra*. Roma: Contrasto.
- Triacca S. (2020). *Didattica dell'immagine. Insegnare con la fotografia nella scuola primaria*. Brescia: Scholè.

Educazione affettiva e sessuale attraverso la modulazione epigenetica nel neuro-sviluppo con i giochi di costruzione come il Lego fra le Collezioni Pedagogiche

Matteo Villanova

Professore Associato

Università Roma Tre – matteo.villanova@uniroma3.it

1. Il Lego nel contesto delle Collezioni pedagogiche

Lo studio delle Collezioni pedagogiche, universalmente sviluppata, rappresenta un importante capitolo nella ricerca pedagogica e medica. Fra le Collezioni pedagogiche i giochi di costruzione rappresentano un elemento di attivazione neuronale trans-generazionale e trans-culturale, presente dovunque come valore identitario.

Si tratta di un gioco che diventa una pratica neuro-motoria e neuro-cognitiva globale, che riesce ad andare oltre gli schemi precostituiti della dinamica forma-processo consentendo attraverso la Funzione psichica della senso-percezione di sollecitare efficacemente in sinestesia visiva, tattile, cenestesica ed anche uditiva nella prima infanzia. La plasticità neuronale viene attivata dalla spinta epigenetica. L'espressione fenotipica del Genoma della Specie umana viene modulata attraverso espressione e silenziamento genico con meccanismi come la acetilazione, la metilazione, la fosforilazione. In tal modo, è possibile consentire la massima espressione genica con una lettura efficace per l'adattamento emotivo-cognitivo ed affettivo-relazionale per tutta la vita con interessanti evoluzioni applicative al benessere neuronale.

Attraverso l'attivazione sinaptica vengono estese e migliorate le bancate delle arborizzazioni neuronali con ampliamento e migliore integrazione dei territori neuronali e della dinamica interemisferica.

Progetti pedagogici efficaci e percorsi educativi condivisi dall'adulto significativo risultano di grande utilità in ogni situazione di rischio evolutivo quale attività di sollecitazione sensoriale e motoria, meglio se condivisa nel gruppo dei pari e con l'adulto significativo.

Esaminiamo l'effetto delle Collezioni pedagogiche, delle costruzioni ed in particolare del Lego sui meccanismi neurobiologici di espressione o silenziamento genico. Ogni attività di affiancamento educativo è più facilmente comprensibile mediante la strutturazione di un Modello di riferimento da comprendere e trasmettere quale esempio, il Modello Strutturale Estetico Biologico (MSEB) (Villanova, 2006). Tale modello consente di comprendere il rapporto fra forma e processo con gli effetti di efficacia sulla evocazione di lettura fenotipica attraverso meccanismi epigenetici evocati dalla materia nella sua manipolatività, possesso, spostamento ed abbinamento presente nei mattoncini colorati.

Infatti pur senza modificare la sequenza genica i meccanismi di silenziamento ed attivazione genica come (metilazione, trans-ubiquazione, acetilazione) effettuano cambiamenti di lettura nella cromatina neuronale, incidendo con valore euristico sulla Affettività e sulla Ideazione.

L'Intelligenza umana è infatti un insieme di *Funzioni psichiche* (*Percezione, Attenzione, Memoria, Ideazione, Affettività, Volontà, Coscienza*) e di *Facoltà mentali* (*Cognitive, Organizzative,*

Previsionali, Decisionali, Esecutive) che, mediante processi di integrazione emotivo-cognitiva ed affettivo-relazionale, consentono di acquisire capacità di consapevolezza, trascendenza ed appartenenza per strutturare progetti noetici (Idee) e percorsi strutturati per modificare la materia secondo appunto le Idee, risolvere problemi e raggiungere obbiettivi.

L'Intelligenza può essere descritta come la capacità di assumere informazioni e di conservarle quale conoscenza da applicare a comportamenti adattativi nell'ambiente.

La Mente inizia ad esistere nella relazione e non nella parte anatomica del cervello ed è fatta allora di Comunicazione che assume valore strutturante sul piano neuronale sinaptico sin dall'embriogenesi (secondo il principio *Use it or Lose it*) e quest'ultimo viene quindi modificato solo dal Pruning ("potatura"). Durante il primo anno di vita le sinapsi non utilizzate vengono eliminate. Se ciò non avviene aumenta il rischio di Disturbi pervasivi dello Sviluppo, ovvero delle Sindromi autistiche. L'esperienza di interazione con l'ambiente ludico e l'onnipotenza sperimentata nel gioco evocano richiami epigenetici dal Genoma della Specie. In una dimensione sistemica l'Intelligenza è direttamente il prodotto della connessione neuronale sinaptica prima e relazionale-sistemica poi, fino a raggiungere livelli più ampi secondo la connessione di Specie fra individui (Mente estesa) o addirittura legata all'ecosistema in una dimensione ecologica di immanenza e trascendenza (Villanova, 2021). Le arborizzazioni neuronali e le bancate sinaptiche quali territori della Mente descriverebbero frattali energetici ove aumentando o diminuendo l'ordine di grandezza si ripropone la stessa morfologia secondo l'appartenenza dell'uno al tutto in una visione olistica dell'Universo.

La rappresentazione mentale della relazione umana assume grande valore per una sana e giusta crescita in una efficace maturazione affettiva e sessuale (Rocchi, 2022; Malavasi, 2019; Pancioli, Rivoltella, 2023; Lavanga, Mancaniello, 2022).

Da questo punto di vista, l'investimento culturale e pedagogico sulle Collezioni pedagogiche rappresenta una svolta interessante nella congiunzione tra spazi e tempi diversi. Le generazioni si incontrano attraverso gli oggetti e costruiscono universi affettivi, relazionali, cognitivi.

La formazione umana che scaturisce maneggiando il materiale conservato in musei e fondi dedicati agisce radicando la persona nella storia e proprio durante il processo sperimentale, caratterizzato dal *toccare con le mani e sentire con il cuore*, assegna un valore unico alla biografia personale. Il bambino diviene l'artefice dell'incontro tra persone vissute nel passato e ritrovate nel presente nei disegni, negli strumenti musicali, nel presepe, nelle perle cromatiche. Egli progetta il suo futuro non come derivazione pedissequa di ciò che è stato, ma come sforzo nuovo ed originale impulso creativo (Chistolini, 2021).

Il gioco del Lego, come appunto auspicato dal danese *leg godt* ovvero "gioca bene", può rientrare in quel capitolo delle collezioni divenute poi un patrimonio mondiale e insieme anche un *business* con grandi possibilità economiche ed investimenti favolosi (Roos, 2018). In questo caso, il passaggio generazionale riguarda lo sviluppo dell'intelligenza orientata alla migliore utilizzazione di materiale semplice. Dal 1916 i mattoncini, partiti dal legno ed arrivati alla plastica, fino all'odierna composizione di copolimero acrilonitrile butadiene stirene, appassionano piccoli e grandi, da zero anni in poi. Considerata la loro lunga esistenza che continua con salute e prosperità il loro ingresso nei musei è permanente. Il Museo del Mattoncino, MDM di Pieve Fissiraga a Lodi in Lombardia è un esempio di museo itinerante con laboratori che permettono di condividere tante collezioni private. Il crescente fenomeno della condivisione incrementa la Lego community e i Forum e ed è una chiara dimostrazione di come un interesse comune diventi una possibilità di incontro umano, oltre ogni confine.

2. Immagine mentale e sollecitazione neuronale

La anticipazione prassico-emozionale generata *dall'immagine mentale* suscita una consapevolezza sia qualitativa che quantitativa rispetto all'ambiente creato dalle varie Agenzie di Formazione Primaria. Famiglia, scuola, luoghi di aggregazione sociale, culturale e religiosa, social e mass media, lo stesso Stato in cui si vive ed il rapporto fra questo e gli Stati Esteri in un Sistema geo-politico. La potenzialità di realizzazione universale, totipotente ed ideoplastica, attraverso la manualità, in campo pedagogico è stata anticipata, entro certi limiti, dal metodo sperimentale fondato nel 1907 dalla educatrice Giuseppina Pizzigoni e realizzato nella Scuola Rinnovata Pizzigoni di Milano (Pizzigoni, 1922).

Le costruzioni, ed in particolare il gioco del Lego, per le sue rifiniture estetiche, cromatiche e tattili, realizzano la massima espressione della possibilità di stimolare consapevolezza e generare in età evolutiva controllo dello schema corporeo, interazione ed autostima. Per comprendere tali vantaggi sarà necessario in un approccio di comprensione medico-pedagogica stabilire collaborazioni trasversali su più fronti, interessando generazioni diverse e personale specializzato in diversi settori scientifici.

Infatti in una prospettiva socio-educativa sia docenti che discenti che genitori e comunque tutti gli adulti riconosciuti come significativi, possono operare sinergicamente con scienziati, tutori dell'Ordine ed Operatori della Sicurezza e dei Servizi sociali così da sviluppare un framework etico-deontologico all'interno del quale la valutazione e la somministrazione effettuata con sistemi di utilizzo dei pezzi del Lego nella loro infinita moltitudine possono effettivamente risultare efficaci e comunque condurre ad una eccellenza possibile nel funzionamento emotivo e del Sistema di relazione.

La modulazione educativa della parabola noetica in cui avviene l'interazione fra Intelligenza umana ed Artificiale oggi più che mai assume valore rilevante sul piano educativo. L'impatto emozionale diretto e di notevole gradiente (operatore matematico che trasforma una grandezza scalare in una vettoriale) incide sulla espressione fenotipica del neurosviluppo già attraverso la strutturazione dei gameti prima del concepimento, prosegue per tutta la gestazione e durante i "primi mille giorni". Si apprende nella interazione somato-estesica e neuro-sensoriale (Villanova, 2020) a livello neuro-psico-motorio.

La Specie per sopravvivere si adatta all'ambiente secondo il proprio vantaggio evolutivo, camminando sulle gambe degli individui e costruendo sempre nuovi utensili.

Tali strumenti a loro volta contribuiscono a costruire l'ambiente educativo (*Nurture*) che modula l'espressione fenotipica del genoma (*Nature*) anche e soprattutto nella sfera noetica, e quindi influenzando sulla dimensione genomica della stessa intera Specie attraverso le scelte dei singoli individui che andranno poi a rappresentare acquisizioni epigenetica attraverso meccanismi di genomica evolutiva.

3. Progetti pedagogici attraverso l'integrazione neuromotoria, affettiva, relazionale

Comprendere l'azione neuropoietica su attivazione emozionale spiega come in un sistema di riferimento valoriale la relazione (Mariani, 2021) e l'ambiente educativo possano attivare contenuti a maggior rinforzo sinaptico. Le costruzioni Lego in un modello teorico di riferimento rendono comprensibile l'efficacia della iper-espressione sinaptica attivata dalle sollecitazioni senso-percettiva attraverso le emozioni veicolate dalla sistemica delle gerarchie categoriali assimilate attraverso la realizzazione immaginifica (Gramigna, 2023) delle immagini mentali, delle fantasie, dei sogni, sviluppando il pensiero astratto. Allora consapevolezza e vigilanza sono imprescindibili e assolutamente necessari. *Reclutamento, formazione, monitoraggio, supervisione* dei

Professionisti che provvederanno ad immettere i contenuti ed ad attuare le loro modalità di introduzione nei sistemi di genesi valoriale sono momenti topici da non poter affidare al marketing o peggio solo al profitto ma di cui avere piena consapevolezza strategica (Gramigna, Poletti, 2021).

Il Sistema limbico individuale quale luogo topografico delle scelte noetiche della Specie può risentire di meccanismi di influenzamento ed essere facilmente ingannato, l'Amigdala, saggiamente individua i comportamenti a maggiore percentuale di rinforzo e l'Ippocampo è attivo nella individuazione dei bisogni a maggiore bisogno. Tali strutture collaborano nel Sistema limbico pescando nella Corteccia cerebrale quale deposito delle informazioni giunte non solo dalla istruzione e quale risposta acquisita dai traumi individuali, ma anche della Memoria Genomica in una Genomica evolutiva appunto, per la quale "quello che non si esprime, si imprime" (Lipton, 2009).

Le emozioni suscitate in tale interazioni attivano una diversa lettura genica su base appunto di sollecitazione epigenetica, modulando la espressione fenotipica del singolo individuo e pescando attraverso il patrimonio genomico non spiralizzato al Genoma della Specie quale opportunità di costruire Progetti pedagogici per l'Educazione affettiva e sessuale, rivolti alla prosocialità, alla cittadinanza attiva, alla Democrazia (Gramigna, 2010).

E' importante acquisire consapevolezza sulla centralità emotiva dell'Educazione e che nella fase precoce del neuro-sviluppo, in piena plasticità neuronale, il Lego rappresenta un prezioso ausilio pedagogico durante la strutturazione primaria della Personalità attraverso l'interazione diadica primaria con l'adulto significativo.

L'attivazione efficace se ben orientata induce "Awe" o "Profonda meraviglia" (Chirico, Gaggioli) e stupendo aiuta l'apprendimento. Si potrebbe individuare un sufficiente livello di autonomia di solidità solo intorno ai 22-25 anni (Toga, Thompson, Sowell, 2006). I periodi di gestazione, infanzia ed adolescenza necessitano della massima tutela e rispetto emozionale ed affettivo (Villanova, 2022) in quanto momento di sviluppo fenotipico anche della futura qualità genitoriale. Tutto ciò riguarda anche la modulazione della parabola di espressione della Identità di , prevenendo disconoscimento della alterità e pregiudizio (Lopez, 2018) e di Ruolo nonché di Orientamento sessuale dell'individuo (Pembrey, Bygren, Kaati, 2006) ancora in pieno neuro-sviluppo. L'Educazione alla alterità ed alla interculturalità così importanti per la Educazione preventiva, per la prevenzione, l'abbattimento dei conflitti ed il benessere sociale (Catarci, 2016; Fiorucci, 2020), per superare i pregiudizi di Genere (Borruso, 2019), si costruiscono precocemente nei primi anni di vita. La consapevolezza educativa assume allora priorità categoriale per ogni individuo all'interno della Specie, per consentirne attraverso diversificazione adattativa all'ambiente che cambia, la continua sopravvivenza.

Bibliografia

- Barker D. J. P., Osmond, C. (1986). Infant mortality, childhood nutrition, and ischaemic heart disease in england and wales. *The Lancet*, 3(27), 1077-1081.
- Bateson G. (1989) *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Blikstein P., Worsley M., Piech C., Sahami M., Cooper S., Koller D. (2014). Programming pluralism: Using learning analytics to detect patterns in the learning of computer programming. *Journal of the Learning Sciences*, 23(4), 561-599.
- Borruso F. (2019). *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà*. Milano: Franco Angeli.
- Catarci M. (2016). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori e società*. Milano. Franco Angeli.
- Chirico A., Gaggioli A. (2021). *La profonda meraviglia*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Chistolini S. (2021). *The Pizzigoni Experimental Method in Sara Bertuzzi's Diaries. Fundaments of Childhood Education*. Newcastle upon Tyne Cambridge Scholars Publishing.

- Feuerstein, R., Rand Y. & Rynders J. E. (2011) *Non accettarmi come sono*. Milano: Bur.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Gramigna A. (2010). *Democrazia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Gramigna A. Poletti G. (2021). Narrare la Scienza: Strategie per la formazione (Tell the science: Training strategies). *Formazione e Insegnamento European Journal of Research in Education and Teaching; The Facets of Sustainability as a Pedagogical proposal: insights from school and educational services* v. 19 n. 1 tomo II, Venezia
- Gramigna A. (2023). *L'Educazione immaginativa. Ambienti meta-narrativi per l'Infanzia*. Milano: Unicopli.
- Hattie J., Vivanet H (eds.). (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Lavanga F., Mancaniello M. R. (2022). *Formazione dell'adolescente nella realtà estesa: la pedagogia dell'adolescenza nel tempo della realtà virtuale, dell'intelligenza artificiale e del metaverso*. Limena: Libreriauniversitaria.it.
- Lipton B. (2009). *La biologia delle credenze. Come il pensiero influenza il DNA e ogni cellula*. Cesena: Macro.
- Lopez A.G. (2018). *Pedagogia delle Differenze Intersezioni tra Genere ed Etnia*. Milano: Feltrinelli.
- Lovelock J. (1979). *Gaia: A New Look of the Earth*. Oxford: Oxford university press.
- Malavasi P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'Intelligenza artificiale*. Milano: Vita e pensiero.
- Mariani A. (ed.) (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Montessori M. (1926). *La Mente del Bambino*. Libreria Editrice 2023 Crescere Edizioni Vedano Olona (Va)
- Mc Taggart L. (2017). *Il Campo Quantico Connetti la Mente Quantica alla forza dell'Universo*. Città di Castello (Pg): My Life.
- Masaru E. (2004). *La risposta dell'acqua*. Roma: Mediterranee.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Panciroli C., Rivoltella P. C. 2023. *Pedagogia algoritmica: per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholé.
- Pembrey M. E., Bygren L. O., Kaati G. et al. (2006). Sex-specific, male-line transgenerational responses in humans. *Eur. J Hum. Genet*, 14(2), 159-166.
- Piaget J. (2016). *Logica e conoscenza scientifica*. Roma: Studium.
- Panciroli C., Rivoltella P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica: per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholé.
- Pizzigoni G. (1922). *Linee fondamentali e programmi della scuola elementare rinnovata secondo il metodo sperimentale*. Milano: Paravia & C.
- Rocchi A. (2022). Prolegomeni a una pedagogia dell'intelligenza artificiale. *Orientamenti pedagogici*, 69(1), 29-44.
- Ross J. (2018). How It All Began: The Origins Of LEGO® Serious Play®. *International Journal of Management and Applied Research*, 5(4), 326-343.
- Sheldrake R. (2018). *La Mente estesa*. Milano: Feltrinelli.
- Toga A. W., Thompson P. M., Sowell E. R. (2006). Mapping brain maturation. *Trends in Neurosciences*, 29(3), 148-156.
- Turing A. M. (1950). Computing Machinery and Intelligence. *Riv. Mind*, 49, 433-460.
- Turkle S., Papert S. (1992). Epistemological pluralism and the revaluation of the concrete. *Journal of Mathematical Behavior*, 11(1), 3-33.
- Villanova M. (2006). *Introduzione alle Scienze della Prevenzione primaria e formativo-forensi in età evolutiva e nell'adolescenza*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Villanova M. (2020). *Educazione psicomotoria*. Roma: La Sapienza.
- Villanova M. (2022). Emotional, affective and sexual inclusion for Childhood, Adolescence and Parenting. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 6(1), 2532-3296.

Sessione parallela – Panel 4
La ricerca in pedagogia generale e sociale al tempo
delle transizioni ecologiche, digitali e interculturali

La formazione digitale per la transizione ecologica tra materiale e immateriale

Nico Abene

RtdA

Università degli Studi di Bari – nicoabene@gmail.com

Sul digitale soggetto di sostenibilità e di transizione ecologica intelligente sembrano concentrarsi le riflessioni programmatiche sui destini dell'economia nella sua dimensione globale. È un fatto cioè che innovazione tecnologica e ambiente, quando non procedono paralleli come nuove frontiere dell'economico senza incontrarsi in quelle riflessioni, convergono nel proporre il digitale come soggetto di cambiamento e di trasformazione ambientale, catalizzatore di sostenibilità, più che come oggetto esso stesso di sostenibilità ecologica:

In un momento in cui la maggior parte del mondo guarda ancora all'innovazione come leva di crescita economica, inizia a (dover) essere sempre più centrale, nell'agenda politica delle nazioni, il riferimento all'innovazione quale strumento di sostenibilità economica e sociale nel rispetto dell'ambiente, secondo modelli nuovi e più complessi di quelli perseguiti sino a oggi. Modelli che ci fanno guardare all'innovazione, alla digitalizzazione e alla trasformazione digitale in modo nuovo e che rendono indispensabile comprendere le relazioni tra questi elementi (Epifani, 2020, p. 62)¹.

Le ragioni di una parzialità conoscitiva che resiste in sede di analisi nonostante gli approfondimenti e le sue articolazioni interne consistono, crediamo, nella sostanziale rimozione delle radici strutturali dell'economia digitale, occultate dalle letture fenomenologiche del presente tecnologico e che appaiono invece indiscutibili nell'evidenza materiale della sua sostenibilità. In breve nella rimozione della politica come orizzonte operativo per affermare la sostenibilità in tutte le sue dimensioni oggettive. Perché non esistono attività economiche smaterializzate, bensì ideologie della smaterializzazione, negazioni ideologiche della materialità delle produzioni, anche dell'economia digitale, che ne ha fatto al contrario la sua bandiera per eccellenza (Pitron, 2021, p. 123). E perché non esiste l'economia della gratuità, anche nel digitale, se i profitti sono indiretti, oltre che ingenti, evidentemente, non esiste economia senza soggetti di profitto capitalistico i cui interessi non siano conflittuali con qualsiasi progetto che ponga un argine alla loro crescita eslege e incontrollata.

Ora, se l'impatto ambientale di un oggetto, la sua impronta ecologica, consiste nei materiali utilizzati per fabbricarlo e nel degrado prodotto dalle sue emissioni, nell'inquinamento prodotto per produrlo e nell'inquinamento che produce, e dunque nello specifico nella produzione di

1 Per la descrizione analitica delle potenzialità del supporto delle tecnologie digitali alla sostenibilità, cfr. anche Belletti, 2022.

dispositivi informatici e nel trasferimento e archiviazione dei dati², l'attuale espansione dell'universo digitale fino al profetato Internet of Everything, un futuro completamente connesso anche a prescindere dall'intervento umano, lo spropositato consumo di energia e di risorse idriche, minerali e materiali che questo sviluppo richiede, oltre alla devastazione conseguente di ambienti ed ecosistemi, la possibilità di un digitale realmente sostenibile e compatibile con la transizione ecologica è una sfida da attuare e da attuarsi, non già conclusa evidentemente.

È un fatto che quella struttura economica, oltre a dilatare i confini delle tecnologie informatiche anche a prescindere da una reale necessità con l'obsolescenza programmata, funzionale e culturale dei suoi strumenti digitali, per un narcisismo consumistico sempre più onnivoro e alienante, sembra interessata a proporsi come soggetto di sostenibilità, piuttosto che come oggetto da indagare e da riformare, soggetto di un capitalismo naturale e illuminato:

Dalla *smart mobility* alla gestione del ciclo dei rifiuti, dalla consapevolezza rispetto all'impatto socio-ambientale dei prodotti di consumo alle prospettive di messa a valore e condivisione delle risorse della sharing economy, le "interfacce" (questa volta in senso quasi letterale) delle tecnologie digitali rappresentano il punto di contatto, la porta di ingresso per entrare in modo non passivo ma propositivo all'interno dei nuovi ecosistemi in formazione (Marinelli, 2020, p. 16).

Perché se è vero che il digitale è nei suoi impieghi anche soggetto a differenti livelli di intervento di sostenibilità, dall'attivismo ambientalista sui social network, alla razionalizzazione di risorse e attività potenzialmente inquinanti, fino al più sofisticato utilizzo di intelligenze artificiali *green* (misurare la natura per dominarla e proteggerla), ne è al tempo stesso naturalmente oggetto perfino nell'espletamento di questa funzione, e i benefici non sembrano superiori ai pregiudizi. È il paradosso (anche ideologico) di uno strumento a forte impatto ambientale che si promuove come strumento di redenzione, è l'equivoco di organizzare la sostenibilità ecologica attraverso una tecnologia energivora e climalterante e di proporre soluzioni a un problema che ne concorrono come concause.

Vero è che se nella stessa definizione di sostenibilità, intesa come bisogno di soddisfare il benessere della generazione presente senza pregiudizio di quelle future, e nella sua articolazione interna in sostenibilità ambientale, economica e sociale, col prevalere della dimensione sociale come priorità, è il primato della persona e quindi delle scienze umane per il suo conseguimento e per le scelte orientate a garantirla, tuttavia la rimozione della politica a cui accennavamo ne limita e compromette il respiro operativo e la capacità di incidere, relegandola al livello sovrastrutturale della persuasione, dell'etica, e non di un bisogno reale condiviso. In breve, affermare la sostenibilità culturale come presupposto per affermare comportamenti diffusi e pratiche quotidiane compatibili con la sostenibilità *tout court* non basta se si pregiudica la sua capacità di penetrazione politica nel contesto sociale.

Del resto, la pervasività delle tecnologie digitali anche nel vissuto psicologico del soggetto elevato ad arbitro indiscusso di scelte sostenibili, presuppone un'analisi differenziata della loro sostenibilità psicologica immateriale, che non comprometta credibilità ed efficacia di quelle scelte evidenziandone la parzialità (Castigliero, 2023).

Gerarchizzare gli usi della rete e l'archiviazione dei dati secondo principi di funzionalità so-

2 "Un inquinamento dovuto in primo luogo ai due miliardi di dispositivi (tablet, computer, smartphone) che costituiscono la nostra porta d'accesso a Internet e che deriva, inoltre, dai dati che produciamo in ogni istante: trasportati, archiviati e trattati in grandi infrastrutture che consumano risorse ed energia, essi consentono la creazione di nuovi contenuti digitali per i quali serviranno... sempre più dispositivi! Ed è così che questi due tipi di inquinamento si completano e alimentano l'un l'altro" (Pitron, 2021, p. 16).

ziale, se è vero che non tutti gli usi digitali si equivalgono, recuperare una sobrietà digitale veicolata dalla conoscenza, certo³. Perché denunciare i problemi di sostenibilità non significa voler rinunciare alla rete. Ma la sfida è politica, geopolitica perfino⁴. E sbagliaremmo infine a pensare la sfida della sostenibilità digitale come sole questioni tecniche, tecnologiche, territoriali e culturali nel senso più estrinseco possibile, e cioè senza pensarle come espliciti pedagogici della formazione di un capitale umano che possa dare continuità agli obiettivi perseguiti e da perseguire. Un impegno pedagogico e formativo dei suoi attori sociali sembra essere l'esito indispensabile per un corretto e funzionale utilizzo di risorse digitali sostenibili. E non è un caso, evidentemente, se sollecitata dall'ipertrofia tecnologica della media education, e dal sequestro e dalla separazione sociale che produce, sembra progressivamente affermarsi come prima e istintiva risposta *l'outdoor education* (la lezione "profetica" dell'*Émile* di Rousseau), come suo contrappunto dialettico positivo, modello di sostenibilità economica e pedagogica dell'educazione, contro le sue attuali derive bulimiche di artificiosità, costrizione e antisocialità (Farné, Bortolotti, Terrusi, 2021). Questo impegno formativo si lega, di fatto, all'opportunità di rintracciare accanto alla sostenibilità materiale una sostenibilità immateriale, intessuta di contenuti valoriali storici intangibili e pedagogica nella sua tensione utopica.

Bibliografia

- Belletti S. (2022). *Verde & Digitale. In viaggio tra sostenibilità, innovazione e competitività*. Milano: Edizioni Ambiente.
- Castigliengo G. (2023). *Inconscio digitale e sostenibilità. Per una psicopatologia della vita quotidiana digitale*. Con la prefazione di S. Epifani. Roma: Digital Transformation Institute.
- Epifani S. (2020). *Sostenibilità digitale. Perché la sostenibilità non può fare a meno della trasformazione digitale*. Roma: Digital Transformation Institute.
- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (2021). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Marinelli A. (2020). *Introduzione a Sostenibilità digitale. Perché la sostenibilità non può fare a meno della trasformazione digitale*. Roma: Digital Transformation Institute.
- Pitron G. (2021). *L'Enfer numérique. Voyage au bout d'un Like*. Paris: Éditions Les Liens qui Libèrent (trad. it., *Inferno digitale. Perché Internet, smartphone e social network stanno distruggendo il nostro pianeta*, Luiss University Press, Roma, 2022).

- 3 "Gerarchizzare gli usi equivale a revocare il sacrosanto principio della neutralità della rete, secondo cui chiunque può accedere a qualunque contenuto sul web qualunque siano la sua identità e le sue necessità. Si scoprono qui i primi elementi costitutivi di un'entità politica che potremmo definire come 'governo verde autoritario' e che è auspicata da alcuni ricercatori: un regime forte impegnato a monitorare e ridurre l'inquinamento digitale grazie a politiche di restrizione di alcune libertà civili. Il consumo di servizi digitali potrebbe essere razionalizzato in quote di connessione e attraverso vincoli tecnici, come la limitazione della velocità delle infrastrutture. Sarebbe privilegiata l'archiviazione dei soli dati giudicati come 'essenziali per il bene comune' (dati di carattere medico, militare, finanziario). L'economia dei dati sarebbe ridotta al minimo indispensabile e Internet sarebbe in parte a pagamento. Infine, si sceglierebbe di non varcare alcune frontiere tecnologiche, come la IA forte o l'informatica quantistica i cui effetti negativi sarebbero considerati troppo superiori ai benefici guadagnati con il loro impiego" (ivi, p. 178).
- 4 "Ed ecco che l'ignoranza fa spazio alla cecità: non ci rendiamo conto che stiamo dando vita a un mondo in cui l'intrattenimento genererà delle tensioni se non dei conflitti, perché esso ci sarà offerto al prezzo di un impatto spaziale e materiale a cui non potremo sottrarci. Nel Ventunesimo secolo, gli Stati saranno pronti a farsi la guerra affinché noi possiamo continuare a intrattenerci, perché qualunque cosa ne dicano gli apologeti della smaterializzazione, la materia continuerà a governarci con la stessa certezza con cui lo fanno lo scorrere del tempo, la forza di gravità e le leggi della termodinamica" (ivi, pp. 171-172).

L'Open Air Lab e il Centro di Documentazione digitale per la sostenibilità

Francesca Antonacci

Professore Ordinario

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

Monica Guerra

Professore Ordinario

Università degli Studi di Milano-Bicocca – monica.guerra@unimib.it

1. La cornice

Open-Air Lab per una Cultura della Sostenibilità è un gruppo di ricerca multidisciplinare sviluppatosi all'interno del progetto MUSA (*Multilayered Urban Sustainability Action*), finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca nell'ambito di Next Generation EU. L'Ecosistema dell'Innovazione MUSA nasce a Milano come risposta alle sfide che la realtà metropolitana affronta nella transizione verso le tre dimensioni della sostenibilità – ambientale, economica e sociale – interpretando il territorio metropolitano come un laboratorio ideale per sperimentare innovazioni e pianificare risposte interdisciplinari, oltre che per promuovere un nuovo modello di collaborazione pubblico-privata, auspicabilmente replicabile a livello nazionale e internazionale. Più in particolare, *Open-Air Lab* si colloca all'interno dello *Spoke* dedicato all'innovazione per società sostenibili e inclusive, le cui azioni mirano al contrasto delle disuguaglianze e alla promozione dell'impegno sociale, rafforzando gli strumenti tecnologici e le strategie innovative d'intervento per contribuire al benessere individuale, delle organizzazioni e delle comunità. Tale *Spoke*, dunque, si propone nella sua complessità di accelerare i processi partecipativi e di responsabilizzare gli individui, le comunità e le organizzazioni valorizzandone l'impegno civico, attraverso iniziative di sensibilizzazione, azioni di *citizen sciences*, attività di formazione e trasferimento di buone pratiche, iniziative che investano in cultura, arte e scienze e che prevedano il coinvolgimento attivo della cittadinanza.

In questo contesto, *Open-Air Lab* si occupa di favorire una cultura partecipata e diffusa sulla sostenibilità nei territori, con particolare attenzione all'area del quartiere Bicocca (Municipio 9 della città di Milano) e attraverso lo sguardo delle Scienze Umane, in alcune delle sue declinazioni multidisciplinari, favorite dalla composizione del gruppo, che vede pedagogiste, antropologhe e un filosofo.

Tra gli obiettivi principali del lavoro del gruppo di ricerca ci sono la creazione di spazi partecipati sui temi della sostenibilità, la promozione di scambi tra ricerca e pratiche, l'esplorazione di immaginari di sostenibilità dei cittadini e l'implementazione del territorio intorno a Bicocca quale un polo culturale attivo sui temi della sostenibilità sociale, economica e ambientale.

Il contributo intende presentare la cornice culturale e scientifica delle diverse azioni realizzate, esplicitando le direzioni teoriche e metodologiche adottate, per far dialogare differenti prospettive multidisciplinari e avvicinare la ricerca scientifica alla cittadinanza, a sostegno di una cultura

della sostenibilità accessibile a tutti, nell'intento di promuovere una circolarità virtuosa tra le metodologie della ricerca e l'azione formativa e trasformativa in un territorio definito.

2. La cornice delle azioni

Il gruppo di ricerca *Open-Air Lab* sta realizzando diverse azioni che sono attuate per aumentare la consapevolezza di come gli aspetti ambientali, economici e sociali possono rendere il territorio urbano più vivibile, equo e giusto. In quest'ottica si è adottata una metodologia di intervento e di ricerca partecipata, coinvolgendo la cittadinanza, perché particolarmente coerente con gli obiettivi da raggiungere (Ciaffi, Mela, 2012; OECD 2022).

In sintesi, le principali azioni sono riassumibili in tre ambiti.

1. Il primo ambito è teso alla definizione di una mappatura territoriale delle esperienze promosse da enti che operano sul territorio, con particolare attenzione all'area dell'Università di Milano-Bicocca, volta a far emergere e mettere in condivisione le pratiche, le immagini e gli immaginari di sostenibilità da parte di numerose realtà associative, aziende, enti e servizi operanti in quest'area. Tale mappatura, sempre aperta e in costruzione, ha costituito un'indagine fondamentale per individuare gli stakeholder chiave della ricerca e per ingaggiarli nelle diverse azioni.
2. Il secondo ambito riguarda la realizzazione di un palinsesto culturale di eventi – quali, in particolare, incontri, laboratori e azioni partecipate (Guerra, Ottolini, 2019, 2023) – che mettono a tema i diversi volti della sostenibilità, teso a coinvolgere in modo diretto la cittadinanza, in dialogo con soggetti istituzionali e enti territoriali individuati in fase di mappatura, per la costruzione di una cultura condivisa della sostenibilità, anche attraverso un progressivo attaccamento ai luoghi (Mihaylov, Perkins, 2014).
3. Il terzo si riferisce alla realizzazione di strumenti di disseminazione della ricerca del più ampio e complessivo progetto MUSA, utili a raccogliere le ricerche realizzate e quindi a valorizzarne e farne circolare gli esiti, rendendole disponibili ad un pubblico più esteso possibile, in un'ottica di *open science*.

Tutte le azioni sono sensibili sia a una strategia di disseminazione dei risultati verso la comunità scientifica, sia a una strategia di divulgazione per una comunità più estesa: infatti, in sintonia con il Piano Nazionale per la Scienza Aperta 2021-2027, la ricerca è intesa come un processo per la condivisione dei risultati attraverso la collaborazione su diversi livelli anche grazie a strumenti e piattaforme digitali che possano sostenere modalità multidisciplinari, multivocali e multimodali. In quest'ottica il gruppo di ricerca sta realizzando un Podcast e un Centro di Documentazione Digitale ad elevata fruibilità (Berni, Ribolla, Rota, Sottocorno, 2023; Berni, Sottocorno, 2024).

3. Le azioni e gli strumenti

La mappatura territoriale ha previsto una prima analisi sul campo per l'individuazione delle diverse realtà presenti sul territorio e operanti nell'ambito sociale, educativo, culturale. A questi soggetti abbiamo inviato un questionario che facesse emergere le loro rappresentazioni e i loro immaginari di sostenibilità, sottolineando la natura composita e plurale di questo concetto complesso che si declina, dai tre ambiti individuati dalla letteratura a partire dal rapporto Brundtland «Our common future» (1987) della World Commission on Environment and Development,

nelle diverse accezioni che il termine ha assunto e assume sia a livello scientifico e accademico, sia nella coscienza diffusa.

Inoltre abbiamo realizzato una serie di interviste in profondità con alcuni testimoni privilegiati, individuati come soggetti chiave e scelti con criteri di rilevanza sul territorio, per le loro attività e il coinvolgimento del pubblico, o perché portatori di conoscenza radicata nel territorio nel tempo, essendo l'area della Bicocca oggetto di una recente riqualificazione urbana, oppure per la loro qualità di attrattori di reti. In particolare, abbiamo chiesto a tutti i partecipanti alla ricerca, sia nel questionario, sia nel corso delle interviste, di individuare e descrivere un'esperienza di sostenibilità realizzata che fosse particolarmente significativa.

Il palinsesto è stato pensato come calendario di eventi, con cadenza mensile, volti a promuovere e diffondere nel territorio l'idea di sostenibilità emersa in primis dal primo ambito di azioni (Berni, Rota, Schiavone, 2024). In particolare, poi, dal momento che tali eventi hanno spesso preservato una modalità partecipativa, hanno rilevato suggestioni, proposte e previsto interlocuzioni con i partecipanti. In alcuni casi i partecipanti sono intervenuti, per esempio in seminari, presentazioni, laboratori in presenza, in altri casi l'evento costituiva il momento finale di restituzione e rielaborazione di un'attivazione diffusa tramite strumenti di data visualization, come Padlet, per raccogliere materiale di diversa natura (immagini, fotografie, link, brevi testi, slide, etc.), che poi è stato analizzato e discusso.

Il terzo ambito di azioni ha previsto la realizzazione di due strumenti, al tempo stesso di ricerca e disseminazione, quali sono un podcast e un sito web. Il Podcast *Sustainability and the City*¹ è stato realizzato in due stagioni, ciascuna di 15 episodi dall'equipe di ricerca dell'Open-Air Lab. La definizione della struttura delle puntate è nata da uno studio che è partito dalle competenze interdisciplinari presenti nel gruppo, ma ha anche richiesto l'acquisizione di nuove competenze, relativamente all'uso degli strumenti tecnologici e relativamente ad abilità di comunicazione specifiche per questo medium. Ci si è anche avvalsi del supporto di esperti esterni e del supporto tecnico della web radio dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca (Radio Bicocca). Grazie al podcast è stato possibile coinvolgere e intervistare 30 diversi team di ricerca, operanti nei diversi Atenei partecipanti al progetto Musa (Bocconi, Politecnico, Statale e Bicocca), nelle più diverse discipline: agraria, letteratura, sanità pubblica, geografia, statistica, sociologia, economia, urbanistica, architettura, pedagogia, antropologia, biologia, ingegneria, astrofisica, diritto, botanica. I ricercatori di Musa hanno potuto raccontarsi al grande pubblico con un linguaggio attento alla divulgazione dei risultati della ricerca, in un'ottica di terza missione, con interventi brevi, della durata di 15 minuti circa, per una fruizione agile, ma al tempo stesso densi di contenuti, grazie alla regia strutturata delle domande, alcune delle quali erano comuni a tutti gli episodi ed altre erano contestualizzate alla singola puntata.

Il sito web è stato realizzato grazie al coinvolgimento di una società esterna, che ha lavorato a stretto contatto con la nostra equipe di ricerca. Il progetto del sito prevedeva la realizzazione di una mappa immersiva che potesse presentarsi come un Centro di Documentazione Digitale sulla sostenibilità (Ferri, Rota, Schiavone, 2024; Sottocorno, 2024), legato al territorio del distretto Bicocca, tra il Municipio 9 e il Municipio 2 del Comune di Milano. Dopo aver analizzato numerosi siti che coniugavano la funzione di centro di documentazione e di mappa immersiva (Sottocorno, 2023), abbiamo cercato competenze esterne per la progettazione di una mappa della zona che potesse essere accattivante ed esteticamente rilevante, diversa da una classica mappa standard presente su web e al tempo stesso navigabile con elementi facilmente riconoscibili nella città di Milano e nella zona considerata. La collaborazione tra sviluppatori e web designer, architetti e l'Open-Air Lab ha consentito di elaborare una mappa molto semplice, con

1 <https://musascarl.it/sustainability-and-the-city-il-podcast-per-scoprire-una-citta-migliore/>

alcuni marcatori e alcuni elementi urbani esemplari per permettere all'utente di orientarsi nello spazio. Su questa mappa sono stati realizzati tre differenti livelli di visibilità, per mostrare gli *Eventi* (del Palinsesto), le *Esperienze*, ovvero l'elaborazione dei racconti sulle esperienze significative di sostenibilità raccolte dal questionario e dalle interviste in fase di mappatura, e le *Ricerche*, in particolare le puntate del Podcast *Sustainability and the City* disposte sulla mappa in base alla provenienza dei team di ricerca nei diversi edifici della Bicocca (mentre le puntate degli altri Atenei sono state raccolte in altre pagine web del sito) e la documentazione dei prodotti della ricerca dell'Open-Air Lab, come le nostre pubblicazioni, gli strumenti di data visualization, la documentazione delle azioni di ricerca partecipata sul campo.

Conclusioni

Le azioni sviluppate nel corso dei primi due anni del progetto, insieme a quelle già pianificate per l'ultima annualità, consentono di fare un primo bilancio delle attività. La raccolta di oltre cento rilevanze, tra Esperienze, Eventi e Ricerche ha consentito di realizzare una mappatura significativa del quartiere Bicocca e dell'area dei Municipi 9 e 2, che hanno più strette relazioni territoriali con il nostro Ateneo. La significatività delle azioni realizzate è anche testimoniata dalla rete di incontri significativi tra soggetti che, attraverso la nostra mappatura, sono entrati in contatto e collaborazione in questi mesi. In questo senso la proposta partecipativa ha avuto modo di riverberare delle concrete possibilità di condivisione di intenti, progetti e obiettivi, in linea con la visione programmatica del progetto Musa e NextGenerationUe, permettendo di dare corpo all'ipotesi che la sostenibilità sia, anche, un'azione che si rafforza attraverso una sua maggior comprensione e discussione collettiva.

Bibliografia

- Bern V., Sottocorno M. (2024). Sguardi multidisciplinari sulla sostenibilità sociale. *Attualità pedagogiche*, 6(2), 14-23.
- Berni V., Ribolla P., Rota F., Sottocorno M. (2023). Il bruco si fa crisalide. Sostenibilità, territorio e partecipazione in una ricerca multidisciplinare. *Nuova Secondaria Ricerca*, 1, XLI.
- Berni V., Rota F., Schiavone G. (2024). Diffondere buone pratiche di sostenibilità. Alcune testimonianze dall'*Open-Air Lab* del progetto MUSA. In S. Bornatici, G. Calvano (Eds.), *Progettare la sostenibilità. Educazione, Cura, Partecipazione* (pp. 93-101). Città di Castello: Zeroseiup.
- Ciaffi D., Mela A. (2012). Città partecipate: un possibile decalogo. *Animazione Sociale*, agosto/settembre, 82-91.
- Ferri N., Ribolla P., Rot F., Schiavone M. (2024). Stratificazioni sostenibili: documentare buone pratiche di un territorio. In S. Bornatici, G. Calvano (Eds.), *Progettare la sostenibilità. Educazione, Cura, Partecipazione* (pp. 85-92). Città di Castello: Zeroseiup.
- Guerra M., Luin L., Rota F. (2024). Educare bambine e bambini alla sostenibilità: declinazioni possibili da documenti nazionali e internazionali. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 16(28/2024), 106-125.
- Guerra M., Ottolini L. (2023). Participatory Actions in Virtual Spaces. The Role of Images in the Construction of Shared Spaces. In D. Villa, F. Zuccoli (Eds.), *Proceedings of the 3rd International and Interdisciplinary Conference on Image and Imagination. IMG 2021* (pp. 919-925). Cham: Springer.
- Guerra M., Ottolini L. (2019). *In strada. Azioni partecipate in spazi pubblici*. Mantova: Corraini.
- Mihaylov N., Perkins D.D. (2014). Community Place Attachment and its Role in Social Capital Development. In L. Manzo, P. Devine-Wright (Eds.), *Place Attachment: Advances in Theory, Methods and Research* (pp. 61-74). London: Routledge.
- OECD (2022). *Guidelines for Citizen Participation Processes*. Retrieved February 27, 2025, from

<https://www.oecd.org/publications/oecd-guidelines-for-citizen-participation-processes-f765caf6-en.htm>

- Sottocorno M. (2024). The community-based digital archiving practice in a pedagogical perspective. Reflections for a more sustainable city. In S. Langer, E. Agostini, D. Francesconi, N. Zambaldi (Eds.), *PEA – Pedagogy, Ecology and the Arts Conference - Polis* (pp. 188-195). Milano: FrancoAngeli.
- Sottocorno M. (2023). Prospettive progettuali e pedagogiche per un Centro di Documentazione Digitale sulle pratiche di sostenibilità/Pedagogical and planning perspectives for a Data Documentation Center on sustainability practices. *Education Sciences & Society*, 2/2023, 179-188.

Bias algoritmici: riflessioni etiche sull'impatto sociale della tecnologia digitale

Angela Arsena

Professore Associato

Università Telematica Pegaso – angela.arsena@unipegaso.it

1. Errori di programmazione o pregiudizi?

Nell'era della digitalizzazione, gli algoritmi giocano un ruolo cruciale nella modellazione delle nostre percezioni e interazioni quotidiane (Jean, 2021). Tuttavia, un aspetto spesso trascurato della rivoluzione tecnologica che caratterizza la nostra contemporaneità è l'insorgere di pregiudizi algoritmici. Questi non sono semplici errori di programmazione, ma riflessioni degli squilibri culturali e sociali esistenti che si traducono in discriminazioni codificate. Gli algoritmi, infatti, non operano in un vuoto etico o culturale; essi apprendono da dati generati da società intrinsecamente diseguali, portando spesso alla perpetuazione o all'amplificazione di pregiudizi razziali, di genere e socio-economici (O'Neil, 2016).

La crescente dipendenza da sistemi di intelligenza artificiale per decisioni che spaziano dall'assunzione di personale alla diagnostica medica, dalla sorveglianza alla personalizzazione dei contenuti online, solleva interrogativi significativi sulla giustizia e l'equità (Noble, 2018). Il problema fondamentale risiede nella natura dei dati di addestramento: se gli input sono distorti, gli algoritmi inevitabilmente generano output distorti. Ad esempio, se un sistema di intelligenza artificiale per le assunzioni è addestrato principalmente su dati relativi a candidati maschi, bianchi e senza disabilità, è probabile che sviluppi una preferenza implicita per questi profili, escludendo o sottovalutando candidature di donne, persone di colore o persone con disabilità (Eubanks, 2018).

È evidente dunque che non si tratti solo e semplicemente di tecnicismi da risolvere con altri aggiustamenti algoritmici: siamo dinanzi ad un'importante questione etica che interpella direttamente la responsabilità sociale ed educativa degli sviluppatori di algoritmi e delle aziende che li impiegano. Il riconoscimento e la correzione dei pregiudizi algoritmici richiedono un impegno consapevole per incorporare principi di equità e inclusione fin dalle prime fasi di sviluppo del software, oltre a continui sforzi di verifica e aggiustamento post-deployment (Citron, 2007).

Occorre dunque che il dialogo tra tecnologia e società sia costantemente alimentato da una critica informativa che tenga conto delle implicazioni sociali, culturali ed etiche degli strumenti digitali che formano il tessuto del nostro ambiente quotidiano.

Questa riflessione si estende dunque alle influenze emergenti nell'educazione ai media e si immerge nelle indagini offerte dall'antropologia dei media per esplorare i dinamici scambi di significati che nascono dalla complessa interazione tra individui, definiti dalla loro identità di genere, e l'ambiente digitale, caratterizzato da linguaggi e simbologie costruite artificialmente dagli algoritmi.

Nel panorama contemporaneo, emergono questioni etiche riguardanti l'onnipresenza delle

tecnologie digitali nelle nostre vite quotidiane e relazionali. La crescente consapevolezza riguardo il ruolo dell'algoritmo come testimone ontologico del nostro tempo sottolinea la sua capacità di automatizzare e influenzare il nostro pensiero, offrendo tramite piattaforme digitali ampiamente utilizzate, nuove forme di comunicazione e interazione che semplificano l'accesso a strumenti tecnologici, rendendoli percezioni quasi innate.

2. Il potere dell'invisibile

In un contesto così ampio, emerge un'opinione prevalente che considera il software non solo come uno strumento utile, ma come un mezzo essenziale per delineare e interpretare la complessità del nostro mondo attraverso varie tecniche di elaborazione e analisi. Questa concezione si radica nell'etimologia del termine "virtuale", derivato da "virtualis", che evoca la nozione di virtù, suggerendo che ciò che è virtuale sia intrinsecamente positivo (Fabris, 2021). Tale visione è profondamente radicata nella cultura occidentale, dove prevale un consenso che accetta la natura fondamentalmente buona della tecnologia digitale, nonostante le sue deviazioni negative quali il cyberbullismo e la diffusione di fake news. Il panorama digitale, rete complessa e dinamica, viene sempre più percepito come un luogo sicuro e deterministico, animata da algoritmi che hanno il potere di modellare la realtà. La distinzione tra l'interfaccia tangibile, con cui gli utenti interagiscono direttamente, e l'algoritmo nascosto, che rimane occultato ma è fondamentale per il funzionamento dell'interfaccia, evoca la metafora antica dello sciamano che traccia segni indecifrabili o del sacerdote che predica in una lingua incomprensibile ai profani. Questa dicotomia tra il visibile e l'invisibile, tra il comprensibile e l'incomprensibile, si manifesta oggi nella divisione tra gli sviluppatori di software, che operano in un linguaggio oscuro e complesso, e gli utenti, che si limitano a navigare nella superficie senza mai interrogare le profondità nascoste che regolano le tecnologie che utilizzano. Già René Girard (1972) aveva mostrato come la trasgressione di indagare ciò che è sacro è sempre stata tradizionalmente punita: un destino che oggi sembra aver perso il suo potere di intimidazione eppure raramente gli utenti si avventurano oltre il velo dell'algoritmo per scoprire le formule che strutturano il loro ambiente digitale (Pasquale, 2015). In questo nuovo contesto, il dogma dell'invisibilità degli algoritmi diventa quasi un articolo di fede, dove la fiducia nella tecnologia risulta capace di creare realtà abitabili e confortevoli ex novo con pochi semplici comandi.

3. La convergenza tra media education e antropologia dei media

In questo contesto, si radica la convinzione che il software non sia solo un utile strumento cognitivo per mappare e interpretare il mondo, ma anche un mezzo attraverso il quale si tessono complesse reti di significati, risposte immediate e pratiche di assemblaggio che influenzano profondamente l'essere umano e la sua interazione con la materialità tecnologica. La digitalizzazione, pertanto, non è un fenomeno puramente tecnico ma un vero e proprio ambiente culturale che modella il modo in cui percepiamo e interagiamo con il nostro contesto quotidiano.

Tuttavia, i processi di produzione e interpretazione mediatica sono innanzitutto di natura educativa e pongono in rilievo il concetto di educazione mediale e, in una visione più ampia, quello che potrebbe essere definito come pedagogia dei media. Quest'ultima non solo stimola una profonda curiosità ma invita gli individui a superare la semplice funzione di utente per esplorare le dinamiche cognitive celate dietro i software e i loro artefatti. Questo invito all'esplorazione si traduce in una pedagogia che va oltre la mera acquisizione di competenze tecniche, promuovendo un approccio critico e riflessivo sul ruolo della tecnologia nella società.

La curiosità, quindi, diviene una forza motrice verso la conoscenza, spingendo verso un'approfondita "pedagogia algoritmica", che si fonda su una solida cultura informativa ed un'etica della responsabilità (Panciroli, Rivoltella, 2023). Tale approccio stimola comportamenti digitalmente responsabili e democratici, formando cittadini che non solo utilizzano la tecnologia, ma che comprendono e modellano attivamente il suo impatto sulla società (Riva, 2014).

Il software, più propriamente definito come codice, naviga tra la necessità di rimanere invisibile, celando le disparità di potere esistenti nella società, e il bisogno di manifestarsi tramite app e interfacce. Questo dualismo sottolinea una concezione deterministica del software e degli algoritmi nel modellare e interpretare il mondo attraverso i dispositivi digitali. È cruciale riconoscere che gli algoritmi non sono neutrali; essi riflettono le visioni e le posture di chi li programma. Pertanto, il riconoscimento e l'analisi dei cosiddetti "bias algoritmici" diventano cruciali per prevenire che queste visioni limitate si traducano in pratiche discriminatorie.

I bias algoritmici sono sistematici e spesso derivano da pregiudizi insiti nei processi di apprendimento automatico, risultando poi difficili da eliminare. Esempi lampanti di questa problematica includono, ad esempio, l'algoritmo di Amazon, che ha mostrato una preferenza nei processi di assunzione per candidati di genere maschile, o algoritmi di riconoscimento vocale, che faticano a comprendere voci femminili o di frequenza diversa da quella standard. Si tratta di problematiche che evidenziano la necessità di un approccio più inclusivo e meno parziale nella progettazione e implementazione delle tecnologie digitali.

4. Il femminismo digitale e la lotta contro il bias algoritmico patriarcale

In questo scenario, il femminismo digitale potrebbe emergere come nuovo movimento educativo, interpellando la progettazione degli algoritmi sotto una luce critica per indagare e risolvere le implicazioni etiche e sociali dell'intelligenza artificiale (Braidotti, 2019). Questa corrente si pone l'obiettivo di promuovere una riflessione profonda sulle dinamiche di genere integrate nei sistemi algoritmici, ponendo una particolare enfasi sulla necessità di un approccio inclusivo che tenga conto delle diverse prospettive e identità, al fine di prevenire la perpetuazione delle ingiustizie sociali nelle infrastrutture digitali (Benjamin, 2019).

La sfida si estende ben oltre il mero ambito tecnico, raggiungendo le sfere pedagogica, etica e teorica (Ulivieri, 1995). È fondamentale promuovere una governance attenta e consapevole delle strutture sottese al mondo digitale, che regolano di fatto le nostre interazioni quotidiane, al fine di evitare l'insorgere di una "algo-crazia" che potrebbe risultare pericolosa (Benanti, 2018). L'approccio del femminismo digitale non si limita alla promozione di quote rosa, ma interroga le basi stesse della programmazione algoritmica, sollecitando una revisione critica del modo in cui i dati sono interpretati e utilizzati dagli algoritmi (Buolamwini, Gebru, 2018).

Il femminismo digitale valorizza la presenza delle donne e delle minoranze nel campo delle STEM e nella programmazione algoritmica, non solo come un modo per bilanciare la rappresentanza, ma anche come un'opportunità per riformulare i paradigmi esistenti e per promuovere una diversità di pensiero che possa effettivamente ridurre i pregiudizi sistemici. Inoltre, l'educazione e la formazione in una prospettiva di genere possono offrire nuovi strumenti e metodi per valutare criticamente e correggere i bias algoritmici nei loro stadi iniziali di sviluppo, nonché durante il loro ciclo di vita operativo (Lopez, 2023).

Questi sforzi collettivi mirano a una trasformazione radicale del paesaggio tecnologico, assicurando che l'intelligenza artificiale e le tecnologie digitali avanzino in modo che riflettano e rispettino la varietà e la complessità delle identità umane, evitando così di perpetuare e amplificare le disuguaglianze esistenti. Questa lotta contro il bias algoritmico patriarcale non solo

promuove una tecnologia più giusta ed equa, ma anche un futuro digitale in cui la tecnologia stessa sia un catalizzatore di inclusione e di cambiamento sociale positivo.

Bibliografia

- Benanti P. (2018). *Oracoli. Tra algoretica e algocrazia*. Roma: Sossella.
- Benjamin R. (2019). *Race after technology: abolitionist tools for the new Jim Code*. Cambridge: Polity.
- Braidotti R. (2019). *Materialismo radicale. Itinerari etici per cyborg e cattive ragazze*. Roma: Meltemi.
- Buolamwini J., Gebru T. (2018). Gender shades: Intersectional accuracy disparities in commercial gender classification. *Proceedings of Machine Learning Research*, 81, 77-91.
- Citron, D. K. (2007). *Technological due process*. Washington University Law Review, 85(6), 1249-1313.
- Eubanks V. (2018). *Automating inequality: How High-Tech Tools Profile, Police, and Punish the Poor*. New York: St. Martin's Press.
- Fabris A. (2021). *Etica per le tecnologie dell'informazione e della comunicazione*. Roma: Carocci.
- Girard R. (1972). *La violence et le sacré*. Paris: Grasset.
- Jean A. (2021). *Nel paese degli algoritmi*. Neri Pozza: Vicenza.
- Lopez A.G. (2023). Il ruolo della riflessività nell'educazione alle STEM tra le ragazze. *Educational Reflective Practices*, 1, pp.70-81.
- Noble S. U. (2018). *Algorithms of Oppression: how search engines reinforce racism*. New York: NYU Press.
- O'Neil C. (2016). *Weapons of Math destruction: how Big Data increases inequality and threatens Democracy*. New York: Crown.
- Pancirolli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholé.
- Pasquale F. (2015). *The Black Box Society: The secret algorithms that control money and information*. Cambridge: Harvard University Press.
- Riva G. (2014). *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Bologna: Il Mulino.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.

Donne che fanno rete: un caso di studio lungo la rotta balcanica

Francesca Audino

Professoressa a contratto

Università Sapienza di Roma – francesca.audino@uniroma1.it

1. Oggetto del contributo

Il presente contributo riferisce in merito a uno studio di caso su una missione di volontariato a cui hanno preso parte le ricercatrici¹, nell'agosto del 2024, con l'associazione Baobab Experience che si occupa di prestare soccorso ai migranti in transito. Lo scopo della missione era duplice: da una parte, portare beni di prima necessità ad alcune associazioni che si occupano di accoglienza in Bosnia-Erzegovina, Serbia e Croazia; dall'altra, monitorare lo stato dei flussi lungo la rotta balcanica per comprendere la provenienza dei migranti e la loro destinazione, le rotte seguite e le difficoltà incontrate.

Durante il viaggio/missione, tuttavia, gli aspetti che hanno maggiormente colpito le ricercatrici sono stati: la constatazione che le figure di riferimento del mondo della solidarietà incontrate ad ogni tappa fossero tutte donne; una sovrapposizione tra le difficoltà dei migranti di oggi nel dover attraversare i confini interni che interessano i paesi balcanici, e i segni, ancora molto tangibili, della recente guerra che ha interessato i paesi della Ex Jugoslavia, che quei confini ha determinato.

2. Metodologia e strumenti

Dal punto di vista metodologico, si è scelto di orientarsi nell'analisi qualitativa utilizzando come strumento principale l'intervista semi-strutturata volta a far emergere note biografiche da cui è stato possibile trarre categorie concettuali da utilizzate per stimolare competenze interculturali (Demetrio, 1996, 2020). Attraverso un approccio etnografico si è scelto di intervenire il meno possibile sulle narrazioni e, in un'ottica meta-riflessiva, prettamente pedagogica, si è preso nota delle diverse impressioni suscitate dalle esperienze vissute.

Per approfondire alcune categorie concettuali emerse nel corso delle interviste, si è deciso di organizzare un focus group in modo da far emergere aspetti legati al lavoro in rete e a un'eventuale peculiarità di genere legata al proprio impegno (qualora riscontrata), esplicitando i punti di vista e creando un confronto.

Infine, dal momento che sia il viaggio che gli incontri sono stati documentati con foto, è stata alimentata una sorta di story telling visivo tale da supportare la consapevolezza e restituire un'immagine vera, non filtrata dalle mappe concettuali di chi scrive.

1 La sottoscritta e una studentessa di antropologia, volontaria dell'associazione.

Le interviste sono state suddivise in tre blocchi. Nel primo blocco si è inteso indagare: le motivazioni alla base della scelta di dedicarsi alla solidarietà; il percorso che aveva portato le intervistate a ricoprire il loro attuale ruolo; l'efficacia del lavoro di rete tra loro e con altri soggetti istituzionali e non; le maggiori frustrazioni e soddisfazioni incontrate.

Nel secondo blocco è stato preso in considerazione il fenomeno dei flussi migratori lungo la rotta balcanica. Le domande in quest'ambito erano finalizzate a comprendere: chi fossero i migranti che attraversavano i loro paesi; da dove provenivano e dove erano diretti; come venivano gestiti i flussi; le caratteristiche dei viaggi migratori e le rotte più battute; le maggiori criticità e cosa ritenevano andasse fatto per diminuire i rischi legati al viaggio.

Il terzo blocco di domande, infine, era volto a indagare un'eventuale differenza di genere nella gestione della solidarietà. Per far ciò, è stato chiesto alle intervistate: se ritenessero di aver raccolto un'eredità di resistenza al femminile dal recente conflitto che ha determinato la disgregazione della ex Jugoslavia; se, secondo loro, la capacità di empatia rispetto alla difficoltà che incontrano oggi i migranti nell'attraversamento dei confini sia in qualche modo collegata a ciò che hanno vissuto loro con l'istituzione dei confini interni alla ex Jugoslavia, in seguito alla guerra.

3. Categorie emerse: cura vs responsabilità

Dalle risposte alle interviste emerge come tutte le intervistate, in tutto 5, siano accomunate dal desiderio di aiutare le persone in condizione di bisogno: “vorrei permettere alle persone di esercitare i propri diritti e ricevere il supporto che necessitano”; “desidero aiutare le persone a prendere la propria vita in mano”. La cura per l'altro emerge soprattutto in maniera indiretta, interpretando il proprio agire come un mettere l'altro nelle condizioni di potersi assumere la responsabilità di sé (Mortari, 2015): dare informazioni sulle leggi dei paesi di transito, fare intendere la procedura per l'ottenimento dei documenti, fornire punti di riferimento, offrire ascolto.

Mettendosi in gioco nel mondo della solidarietà, le intervistate sperimentano loro stesse una sorta di ‘resistenza’ rispetto alle ingiustizie sociali e intraprendono un percorso che le porta ad affermarsi come cittadine e come collettività (Mantegazza, 2000; Contini, 2009).

Per alcune di loro prendersi cura dell'altro risponde a un atto di responsabilità: “È importante rendersi conto di quando le persone necessitano di aiuto e prendersi la responsabilità di essere presenti in quelle circostanze”; “Trovo fondamentale credere e vivere secondo i principi della solidarietà”.

Per altre, il senso di responsabilità è direttamente legato alla propria esperienza di vita: “Ho sentito la necessità di aiutare gli altri spinta dal mio passato migratorio”; “Penso sia stata una scelta naturale dovuta all'educazione che ho ricevuto, alla mia curiosità ed empatia, che hanno alimentato il mio legame con i valori di giustizia/ingiustizia e il forte senso etico”.

4. Importanza data alla relazione e processo di emancipazione

La cura per l'aspetto relazionale rappresenta il cuore pedagogico di questo studio. La persona migrante è vista come portatrice di diritti, come individuo con una propria storia e dei progetti da realizzare. Lungi dal proporsi con un atteggiamento puramente assistenziale, le donne incontrate dimostrano nel loro lavoro con i migranti (e, nel caso di *Clikaktiv*², anche con i senza

2 L'associazione di Belgrado a cui fanno riferimento due delle intervistate.

tetto) capacità empatica, esperienza e conoscenza, rendendo così la relazione mai improvvisata ma, al contrario, competente. Al tempo stesso, anche l'aspetto narrativo racchiude in sé una componente squisitamente pedagogica: "la ricerca della struttura, nella narrazione realistica, o viceversa probabilistica, degli eventi che generano mutamenti, allora, parrebbe il contesto che solo una pedagogia della complessità può privilegiare" (Demetrio, 2020, p.19).

Il racconto autobiografico, relativo all'avvicinamento al mondo della solidarietà, testimonia un percorso di cambiamento (Ulivieri, 2010) che ha arricchito le intervistate sia sotto il profilo umano che professionale:

"È un'attività che apre la mente e permette di conoscere il mondo da un punto di vista diverso"; "Imparo molto dai migranti che incontro: persone fantastiche con cui ho lavorato e sviluppato amicizie che hanno modificato la mia visione del mondo svelandone anche gli aspetti più duri e crudeli. (...) La mia gratificazione è data dall'essere circondata da persone meravigliose e far parte della loro vita"; "Mi gratifica sapere che qualcuno è sopravvissuto e forse un giorno si ricorderà di aver incontrato delle persone che gli hanno dato speranza e dignità".

Nel venire ascoltati, nel ricevere supporto psicologico, assistenza legale e generi di conforto, anche i migranti evolvono dallo stato di estremo bisogno, riuscendo a riprendere in mano il proprio progetto migratorio:

"Affrontare il tema della cura come risposta esistenziale e educativa alla fragilità umana nell'emblematicamente precaria condizione migratoria (...) può aiutare a (ri)pensare anche l'attualità, questo incerto presente, non solo per il verso della fragilità, ma per il suo 'rovescio' pedagogico: quello della possibilità" (Castiglioni, Agostinetto, Bobbo, 2020, p.1).

5. Elasticità della rete

Nel corso del lavoro è emersa la volontà di approfondire la capacità delle donne, conosciute e poi intervistate, di prestare soccorso ai migranti facendo rete in modo efficace, indipendentemente dalla propria storia personale, dal proprio ruolo, credo religioso, paese di appartenenza.

Il lavoro di rete richiede sempre l'integrazione e la concertazione delle risorse disponibili. Normalmente, e questo caso non fa eccezione, le relazioni di aiuto che caratterizzano l'intervento nel sociale, sono sia formali che informali: nelle prime vengono agite competenze professionali specifiche (in questo caso, legali, psicologiche, attinenti al campo della formazione); nelle seconde i contatti avvengono sulla base delle necessità e assume importanza il sostegno familiare e della società civile: "I miei amici e la mia famiglia mi hanno sostenuto molto nel mio lavoro. Capiscono perché faccio questo lavoro perché condividiamo gli stessi valori morali e le stesse idee politiche."

La rete e le reti a cui hanno fatto riferimento le donne protagoniste di questo studio sono risultate estremamente elastiche:

"la rete esiste ma cambia a seconda delle circostanze e dei bisogni"; "collaboriamo caso per caso, non c'è una rete formalizzata"; "abbiamo diversi tipi di cooperazione a seconda dei progetti: dall'intervento umanitario allo sviluppo, talvolta solo condividendo informazioni legate ai singoli casi di persone in movimento (...) cooperiamo per progetti condivisi, convegni e tavoli ma anche in relazione agli specifici episodi di violenza e purtroppo morte lungo i confini. Attualmente la rete è più solida ma non è molto estesa perché le questioni trattate sono molto specifiche. C'è comunque un accordo su chi deve tenere i contatti con

chi e quando, in modo da coordinarsi meglio”; “lavoriamo in rete per scambiarsi informazioni e prestare aiuto sul campo”.

6. Confini in movimento

Se i confini sono stabiliti dai governi dei diversi paesi e quindi risultano ‘fissi’, la nostra indagine ci ha portato a comprendere quanto le rotte siano invece mutevoli proprio in relazione alla necessità di trovare valichi nella rigidità degli stessi, che portano di volta in volta a escogitare nuovi ‘game’.

Il ‘game’ è il termine utilizzato dai migranti per descrivere il processo di attraversamento illegale delle frontiere, con l’obiettivo di raggiungere le nazioni più prospere dell’Unione Europea e si pone come diretta conseguenza dell’intensificarsi dei controlli e delle barriere (Zocchi, 2023). Dalle interviste emerge che: “i respingimenti più violenti si verificano sulla tratta più utilizzata a seconda del momento; per questo le rotte sono in costante cambiamento. Attualmente ci sono testimonianze di gravi violenze lungo i confini di tutti i paesi balcanici.”

Nel sistema dello Stato-nazione, i richiedenti asilo non identificati e i migranti senza documenti sono visti come una minaccia politica e simbolica perché “spezzando l’identità tra uomo e cittadino, tra natività e nazionalità, mettono in crisi la finzione originaria della sovranità.” (Agamben, 1995).

Con il processo di unificazione dell’Europa, i confini interni sono diventati più permeabili mentre quelli esterni si sono irrigiditi:

“Tutti i paesi dell’Ex Jugoslavia stanno allineando le loro leggi alle direttive europee. Sia gli Stati membri (Croazia e Slovenia) che i Paesi che aspirano a diventarlo, hanno l’obbligo di allineare la propria legislazione con quella europea. La legislazione di per sé non è molto severa, il problema è che non viene applicata nella pratica e spesso viene utilizzata in modo improprio.”

Alcuni studiosi (Leutloff-Grandits, 2023) fanno riferimento al concetto di “doppio transito” per evidenziare i legami tra la posizione geopolitica dei paesi del sud-est europeo che hanno in atto procedure di annessione all’UE, anche se spesso in fase di stallo, e la situazione dei migranti che sono in “transito” attraverso questi Paesi per raggiungere l’UE.

Al riguardo, le intervistate sostengono:

“La ‘fortezza Europa’ giustifica sempre di più il proprio nome e i bastioni che la proteggono sono sempre più impenetrabili (...) I migranti che arrivano si assumono sempre più rischi e devono fare affidamento sui trafficanti e sulle reti criminali più che in passato, pagando prezzi più alti per il viaggio”.

“Per quanto riguarda la Serbia, dopo le azioni di polizia del 2023, squat e luoghi di aggregazione informale sono stati sgomberati, lasciando i rifugiati nelle reti dei trafficanti, rendendoli invisibili al sistema o alle organizzazioni che lavorano con loro. Attualmente il numero di persone presenti nel sistema e nei centri ufficiali di asilo è abbastanza ridotto, mentre il numero di persone che entrano nel paese non è cambiato drasticamente rispetto agli anni precedenti; quindi, la domanda che tutti dobbiamo porci è dove scompaiono le persone e come si può superare questa situazione”.

Le intervistate sostengono che:

“per quanto riguarda i respingimenti da parte della polizia serba, anche se ci sono stati casi in passato, ora si tratta più di molestie fisiche e confisca di beni personali (spesso denaro e telefoni), ma senza espulsione. Al confine tra Croazia e Bosnia-Erzegovina e, dalla Bosnia-Erzegovina, dalla Croazia e dall’Ungheria verso la Serbia si registrano oggi i respingimenti più brutali, con persone picchiate”³.

7. Questione di genere nella solidarietà

La maggior parte delle intervistate non percepisce difficoltà particolari legate all’essere donna nel mondo della solidarietà: “si tratta di un terreno scivoloso sia per gli uomini che per le donne”. Tuttavia, una di loro rileva che: “Essere donna rende il lavoro più complicato, specialmente nei Balcani e quando ci si confronta con ‘single men’”.

Parlando, invece, di differenze:

“la parità di genere manca nel mondo della solidarietà quanto negli altri ambiti lavorativi e sociali”;

“Ci sono più donne che dimostrano solidarietà”; “sono di più le donne che lavorano nelle professioni di aiuto e nel settore non governativo, ma guardando alle posizioni dirigenziali delle stesse, ci accorgiamo che sono più spesso occupate da uomini. Nel contesto delle professioni legali, invece, il numero è quasi pari”.

Tra le differenze, tuttavia, sono rilevabili anche in positivo, soprattutto in ambito professionale:

“In alcuni casi essere donna può portare dei vantaggi nei termini di empatia e impegno”; “le donne hanno più empatia degli uomini, sono più emotive”; “sono più pazienti, calorose, resistenti, meno esigenti. Persone ostinate nel senso buono, pronte al sacrificio”.

8. Una resistenza che si tramanda

Al quesito sulla possibile analogia tra il coinvolgimento delle donne durante la resistenza jugoslava nella Seconda guerra mondiale, le donne che si opponevano alle ondate nazionaliste sfociate nel conflitto degli anni ‘90, e le donne impegnate oggi per i diritti dei migranti, alcune intervistate riportano che:

“le donne nei Balcani sono sempre state attivamente coinvolte contro il nazionalismo e il fascismo e hanno sempre mostrato una significativa solidarietà. Credo che questo sia qualcosa che viene tramandato di generazione in generazione, ed è per questo che stiamo ancora lottando per gli stessi obiettivi delle nostre madri, nonne e donne prima di noi”; “Grazie all’esperienza della guerra riesco a capire la fame, le lunghe camminate e il sentirsi stranieri”.

3 Si veda in proposito Jovanovic T. (2021), *Forced (im)mobilities en route: ‘Justified’ violence of the border regime in Balkans*.

In linea più generale, una di loro sostiene: “le donne sono più o meno in tutto il mondo il potere che guida i cambiamenti”.

9. Incidenza dei percorsi biografici nella scelta di dedicarsi alla solidarietà

L'autobiografia, in campo educativo, fornisce un contributo euristico, interpretativo e didattico: non solo produce conoscenza ma anche “effetti trasformativi in coloro che ne fanno esperienza” (Demetrio, 2020, p. 177). Tanto le ricercatrici che le donne intervistate, si sono poste davanti al problema di rintracciare un senso: le prime per trovare risposta alle proprie ipotesi di ricerca; le seconde, per produrre senso nel momento in cui si sono trovate a ripercorrere, narrandolo, il proprio passato.

S., ad esempio, è cresciuta in un ambiente ricco di curiosità verso gli altri e verso il mondo. Da ragazza, durante la guerra nel golfo, ha iniziato a interessarsi attivamente alla politica partecipando alle manifestazioni ed entrando a far parte di una piccola redazione mentre, quando ci fu il conflitto in Jugoslavia, la sua famiglia decise di accogliere un uomo croato-bosniaco e una ragazza bosniaca-musulmana⁴. Aver conosciute queste persone da vicino e l'informazione attraverso i media, l'hanno portata a interessarsi ai Balcani. Dopo diverse esperienze di volontariato con i profughi e interventi di cooperazione per la ricostruzione, è diventata responsabile di un progetto denominato “Terre e libertà” per il quale si occupava di formazione dei volontari e di gestione organizzativa. Questo progetto esiste ancora oggi e viene portato avanti da suoi volontari.

Un aspetto importante per la sua propensione alla solidarietà è stato il percorso scoutistico che ha intrapreso fin da bambina. Tanto l'esperienza come capo scout che quella di coordinatrice e formatrice di volontari, l'hanno indirizzata verso la sua attuale professione. Oggi, infatti, presso la sua associazione (IPSIA) nella città di Bihac, si occupa di formazione per i suoi volontari e per molti ragazzi che fanno il servizio civile, stagisti, tirocinanti e studenti che si avvicinano all'area della rotta balcanica (e dei Balcani in generale) e vogliono acquisire informazioni su questo contesto.

A. è una donna bosniaca di 62 anni che ha combattuto durante la guerra nella ex Jugoslavia e attualmente aiuta i migranti in transito a Sarajevo.

“Avendo vissuto direttamente l'esperienza della guerra, naturalmente posso capire come si sentano le persone che provano la fame, non hanno un luogo caldo in cui riscaldarsi, non hanno scarpe. Anch'io ho provato tutto questo e il lavoro con i migranti spesso mi riporta alla mente situazioni che io stessa ho vissuto. Prego Dio che nessuno debba ancora vivere queste situazioni. Spesso mi sento stanca, ogni giorno ci sono persone da aiutare alla mia porta. A volte non ho tutto quello di cui hanno bisogno e questo mi stressa molto”.

Anche se tutti i percorsi biografici delle donne intervistate sono risultati interessanti per comprendere la relazione esistente tra la propensione a occuparsi di accoglienza e le esperienze personali di vita, in questa sede, a titolo esemplificativo, si fa riferimento solo a due di questi in quanto lo studio di caso è ancora in divenire.

4 Bona M. (2016), *Gli anni Novanta: una rete di accoglienza diffusa per i profughi dell'ex Jugoslavia*. Meridiana, 86, Roma, Viella, pp. 97-119.

Bibliografia

- Agamben G. (1995). We refugees. *Symposium*, 49(2), 114–119.
- Aime M., Papotti, D. (2023). *Confini: Realtà e invenzioni*. Torino: Gruppo Abele.
- Agostinetto L., Bobbo N., Castiglioni M. (2020). Migrazioni minori: Vulnerabilità, salute e pratica educativa. *Journal of Health Care Education in Practice*, 2(1), 1.
- Contin M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: Clueb.
- Demetrio D. (2020). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hösch E. (2006). *Storia dei Balcani*. Bologna: il Mulino.
- Jovanovi T. (2021). Forced (Im)Mobilities en route: 'Justified' violence of the border regime in Balkans. *Bulletin de l'Institut Ethnographique*.
- Khosravi S. (2019). *Io sono confine*. Milano: Elèuthera.
- Leutloff-Grandits C. (2023). The Balkans as “double transit space”: Boundary demarcations and boundary transgressions between local inhabitants and “transit migrants” in the shadow of the EU border regime. *Journal of Borderlands Studies*, 38(2), 191–209.
- Mantegazza R. (2000). *Imparare a resistere. Per una pedagogia della resistenza*. Milano: Mimesis.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Striano M. (2019). La ricerca narrativa. In G. Minichello (Ed.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 161–185). Roma: Carocci.
- Ulivieri S. (2010). Genere, identità, interculturalità e narrazione di sé. In G. Minichello (Ed.), *Dire l'impersonale. Linguaggio e soggetto tra oriente e occidente* (pp. xx–xx). Roma: Armando.
- Zocchi B. (2023). The Game: Ritualized exhaustion and subversion on the Western Balkan Route. *Journal of Borderlands Studies*, Advance online publication, 1–21.

Percorsi di ricerca pedagogica nel terzo millennio. Verso un nuovo rinascimento sociale

Vito Balzano

Ricercatore

Università degli Studi di Bari Aldo Moro – vito.balzano@uniba.it

1. Premessa

La ricerca pedagogica nel terzo millennio si trova a confrontarsi con una molteplicità di sfide che investono la sfera educativa e sociale. L'evoluzione dei paradigmi di apprendimento, l'introduzione di nuove metodologie di ricerca e l'interconnessione tra educazione e contesto sociale pongono la pedagogia di fronte alla necessità di ripensare il proprio ruolo e le proprie strategie (Gramigna, 2024). In particolare, la pedagogia generale e quella sociale si configurano come ambiti essenziali per comprendere e affrontare le dinamiche educative della contemporaneità, specialmente in relazione alle transizioni interculturali, ecologiche e digitali. Le trasformazioni demografiche e culturali a livello globale, inoltre, stanno influenzando profondamente le pratiche educative, rendendo necessaria una riflessione pedagogica che sappia valorizzare la diversità e promuovere il dialogo interculturale (Banks, 2016). Questo richiede un ripensamento degli approcci tradizionali all'insegnamento e all'apprendimento, con un focus sull'inclusione e sulla personalizzazione dei percorsi formativi. La pedagogia, in questo senso, deve sviluppare strategie che permettano di affrontare i nuovi bisogni educativi emergenti e di rispondere in maniera efficace alle sfide poste dalle società multiculturali e digitalizzate.

La crescente interconnessione tra educazione e mondo del lavoro, ancora, impone una riflessione sulle competenze necessarie per affrontare le sfide future. La pedagogia deve farsi carico della formazione di individui in grado di adattarsi a un mercato del lavoro in continua evoluzione, in cui l'apprendimento, lungo tutto l'arco della vita, diventa un elemento chiave (Schleicher, 2018). Le competenze trasversali, come il pensiero critico, la creatività e la capacità di risolvere problemi complessi, diventano sempre più essenziali in un'epoca caratterizzata dalla rapidità dell'innovazione tecnologica e dalla crescente necessità di adattabilità. L'idea, in questa sede, sta proprio nel tentativo, seppur breve, di delineare le prospettive di un nuovo rinascimento sociale, inteso come rinnovato umanesimo pedagogico, in grado di rispondere alle trasformazioni sociali ed educative attuali. In un'epoca segnata da profondi cambiamenti e incertezze, è necessario riscoprire il valore dell'educazione come strumento di emancipazione e di costruzione di una società più giusta ed equa.

2. La pedagogia sociale e la sfida delle transizioni

L'attuale scenario educativo è caratterizzato da un crescente grado di eterogeneità culturale, che impone la necessità di sviluppare competenze interculturali e strategie educative inclusive. La

pedagogia sociale si trova, dunque, a dover rispondere a un duplice obiettivo: da un lato, favorire l'integrazione delle diversità culturali all'interno dei contesti educativi; dall'altro, promuovere una cittadinanza globale che sia consapevole e partecipativa. A questo si aggiunge il tema delle transizioni ecologiche, che richiedono un ripensamento delle pratiche educative in funzione della sostenibilità ambientale e della formazione di una coscienza ecologica (Del Gobbo, Malavasi, 2024). L'educazione ambientale è chiamata a fornire agli studenti strumenti concettuali e operativi per comprendere il loro impatto sull'ecosistema e per promuovere azioni responsabili e consapevoli. L'integrazione dell'educazione alla sostenibilità nei curricula scolastici, com'è evidente ormai da diversi anni, è una priorità che le istituzioni educative non possono più trascurare.

La crescente crisi climatica e la necessità di modelli educativi orientati alla sostenibilità rappresentano una sfida per la pedagogia del futuro (Sterling, 2010). In questo contesto, è cruciale ripensare i modelli di apprendimento affinché promuovano una maggiore consapevolezza ecologica e sociale, integrando approcci interdisciplinari e metodologie innovative. La promozione di pratiche di educazione ambientale non solo accresce la conoscenza degli studenti, ma favorisce una mentalità orientata alla responsabilità collettiva e alla cittadinanza attiva. In parallelo, le transizioni digitali stanno trasformando radicalmente il panorama educativo, aprendo nuove opportunità di apprendimento ma sollevando anche questioni critiche, come il *digital divide* e la gestione dell'informazione. L'avvento dell'intelligenza artificiale, la diffusione delle tecnologie immersive e la crescente dipendenza dai dispositivi digitali richiedono una riflessione pedagogica approfondita sulla didattica e sull'etica della tecnologia. Il ruolo dell'educatore, in questo senso, si evolve in direzione di un mediatore tra le nuove tecnologie e il processo di apprendimento, con l'obiettivo di garantire un uso consapevole e responsabile degli strumenti digitali. Secondo Selwyn, la pedagogia digitale deve affrontare il paradosso dell'accesso universale alle tecnologie e del rischio di nuove forme di esclusione e dipendenza (2016). È quindi essenziale una riflessione sull'uso critico della tecnologia nell'educazione. L'integrazione di pratiche di didattica digitale avanzata, come la *gamification* e la realtà aumentata, può fornire strumenti efficaci per un apprendimento più coinvolgente e significativo.

In buona sostanza, la pedagogia del terzo millennio è chiamata a sviluppare strategie in grado di affrontare simultaneamente le sfide dell'interculturalità, della sostenibilità e della digitalizzazione: solo attraverso una riflessione pedagogica continua e un approccio multidisciplinare sarà possibile costruire un sistema educativo capace di rispondere alle esigenze del presente e del futuro.

3. Verso un nuovo rinascimento sociale: prospettive pedagogiche

L'idea di un nuovo rinascimento sociale trova le sue fondamenta nella necessità di riformulare i processi educativi in un'ottica personalista e comunitaria. L'educazione non può più essere intesa unicamente come trasmissione di saperi, ma deve configurarsi come un processo di socializzazione profonda, che coinvolga la dimensione relazionale dell'individuo e la sua capacità di interazione con il contesto sociale (Agazzi, 1972). L'approccio personalista all'educazione si basa sulla consapevolezza della centralità della persona nel processo educativo, ponendo l'accento sul valore dell'esperienza e della partecipazione attiva nella costruzione della conoscenza (Maritain, 1947). Questa prospettiva si integra con un approccio comunitario che riconosce l'importanza delle interazioni sociali e della cooperazione come strumenti per favorire la crescita individuale e collettiva.

La prospettiva pedagogica qui delineata, perciò, recupera la visione di Gino Corallo (1961), secondo cui il fine ultimo dell'educazione sociale non è la mera interazione tra individuo e so-

cietà, ma la costruzione di un rapporto di reciprocità fondato sull'incontro tra persone concrete. La società, in questa prospettiva, non preesiste alla persona, ma si costituisce attraverso il tessuto delle relazioni educative e sociali. Il concetto di reciprocità diventa così centrale nella riflessione pedagogica contemporanea, poiché permette di superare una visione dell'educazione meramente trasmissiva e di orientarla verso la costruzione di legami autentici e significativi. Un nuovo umanesimo pedagogico, quindi, che si fonda sulla valorizzazione dell'unicità della persona, sulla promozione del dialogo interculturale e sul riconoscimento dell'educazione come leva principale per la trasformazione sociale. L'educazione, in questo senso, deve favorire la formazione di persone capaci di sviluppare un'etica della responsabilità e dell'impegno sociale, promuovendo il rispetto delle differenze e la costruzione di una società più equa e solidale (Nussbaum, 1997). L'educazione alla cittadinanza attiva – che è anche cittadinanza sociale (Balzano, 2020) –, tema sempre attuale nelle riflessioni pedagogiche, rappresenta un ulteriore elemento chiave per il nuovo rinascimento sociale, poiché mira a formare cittadini consapevoli e capaci di partecipare in modo critico e responsabile alla vita democratica (Dewey, 1916). La scuola e le istituzioni educative devono, quindi, assumere un ruolo proattivo nella promozione di competenze civiche e sociali, sviluppando programmi che favoriscano il confronto e la partecipazione attiva alla comunità.

Un altro aspetto fondamentale del nuovo rinascimento sociale è rappresentato dalla necessità di ripensare i modelli di leadership educativa, orientandoli verso una maggiore attenzione alla dimensione etica e relazionale. I leader educativi devono essere in grado di ispirare e guidare il cambiamento, promuovendo una visione inclusiva e partecipativa dell'educazione (Fullan, 2014). Questo implica un impegno nella costruzione di ambienti di apprendimento collaborativi, in cui il benessere degli studenti e degli educatori sia posto al centro delle pratiche educative. Un tema divenuto ormai centrale nella ricerca scientifica e che richiede, in definitiva, alla pedagogia del nuovo rinascimento sociale di essere orientata alla costruzione di una società fondata sulla solidarietà, sull'inclusione e sulla giustizia sociale. Questo rivendica un impegno congiunto da parte delle istituzioni educative, delle famiglie e della società civile, affinché l'educazione possa realmente diventare un motore di trasformazione e di progresso.

4. Educazione e disuguaglianze sociali

Le disuguaglianze sociali nel contesto educativo rappresentano una delle sfide più urgenti del nostro tempo. Il divario economico, culturale e tecnologico tra studenti appartenenti a contesti diversi incide profondamente sulle loro opportunità di apprendimento e di sviluppo personale (Freire, 1970). In molte realtà, le risorse educative non sono distribuite in modo equo, e questo perpetua le condizioni di svantaggio sociale e limita le possibilità di mobilità sociale. L'educazione ha il compito, oggi più che in passato, di attestarsi come un diritto universale e accessibile a tutti, indipendentemente dal contesto socioeconomico di appartenenza. L'accesso all'istruzione di qualità, tuttavia, è spesso determinato da fattori esterni, come la condizione familiare, la disponibilità di infrastrutture scolastiche adeguate e il livello di formazione degli insegnanti (OECD, 2019). La pandemia da COVID-19 ha ulteriormente evidenziato e amplificato queste disuguaglianze, ponendo nuove sfide al sistema educativo globale e accentuando il divario digitale tra studenti con accesso alle tecnologie e quelli privi di strumenti adeguati all'apprendimento a distanza (UNESCO, 2021).

Alla pedagogia sociale spetta, quindi, il compito di farsi carico di sviluppare strategie che promuovano l'inclusione e l'equità educativa. Tra le possibili soluzioni vi è l'adozione di politiche educative mirate, che prevedano il sostegno economico per le famiglie in difficoltà, la formazione continua degli insegnanti sulle metodologie didattiche inclusive e l'integrazione di programmi

di tutoraggio e mentoring per gli studenti più vulnerabili (Sen, 1999). Un altro aspetto fondamentale nella lotta contro le disuguaglianze educative è il riconoscimento della diversità culturale come valore e risorsa per il sistema educativo. La pedagogia interculturale offre strumenti per valorizzare le differenze e promuovere l'integrazione attraverso l'insegnamento della tolleranza, del rispetto reciproco e della cooperazione tra studenti provenienti da contesti differenti (Banks, 2009). Infine, è necessario un impegno congiunto tra istituzioni educative, politiche sociali e organizzazioni della società civile per garantire un'educazione equa e di qualità. L'educazione inclusiva non deve limitarsi alla mera integrazione fisica degli studenti nelle scuole, ma deve mirare alla creazione di un ambiente di apprendimento che rispetti e valorizzi le loro differenze, offrendo a tutti pari opportunità di successo e di realizzazione personale (Nussbaum, 2006).

5. Conclusioni

Alla luce delle riflessioni presentate, emerge con forza la necessità di un nuovo rinascimento sociale che possa guidare la pedagogia verso una rinnovata centralità del rapporto tra persona e società. La pedagogia sociale, intesa come spazio di costruzione di pratiche educative fondate sulla reciprocità e sull'inclusione, può offrire risposte significative alle sfide contemporanee. Un elemento fondamentale di questo nuovo paradigma educativo è il superamento della frammentazione dell'educazione in compartimenti rigidi, per favorire invece una visione olistica dell'apprendimento che valorizzi le connessioni tra sapere teorico, esperienza pratica e competenze sociali (Balzano, 2017). Questa prospettiva consente di promuovere un'educazione realmente trasformativa, capace di fornire strumenti concreti per affrontare le sfide della contemporaneità e di costruire una cittadinanza consapevole e responsabile.

L'integrazione delle transizioni interculturali, ecologiche e digitali in un quadro pedagogico unitario rappresenta una sfida ma anche un'opportunità per la ricerca e la pratica educativa. La formazione di cittadini consapevoli, responsabili e attivi può costituire il punto di partenza per una trasformazione sociale basata su valori di giustizia, solidarietà e umanismo pedagogico. In questo senso, il ruolo degli educatori diventa cruciale: non solo come trasmettitori di conoscenze, ma come facilitatori di processi di apprendimento critico e di crescita personale. L'adozione di metodologie didattiche innovative, che combinano approcci partecipativi, interdisciplinari e basati sull'esperienza, può rafforzare la capacità degli studenti di sviluppare un pensiero autonomo e critico, necessario per affrontare le sfide globali (Freire, 1970). Inoltre, le istituzioni educative devono assumere un ruolo proattivo nel promuovere politiche di equità e inclusione, garantendo pari opportunità di accesso all'istruzione e valorizzando le diversità culturali e sociali presenti nei contesti scolastici (Sen, 1999).

In questa prospettiva, l'educazione non è solo un diritto, ma un dovere collettivo, che coinvolge la società intera nel processo di costruzione di un futuro più equo e sostenibile. L'implementazione di modelli educativi innovativi basati sull'apprendimento esperienziale, sulla cooperazione tra scuola e comunità e sull'uso strategico delle tecnologie digitali può rappresentare una svolta decisiva nella riduzione delle disuguaglianze educative. L'adozione di strategie didattiche inclusive, che considerino le specificità individuali degli studenti e ne valorizzino le potenzialità, può contribuire a costruire un sistema educativo più equo e sostenibile. Il nuovo rinascimento sociale auspicato dalla pedagogia, perciò, deve estendersi oltre i confini dell'educazione formale, coinvolgendo anche la formazione continua degli adulti e l'educazione informale. La promozione di una cultura dell'apprendimento permanente, che valorizzi la crescita personale e professionale in tutte le fasi della vita, rappresenta un elemento essenziale per garantire una società più inclusiva e resiliente. Una pedagogia, in conclusione, che si configura come un orizzonte di rinnovamento culturale e formativo, che pone al centro la persona e il suo

sviluppo in relazione alla comunità. Solo attraverso un impegno condiviso tra educatori, istituzioni e società civile sarà possibile tradurre questi principi in pratiche concrete, capaci di incidere profondamente sulla qualità dell'istruzione e sulla costruzione di una società più giusta e inclusiva.

Bibliografia

- Agazzi A. (1972). *La mia pedagogia*. Padova: Liviana.
- Balzano V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Balzano V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Banks J. A. (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: Wiley.
- Banks J. A. (2016). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. New York: Routledge.
- Corallo G. (1961). *Pedagogia. L'educazione. Problemi di pedagogia generale*. Torino: SEI.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Freire P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Nussbaum M. C. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Harvard University Press.
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Schleicher A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. Paris: OECD Publishing.
- Selwyn N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Routledge.
- Sen A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- Sterling S. (2010). *Sustainability Education: Perspectives and Practice Across Higher Education*. London: Earthscan.
- UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO Publishing.

Anziani e digitalizzazione sostenibile: riflessioni critiche a partire dalle pratiche di teleriabilitazione *

Camilla Virginia Barbanti

Ricercatrice

Università degli Studi di Milano – camilla.barbanti@unimi.it

Katia Daniele

Collaboratrice di ricerca e docente a contratto

Università degli Studi di Milano; Università degli Studi di Milano-Bicocca

katia.daniele@unimi.it; k.daniele@campus.unimib.it

1. Invecchiamento e digitalizzazione: una sfida tra opportunità e rischi

L'accelerazione della transizione digitale, incentivata dalla pandemia di Covid-19, ha promosso l'adozione delle ICT (*Information and Communication Technologies*) in ambito sanitario nel nostro Paese. Tra queste, si inserisce la teleriabilitazione (TR), un approccio promettente nella gestione dei bisogni riabilitativi, soprattutto degli anziani.

La TR, intesa come l'erogazione a distanza di pratiche riabilitative attraverso diversi strumenti digitali, consente agli utenti di accedere a trattamenti personalizzati senza la necessità di spostarsi fisicamente presso le strutture sanitarie (Consiglio dei Ministri, 2021). Questo modello di assistenza sembra rispondere alle esigenze di chi, a causa di difficoltà motorie o logistiche, fatica a partecipare a percorsi riabilitativi in presenza. Allo stesso tempo, la sua diffusione porta con sé importanti criticità legate alla reale accessibilità e usabilità delle ICT, soprattutto per la popolazione anziana (Zannini et al., 2021; Di Bari, 2023).

Uno degli aspetti più problematici del processo di digitalizzazione riguarda la tendenza a considerarlo omogeneo, in termini di competenze tecnologiche e pari accesso per tutti. Tuttavia, la digitalizzazione non è neutrale né uniforme: le trasformazioni tecnologiche non sono meri strumenti di progresso lineare, ma si intrecciano con strutture sociali complesse che possono amplificare le disuguaglianze esistenti (Castells, 2014).

Gli anziani costituiscono un gruppo eterogeneo, con livelli di alfabetizzazione digitale, accesso ai dispositivi e attitudine verso la tecnologia estremamente variabili. Tuttavia, queste differenze non sempre vengono adeguatamente considerate nello sviluppo delle soluzioni tecnologiche, contribuendo così a rafforzare forme di esclusione digitale. Un aspetto centrale di questa dinamica è il *digital ageism*, ossia la discriminazione digitale basata sull'età (Rosales et al., 2023). Questo fenomeno opera su più livelli: da un lato, attraverso rappresentazioni simboliche che associano la competenza digitale alla giovinezza e raffigurano la popolazione anziana come intrinsecamente carente o disinteressata all'apprendimento tecnologico; dall'altro, attra-

* Questo contributo è frutto di una stretta collaborazione tra le autrici e di un confronto costante. Ai soli fini concorsuali, si segnala che C.V. Barbanti ha scritto i paragrafi 3 e 4, mentre K. Daniele ha scritto i paragrafi 1 e 2.

verso la sistematica sottorappresentazione degli anziani nei processi di progettazione, sviluppo e marketing delle tecnologie digitali, con il risultato di soluzioni poco accessibili o poco rispondenti alle loro esigenze.

In questo senso, Rosales et al. (2023) sottolineano come la ricerca su anziani e tecnologie rischi spesso di consolidare rappresentazioni stereotipate, descrivendoli come utenti passivi o carenti di competenze digitali, piuttosto che considerarne le preferenze personali e i bisogni specifici. Tuttavia, sebbene le statistiche mostrino che gli adulti più anziani siano mediamente meno attivi nell'uso delle tecnologie rispetto ad altre fasce d'età, ciò non giustifica l'idea che questa minore attività sia dovuta a un'incapacità intrinseca (Garavaglia et al., 2023).

A questo proposito, la letteratura evidenzia come, sebbene l'età sia certamente un fattore direttamente correlato all'utilizzo o al non utilizzo delle ICT, essa non sia l'unico elemento determinante (Peek et al. 2015; Daniele et al., 2019; Neves, Vetere, 2019). Esistono sicuramente altri fattori personali "irreversibili" che possono incidere sulla familiarità con le tecnologie digitali, come il livello di istruzione, l'esperienza pregressa in ambito lavorativo e il background culturale. Tuttavia, la letteratura sottolinea anche l'esistenza di fattori "reversibili", che possono essere modificati attraverso strategie mirate. Tra questi, giocano un ruolo centrale la motivazione all'utilizzo delle tecnologie, la percezione della loro utilità nella vita quotidiana e la facilità d'uso percepita. Un altro aspetto cruciale è legato alla rappresentazione che gli anziani hanno di se stessi in relazione alle ICT: la convinzione di non essere in grado di interfacciarsi con strumenti digitali a causa dell'età può infatti diventare una barriera autoimposta, amplificata dalle narrazioni sociali che associano l'anzianità a una incapacità di apprendimento tecnologico. Accanto a questi fattori personali, vi sono poi elementi ambientali che possono favorire o ostacolare l'uso delle tecnologie digitali. In particolare, la presenza di una rete di supporto, non solo tecnico, ma anche sociale, che accetti e promuova attivamente l'uso delle tecnologie da parte degli anziani, risulta determinante nel processo di avvicinamento alle ICT, riducendo la percezione di inadeguatezza.

L'uso delle tecnologie da parte degli anziani non è, infatti, unicamente strumentale, ma è spesso accompagnato da un processo di attribuzione di significato. Gli anziani reinterpretano l'esperienza digitale in base al proprio vissuto, alle loro necessità e alle loro reti sociali, attribuendo ai media digitali funzioni che vanno oltre il semplice accesso all'informazione o la comunicazione (Loos, 2012; Zhou, Salvendy, 2018). Inoltre, il loro coinvolgimento nelle pratiche digitali non si limita all'adozione di strumenti preesistenti, ma si traduce nella costruzione e trasformazione delle culture digitali: gli anziani ridefiniscono pratiche e linguaggi, influenzando le dinamiche digitali esistenti (Comunello et al., 2020). Ciò evidenzia come la cultura digitale non sia statica né esclusiva delle giovani generazioni, ma è continuamente ridefinita da tutti coloro che vi partecipano, incluse le persone anziane che, grazie al loro coinvolgimento, contribuiscono a un ecosistema digitale più variegato, inclusivo e intergenerazionale.

In questa prospettiva, è fondamentale, soprattutto nell'ambito pedagogico e sociale, interrogarsi su come l'età avanzata possa essere considerata non solo un limite, ma anche una risorsa, ponendo l'accento sulle condizioni necessarie per rendere i servizi digitali, inclusa la teleriabilitazione, realmente accessibili e solidali (Di Bari, 2023).

2. Percorsi formativi e educativi come chiave per un approccio inclusivo e sostenibile alla teleriabilitazione: la ricerca APCARE.TE

La formazione rappresenta un elemento cruciale per rendere la TR uno strumento efficace e inclusivo, capace di rispondere alle esigenze di anziani, caregiver e operatori sanitari. Tuttavia, come evidenziato da una scoping review (Bettinelli, 2022; cfr. Barbanti, Zannini, 2023), uno

degli ostacoli principali all'adozione della TR è proprio la mancanza di una formazione adeguata, sia per i pazienti sia per i professionisti della salute. Questo divario formativo non riguarda solo l'apprendimento tecnologico, ma anche la necessità di preservare e ridefinire la relazione di cura, che nella TR rischia di essere compromessa dalla distanza fisica e dall'intermediazione digitale.

Dalla letteratura emerge con forza la necessità di un accompagnamento educativo che sappia tenere insieme dimensioni materiali e simboliche, individuali e collettive. Non si tratta soltanto di insegnare a utilizzare dispositivi digitali, ma di sostenere processi di adattamento e appropriazione che permettano ai soggetti coinvolti di attribuire significato alle nuove pratiche e di riconoscerne il valore all'interno del proprio vissuto (Zannini, 2023). In questa prospettiva, l'educazione assume un ruolo centrale non solo nel contrastare le forme di esclusione generate dal divario digitale, ma anche nel presidiare le trasformazioni dell'esperienza di cura, evitando di ridurla a un processo esclusivamente tecnico e medicalizzante.

A partire da queste considerazioni, presso l'Università di Milano è stata progettata la ricerca APCARE.TE (La prospettiva dell'Anziano, del Professionista sanitario e del CAREgiver sulla TElerabilitazione. Uno studio qualitativo)¹. Adottando un approccio fenomenologico-ermeneutico (Smith et al, 2009), nel contesto nazionale, APCARE.TE si propone di restituire voce a diversi stakeholders – professionisti sanitari, anziani e caregiver con esperienza di TR (sincrona, asincrona, *blended*) –, raccogliendo le loro narrazioni. L'obiettivo è rispondere ai bisogni educativi e formativi connessi alla TR ed esplorare le implicazioni pedagogiche di questo processo².

Tale ricerca s'inserisce in un quadro epistemologico che riconosce la TR come un fenomeno complesso e trasformativo, in cui tecnologia, competenze professionali, relazioni e contesti materiali s'intrecciano in una configurazione dinamica e in continua evoluzione. APCARE.TE si pone infatti in dialogo con le teorie sociomateriali (Fenwick et al., 2011), che evidenziano come la tecnologia non sia mai neutra, ma sempre parte di un sistema di relazioni che ne determina l'uso e il significato (Latour, 2005). Infatti, la TR “presuppone e richiede significative modifiche nei processi di lavoro, che vanno a incidere sia sulle condizioni materiali della expertise che si vorrebbe ‘distribuire’, sia sulle relazioni fra operatori sanitari e pazienti” (Bruni et al., 2006, p. 151).

Un modello formativo interdisciplinare, che integri saperi educativi e sanitari, è essenziale affinché la TR non si riduca a una mera trasposizione digitale di pratiche riabilitative tradizionali (Del Gobbo, 2022). Un approccio formativo e educativo, dunque, attento alla pluralità dei bisogni che non si limiti a colmare lacune tecnologiche, ma che promuova nuove forme di socialità, appartenenza e riconoscimento, rendendo la TR un'esperienza autenticamente inclusiva e sostenibile (Barbanti, Zannini, 2023).

3. Alcune riflessioni a partire dai primi risultati della ricerca

La ricerca APCARE.TE intende coinvolgere (con campionamento propositivo e a *snowballing*) (Morse, 2015), come protagonisti e soggetti informativi, 25 anziani, 25 caregiver e 25 profes-

1 Il progetto è stato approvato dal Comitato Etico ad aprile 2024. Oltre alle scriventi, fanno parte del gruppo di ricerca la Prof.ssa Lucia Zannini e la Prof.ssa Giuseppina Bernardelli.

2 Lo strumento di ricerca è l'intervista semi-strutturata individuale, costruita *ad hoc*, che intende esplorare le seguenti aree: l'esperienza di TR e l'atteggiamento dell'anziano, del caregiver e del professionista sanitario nei confronti della pratica di TR; il tipo di formazione ricevuta, se ricevuta, circa la TR; le percezioni rispetto alla propria esperienza di TR, svolgimento concreto della pratica di TR, suoi effetti sulla vita quotidiana/lavorativa, e sul rapporto paziente-professionista sanitario e sul rapporto paziente-caregiver; valutazione complessiva dell'esperienza di TR.

sionisti della riabilitazione. Attualmente sono state raccolte undici interviste di professionisti, mentre è ancora in corso la fase di campionamento dei pazienti anziani e dei caregiver. A partire da alcuni elementi emergenti dal percorso di ricerca ancora in fieri, il focus è qui su alcuni risultati e riflessioni preliminari.

Una prima considerazione guarda all'età come risorsa. Valorizzarla e approcciarsi ad essa non necessariamente come un ostacolo, permette di guardare ai pazienti anziani non solo come i destinatari passivi delle tecnologie, ma come attori attivi nei processi di TR e digitalizzazione. Ascoltarne le necessità e i desideri può rendere i dispositivi tecnologici più appetibili anche in termini di senso e, dunque, più accessibili, pratici e rispondenti alle esigenze di utilizzo e di cura (Daniele et al., 2019). I punti di vista e le esperienze degli anziani potrebbero, inoltre, divenire fonte di preziosi contributi per il miglioramento delle soluzioni tecnologiche, qualora ne si includesse l'opinione nei processi di marketing e di progettazione.

Tra le premesse e i risultati attesi di APCARE.TE rientra anche l'opportunità di vedere la TR non solo come modo differente di erogazione della terapia riabilitativa, ma anche come un'occasione per sviluppare nuove competenze e aumentare la fiducia degli anziani, dei caregiver e dei professionisti nelle proprie capacità. L'introduzione delle e la relazione con e attraverso le tecnologie digitali, se progettata e accompagnata in un'ottica pedagogica, attenta agli elementi e agli effetti educativi, potrebbe avere un impatto positivo nel rafforzare il senso di autoefficacia, aumentando, per gli anziani, la partecipazione attiva nella gestione della propria salute e, per i professionisti, la possibilità di ripensare e modificare la relazione con pazienti, l'idea stessa di riabilitazione, oltre che il modo di intendere e agire in generale il proprio ruolo professionale. Trasformare la percezione dell'uso delle tecnologie da un'esperienza 'subita' a una che, lavorando in chiave educativa su specifici elementi (spazi, tempi, rappresentazioni, ecc.), non si limiti all'acquisizione di specifiche competenze tecniche, apre a nuove opportunità e pratiche di cura. Tuttavia, poiché la capacità di autogestione del paziente e la capacità di (ri)progettazione intenzionale e a distanza del professionista si traducono quotidianamente in un processo aperto, mantenerle nel tempo richiede uno sforzo. Infatti, la rapidità con cui i diversi *device* tecnologici si modificano, non sempre lascia tempo sufficiente a formare gli attori in gioco e le risorse necessarie ai sistemi sanitari. In un'ottica formativa, dunque, la capacità di 'assemblare' (Latour, 2005) umano e tecnologia, non come adattamento passivo ma come scelta attiva e investimento di risorse (anche educative), è fondamentale poiché può incidere sia in termini di incremento di autosufficienza del paziente anziano, sia nel rendere la TR più efficace e rispondente alle diverse esigenze in gioco.

Infine, dai primi risultati emerge come nei processi di TR sia importante considerare come attori chiave dei processi di TR le reti di supporto familiari e professionali. Queste possono svolgere un ruolo cruciale nel sostenere gli anziani all'avvicinamento e uso delle tecnologie. Fare TR implica e necessita dunque di una (in)formazione che sappia, accanto agli aspetti tecnici, considerare l'*agency*³ degli elementi eterogenei (personali, sociali, ambientali) che si combinano tra loro e che danno forma ai processi di riabilitazione a distanza. In gioco, dunque, non vi sono solo capacità e competenze per gestire efficacemente il rapporto a distanza, ma anche strategie e autorappresentazioni riguardanti la cura e la gestione della malattia e di ciò che è necessario per sentirsi bene.

3 Con 'agency' intendiamo la capacità delle reti, come aggregati di attori umani e tecnologici, di cambiare uno stato di cose (Volontè, 2017).

4. Conclusioni

In conclusione, la TR può migliorare l'accesso alla riabilitazione e alla cura, ma richiede un'attenta progettazione educativa e formativa che includa e sappia articolarsi anche a partire dai bisogni specifici di anziani, caregiver e professionisti sanitari. Tenere conto della forte eterogeneità che caratterizza le pratiche di TR chiede che la formazione sia progettata in modo da essere il più possibile inclusiva e sostenibile, rispondente alle diverse esigenze, culture e contesti sociali e materiali di cui si sostanziano i processi di riabilitazione a distanza. Inoltre, in ottica pedagogica, gli interventi formativi non possono che essere pensati come parte di un processo continuo di aggiornamento e supporto, che tenga conto delle sfide e dei cambiamenti che emergono nel tempo e nei diversi contesti (si pensi ad esempio agli sviluppi dell'*Artificial Intelligence*).

L'articolo mette in evidenza come per una digitalizzazione che sia sostenibile non basta che le tecnologie siano accessibili a tutti; queste devono essere progettate con un'ottica che consideri le diversità e i vari bisogni degli attori in gioco, compresa la popolazione anziana. La TR come pratica complessa e inclusiva non si limita a considerare gli aspetti ecologici o economici, ma implica la creazione di soluzioni tecnologiche e formative che siano pensate e progettate a partire dalle diverse necessità sociali, culturali e fisiche delle reti e nelle reti sociomateriali. La TR, infatti, se studiata come una pratica complessa, esito del combinarsi di attori e scenari eterogenei, apre e chiede una riflessione pedagogica e critica sui futuri sviluppi della ricerca e degli interventi formativi in tale ambito. Un approccio attento al formativo non può che mirare a costruire competenze e consapevolezze che rendano la TR un'esperienza autenticamente inclusiva e solidale, capace di rispondere ai bisogni di tutte le persone coinvolte.

Bibliografia

- Barbanti C.V., Zannini L. (2023). Fragilità, anziani, tecnologie e salute: la prospettiva pedagogica. *Pedagogia oggi*, 21(2), 117-23.
- Bettinelli M. S. (2022). «La teleriabilitazione nella prospettiva dell'anziano, del caregiver e dell'operatore sanitario. Una scoping review» (Tesi di laurea magistrale, CLM Scienze Riabilitative Professioni Sanitarie, a.a. 2021/22, Università di Milano).
- Bruni A., Fasol R., Nicolini D. (2006). Una prospettiva sociologica allo studio della telemedicina. *Sociologia del Lavoro*, 145-57.
- Castells M. (2014). *La nascita della società in rete*. Milano: EGEA.
- Comunello F., Rosales A., Mulargia S., Ieracitano F., Belotti F., Fernández-Ardèvol M. (2020). “Younsgplaining” and Moralistic Judgements: Exploring Ageism through the Lens of Digital “Media Ideologies”. *Ageing & Society*, 42(4), 1-24.
- Consiglio dei Ministri (2021). «Accordo sul documento “Indicazioni nazionali per l'erogazione di prestazioni e servizi di teleriabilitazione da parte delle professioni sanitarie”».
- Daniele K., Marcucci M., Cattaneo C., Borghese N.A., Zannini L. (2019). How Prefrail Older People Living Alone Perceive Information and Communications Technology and What They Would Ask a Robot For: Qualitative Study. *Journal of Medical Internet Research*, 21(8), e13228.
- Del Gobbo G. (2022). Non-teaching Educators and Trainers. *Pedagogia oggi*, 20(2), 18-26.
- Di Bari C. (2023). Dal digital divide all'inclusione digitale. *Studi sulla Formazione*, 26, 207-222.
- Fenwick T., Edwards R., Sawchuk P. (2015). *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Socio-material*. London: Routledge.
- Garavaglia E., Caliendo A., Melis G., Sala E., Zaccaria D. (2023). Contrasting Ageism in Research on Older Adults and Digital Technologies: A Methodological Reflection. In A. Rosales, M. Fernández-Ardèvol, J. Svensson (Eds.), *Digital Ageism* (pp. 248-265). London and New York: Routledge.
- Latour B. (2005). *Reassembling the Social. An introduction to Actor-Network Theory*. Oxford University Press.

- Loos E. (2012). Senior Citizens: Digital Immigrants in Their Own Country. *Observatorio*, 6(1), 1-23.
- Morse J. (2015). "Data Were Saturated..." . *Qualitative Health Research*, 25(5), 587-88.
- Neves B.B., Vetere F. (2019). *Ageing and Digital Technology*. Springer.
- Peek S.T., Luijkx K.G., Rijnaard M.D., Nieboer M.E., Van Der Voort C.S., Aarts S., ... Wouters E.J. (2016). Older Adults' Reasons for Using Technology While Aging in Place. *Gerontology*, 62(2), 226-37.
- Rosales A., Svensson J., Fernández-Ardèvol M. (2023). Digital Ageism in Data Societies. In A. Rosales, M. Fernández-Ardèvol, J. Svensson (Eds.), *Digital Ageism* (pp. 1-17). London and New York: Routledge.
- Smith J.A., Flowers P., Larkin M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis*. London: SAGE.
- Volonté P. (2017). Il contributo dell'Actor-Network Theory alla discussione sull'agency degli oggetti. *Politica & Società*, 6(1), 31-60.
- Zannini L. (2023). *L'educazione del paziente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zannini L., Daniele K., Bernardelli G. (2021). L'esperienza della pandemia per gli anziani: tra vecchi e nuovi bisogni di cura. In M. Musaiò (Ed.), *Persone anziane e cura* (pp. 69-85). Roma: Studium.
- Zhou J., Salvendy G. (Eds.) (2018). *Human Aspects of IT for the Aged Population*. Springer.

Riscoprire il senso della formazione attraverso nuove pratiche ecologiche, democratiche e generative

Mirca Benetton

Professoressa Ordinaria

Università Telematica Pegaso – mirca.benetton@unipegaso.it

1. La ricerca pedagogico-ecologica

Appare particolarmente difficoltoso, oggi, supportare dal punto di vista formativo prospettive di cambiamento e di trasformazione atte a rendere possibile una vita autenticamente umana e sostenibile.

L'immanente e diffuso senso di incertezza e di precarietà rispetto alla sopravvivenza del genere umano – che si accompagna però anche a tentativi di rimuovere e minimizzare il problema falsando la realtà – non sembra trovare un'adeguata e 'aggiornata' presa in carico da parte della pedagogia, con conseguenti riflessi sulla progettazione educativa. La stessa "classe ecologica", come affermano Latour e Schultz (2023), appare maggiormente legittimata rispetto al passato nel definire il senso della storia, nel denunciare ingiustizie e disuguaglianze, economicismi e materialismi, a causa dei quali gli uomini perdono la possibilità di realizzarsi umanamente e, forse, anche di sopravvivere biologicamente. Alla prova dei fatti, però, essa ha difficoltà a mettere in pratica nuovi percorsi rigenerativi di cambiamento e di ricivilizzazione, di co-evoluzione, in quanto opera in maniera sotterranea e disunita, disperdendosi in esperienze frazionate che riescono a influire in maniera poco significativa sulle possibilità di inversione di rotta per il futuro.

Si può effettuare un parallelismo tra l'impatto dell'azione ecologica e quello dell'azione pedagogica. La pedagogia si trova ad utilizzare sistemi culturali e formativi che si fondano su una conoscenza e interpretazione della realtà – in cui è compreso l'uomo – che seguono paradigmi non di rado obsoleti. Questi conducono, di fatto, a glissare il problema ecologico, che è umano, nella comunanza uomo-natura-società. La pedagogia, quale scienza pratico-progettuale, se non abbraccia pienamente una visione allargata, olistica, che intende prendersi cura della realtà in cui sviluppa le sue proposte, non riesce ad individuare in maniera precisa i bisogni educativi del presente. Le proposte di percorsi formativi 'autoreferenziali', con i relativi didatticismi, rischiano, infatti, di porre in secondo piano quello che si presenta come un obiettivo primario, cioè far acquisire ai soggetti uno sguardo multifocale sul mondo. Esso permetterebbe di andare oltre le polarizzazioni, individuando le relazioni esistenti tra i differenti territori in cui ogni individuo agisce, portando alla luce interessi economici, politici, industriali, educativi ecc. La formazione come sviluppo in ogni individuo della capacità di ragionare in maniera sistemica, reticolare, geo-politica, consentirebbe, perciò, di riconoscere persone-cittadini-abitanti del pianeta in grado di pensare alla loro realizzazione in termini di co-abitazione, di 'dipendenze ecologiche', di liberazione (Latour, 2023, 2024), di operare scelte consapevoli e dirette a sostenere un cambiamento sostenibile, inclusivo e equo e di modificare la situazione involutiva in cui ci si trova oggi.

In tale contesto il compito della ricerca educativa e formativa e della relativa analisi pedagogica è quindi anche quello di sottrarsi a una sorta di mimetismo educativo e mettere in atto re-

sponsabilmente pratiche più efficaci e meno parcellizzate rispetto a quelle fino ad ora proposte, superando il torpore e l'assuefazione all'ingiustizia e alla crisi odierna dell'umano, ma anche andando oltre il puro sentimentalismo ecologico. La ricerca pedagogica – così come quella ecologica – deve farsi più dinamica, divenire portavoce di una cultura partecipata, democratica, consapevole.

Cosa significa, allora, educare nelle transizioni? Si tratta di una questione polisemica, ricca di significati, all'interno della quale la pedagogia si deve porre con una prospettiva euristica. La transizione porta con sé un *andare verso* un percorso civico, verso un nuovo modello che 'tuteli' le condizioni di abitabilità nell'incontro. Ciò impegna la ricerca pedagogica nel trovare nuove chiavi interpretative e nuovi strumenti formativi per un modello di società che sostenga stili di vita in cui l'attività antropica, economica, occupazionale sia in equilibrio con quella fisico-geologico-naturale e con i viventi.

Disponiamo di molti strumenti, di molteplici analisi scientifiche disciplinari, ognuna delle quali resta però spesso confinata nella propria area di osservazione, da cui derivano regole autoreferenziali di azione. È necessario invece condividere e intrecciare saperi e posizioni, mettendoli a disposizione di tutti. La gestione di Gaia e il futuro dell'uomo dipendono dal sentirsi tutti responsabilmente e civilmente co-implicati nella sopravvivenza, che è anche salvaguardia del diritto di tutti gli uomini di trovare possibilità di evoluzione (che è co-evoluzione) nel presente e nel futuro (Fabbri, 2024).

È evidente che la pedagogia stessa dovrà sostenere tale epistemologia nel momento in cui elabora percorsi formativi di alleanza ecologica. L'identificazione di modelli di sviluppo 'adeguati' dipende dalla capacità di leggere i bisogni dell'uomo in maniera interconnessa, interpellando le diverse discipline nella loro plurale ricchezza, ma per giungere ad una comprensione unitaria. La transizione ecologica deve essere sociale e culturale nel medesimo tempo e quindi pedagogico-educativa, interdisciplinare e intersoggettiva.

2. La formazione sistemica

L'approccio interdisciplinare, multidimensionale e sistemico rappresenta una visione, un paradigma che le scienze sembrano aver condiviso da tempo. Eppure, è altrettanto constatabile come la traduzione di tale approccio in ambito di processi formativi, di educazione al pensiero complesso, quindi critico, sia spesso latitante. Si osservano, si conoscono entità separate: tale conoscenza si accompagna ad un agire dell'uomo 'limitato', secondo una visione riduzionista, cieco per molti aspetti, certamente egocentrico, che ha condotto ad un punto di non ritorno. Paradossalmente, paiono senza spiegazione comportamenti di 'inciviltà', ostilità, violenza, dispotismo che sempre più dilagano ai giorni nostri. Essi spesso non sembrano avere una causa plausibile proprio perché si insiste nell'analizzarli in maniera isolata, senza cogliere l'interazione con i concomitanti sconvolgimenti che si verificano su scala planetaria. Situazione grave, in quanto oggi pare possibile trovare una soluzione sostenibile al futuro dell'umanità e del pianeta Gaia proprio rispondendo con un approccio 'sistemico', anche a livello formativo, al percorso inarrestabile di disumanizzazione, che è anche di distruzione del pianeta.

Schultz, nel suo 'romanzo di transizione' – utilizzando metaforicamente la rappresentazione del suo viaggio in barca – rileva la necessità dell'uomo di muoversi e agire considerando le trasformazioni continue che derivano dall'interazione delle parti uomo-ambienti-esseri viventi, ponendo attenzione a come si mescolino e si compenetrino i diversi elementi, a come i confini si facciano penetrabili e le perturbazioni, così come i disequilibri, emergano. Questa nuova consapevolezza, questa nuova percezione cognitiva e esperienziale porta con sé, però, anche la capacità di rispondere 'imparando a muoversi' con l'acquisizione di "competenze diplomatiche e

riflessività temporali” (Schultz, 2023, pp. 89-90). Esse concernono il capire dove guardare, come portare avanti la barca senza affondare, magari trovando un ‘nuovo porto’ che soddisfi maggiormente.

Il tutto sollecita a riflettere ancora una volta sulla responsabilità della pedagogia di pensare ad un’educazione che sviluppi nei cittadini la competenza di porsi nel mondo con gli altri senza perdere il senso dell’umano, assumendosi al contempo anche le dovute responsabilità rispetto a una crisi ecologica il cui superamento impegna ciascuna persona in una possibile trasformazione, a partire dalla modifica del proprio modo di interpretare e di stare al mondo. Ciò è possibile educando democraticamente i soggetti ad acquisire uno sguardo multiprospettico e multidisciplinare, che diviene intersoggettivo e reticolare, mediante il quale poter riconoscere e mettere in atto azioni integrate di cambiamento migliorativo, riconoscendo e condividendo rispettosamente le risorse presenti nella Terra e nelle persone.

Sempre utilizzando la metafora del viaggio in barca, Schultz esprime anche la necessità di salvaguardare l’umano pensando ad una formazione dell’essere ‘totale’ permeata di pratica, materia, tecnica, natura:

“Mi sento in imbarazzo per non aver appreso gli aspetti tecnici della barca. [...] Immagino di aver sempre concepito me stesso al di là o al di sopra di tali legami materiali, come se la mia ‘cultura’ umanistica da sola fosse sufficiente per stare al mondo e conoscerlo. [...] Come facevo a non rendermi conto che per capire cosa o dove sono avrei bisogno di ampliare la mia cultura?” (Schultz, 2023, p. 87).

La realizzazione stessa della persona è una co-costruzione effettuata con gli altri, umani e non umani, includendo nuovi elementi, varcando nuovi confini fisici, culturali e politici, situando la libertà “all’interno delle condizioni terrene di abitabilità” (Schultz, 2023, p. 55) che modificano le concezioni stesse di proprietà, di giustizia, di potere. Tali modi di porsi vanno però conosciuti e educati.

La capacità di negoziare appartenenze, situazioni, luoghi diversi che si intrecciano è evidenziata dallo stesso Latour quando fa riferimento all’ecologia politica, la cui ‘epistemologia’ si fonda sul superamento della separazione scientifica tra scienza e politica. Il che significa anche non limitarsi al semplice accostamento dei due termini, ognuno dei quali continua a fondarsi su concetti obsoleti sia riguardo al concetto di ‘natura’ che a quello di ‘politica’. La stessa ecologia politica ha bisogno di riflettere per comprendere come sia possibile mettere insieme natura, scienza e politica (Latour, 2000), come sia necessario tematizzare i diversi ruoli delle diverse imprese e delle diverse scienze perché si possa realizzare una vita civile e democratica.

3. Formare all’impegno civico e ecologico

Le scienze debbono ridefinirsi superando taluni riduzionismi e trovando spazi di interazione e modulazioni differenti per riuscire a comprendere e a dare indicazioni all’individuo su come poter continuare ‘ad abitare la Terra’ anche in futuro. Dunque, se l’ecologia è intrinsecamente politica, si tratta di leggere la storia, l’evoluzione, l’antropocene come ricomposizione e rinegoziazione di spazi collettivi, di campi di pertinenza, che non sono separati. Così, la politica non può svilupparsi senza considerare che opera nell’epoca del riscaldamento globale e che il rapporto dell’uomo con la natura – anche quando si voglia arbitrariamente esaminare i due enti in maniera separata – dipende dai rapporti di forza, di potere, economici; porta con sé giustizie e ingiustizie, a seconda di come viene gestito; incide sulle scelte di vita dell’uomo (Redi, Monti, 2018).

Allo stesso modo, la pedagogia non può sottrarsi dall’assumere una visione sistemica nel mo-

mento in cui si pone l'obiettivo di organizzare percorsi educativi e formativi per l'evoluzione non dell'individuo generico, ma della persona, che è abitante di una Terra ormai surriscaldata, lacerata politicamente, lontana da prospettive di collaborazione e cooperazione locale e internazionale, in cui l'uomo "ha perso la bussola" (Deaglio, 2024). L'obiettivo di Latour – "di creare collettivi in cui le discipline e i diversi mezzi fossero tutti sullo stesso piano. [...] La trasformazione che si deve compiere per passare da modernizzare a ecologizzare [...] è di un'ampiezza che richiede l'apporto di tutte le discipline e ci impone di lavorare su tutti gli argomenti possibili immaginabili, nell'università, nei musei, in ogni istituzione" (Latour, 2024, pp. 43-44) – funge quasi da suggerimento sul modo di gestire la formazione per una rigenerazione umana-ambientale.

La giustificazione della necessità di pensare alla formazione in ottica sistemica ci viene dall'analisi stessa del significato di rete di vita proposta da F. Capra e dal suo principio per cui le reti dei viventi hanno la possibilità di rigenerarsi in continuazione, nel mondo biologico così come nel mondo sociale.

"Anche la vita nell'ambito sociale può essere interpretata in termini di reti, ma in questo caso non abbiamo a che fare con processi chimici, bensì con comunicazioni. Le reti sociali, come oggi tutti sanno, sono infatti reti di comunicazioni. Non diversamente dalle reti biologiche, sono rigenerative, ma ciò che generano è per lo più immateriale. Ogni comunicazione crea informazione, idee e significato, il che dà origine a ulteriori comunicazioni, e in questo modo l'intera rete si rigenera continuamente" (Capra, 2024, p. 31).

Il modo in cui gestire la rigenerazione nell'interdipendenza va però compreso, così come vanno compresi gli errori che una comunità può compiere e come porvi rimedio, visto che i loro effetti si propagano su tutto il sistema. Questo fa sì che di fronte all'emergenza si riesca a rispondere in maniera creativa, intelligente e sostenibile per promuovere lo sviluppo. La formazione richiede quindi "un'alfabetizzazione in senso ecologico" (Capra, 2024, p. 55); ha come obiettivo l'educare ogni persona a consapevolizzare e a rielaborare "il proprio rapporto con un mondo che sta precipitando in una grave crisi planetaria di origine antropica" (Chakrabarty, 2023, p. 101) assumendo un nuovo modo di intendere e pensare, che sia disponibile a varcare soglie e rompere confini, che utilizzi il pensiero critico.

Pur senza interpellare, naturalmente, le teorie sistemiche e della complessità, Ivan Illich aveva rilevato già qualche decennio fa – nel suo contributo *Energia ed equità*, pubblicato la prima volta nel 1973 e poi rivisto nel 1978, con traduzione italiana nel 1981 – la necessità di avvicinarsi al mondo in chiave reticolare, analizzando le correlazioni tra scienze, discipline, e considerando in primis il rapporto tra analisi scientifica, consumo energetico e conflitti, crisi democratica, sopraffazione e ingiustizie. Illich evidenzia come non si possa pensare di soddisfare un bisogno – termine che tra l'altro andrebbe disambiguato – descrivendolo da un'unica prospettiva, quella egemone di chi gestisce il potere e che egli identifica nella condizione di apoteosi dell'industrializzazione e della tecnologia, che trasformano l'uomo stesso in macchina, si basano su bisogni indotti, generano iniquità e stravolgono quindi il modello sociale e umano.

Il che induce a pensare che, trattando di transizione ecologico-culturale, l'azione educativa che mira a formare individui competenti a sostenerla non possa che svilupparsi mediante 'una socializzazione culturale' che sa condurre un'analisi su più piani, che coglie le relazioni tra scelte economiche, mercato, politiche energetiche e prospettive di progetti di vita. Ciò significa anche formare l'uomo insegnandogli a riprendere lo spazio di iniziativa creativa e rispettosa degli altri esseri viventi e delle risorse naturali, a riconoscere e porsi in maniera critica rispetto a ogni forma di indottrinamento, a voler effettuare una ricerca approfondita, a mettere in connessione valori e norme che ogni prospettiva porta con sé con sistemi di potere o di liberazione. Il porre in dialogo le diverse visioni evita l'instaurarsi di dogmi e di pericolose egemonie di pochi a detrimento

delle altre persone e del pianeta. “La struttura materiale dei mezzi di produzione può incorporare irrimediabilmente un pregiudizio di classe” (Illich, 1981, p. 163).

Nello scritto citato, Illich offre un’articolata esemplificazione, tematizzando appunto la condizione dell’uso della tecnologia ad alto consumo di energia, su come le azioni e i sistemi siano interconnessi. Egli esorta a riflettere sulla situazione dell’uomo, nello specifico nella crisi energetica, andando oltre l’interpretazione unilaterale proveniente da un’unica lettura, nella fattispecie quella dettata dall’economia del mercato industriale. Non ci soffermiamo sulle sofisticate articolazioni del problema, tra l’altro estremamente attuali (Salomone, 2006), che Illich presenta. Ci interessa cogliere il costrutto epistemico con cui affronta l’analisi, che può costituire uno spunto metodologico su come pensare il percorso pedagogico-educativo di rigenerazione umana-ecologica. Egli afferma, a proposito di crisi energetica, che si tratta di un concetto politicamente ambiguo (Illich, 1981, p. 169) oltre che complesso. Di certo, Illich aveva già compreso che l’uso della tecnologia ad alto contenuto di energia avrebbe condotto a lungo andare a una crisi energetica. A quest’ultima, interpretata secondo i valori del mondo del mercato e dell’industria, che hanno spacciato la tecnologia ad alto contenuto energetico come un bisogno primario dell’uomo, si pensa di porre rimedio ricorrendo anzi ad una maggiore produzione e all’uso di ulteriori quantitativi di energia, che però, oltre una certa soglia, risulterebbe funzionale solo ad alcuni, ma a discapito della maggioranza, e introdurrebbe quindi altre inequità sociali, lotte di classe, oltre che un’irreversibile distruzione di risorse, dunque un collasso sociale. “Al di sopra di una certa soglia di watt l’energia cresce a spese dell’equità” (ivi, p. 167).

Per modificare tale situazione Illich afferma che è necessario dibattere il problema spostando e allargando i termini della questione. Prima di tutto è necessario comprendere quale visione dell’uomo l’uso della tecnologia ad alta energia sottenda. Il principio di fondo che la società e il potere industriale hanno imposto è che l’uomo viene considerato capace di sviluppo, cioè vale solo se dispone di ‘strumentazioni’ che compiono il lavoro ad una certa velocità per lui. Se non può contare su schiavi si serve di macchine. Secondo questa concezione, il benessere si misura sulla base della capacità di disporre di schiavi energetici da dominare. La crisi energetica che sopraggiunge in risposta a tale presunto bisogno di realizzazione si concentra quindi sulla necessità di trovare modalità per fornire alimento alle macchine energetiche, senza mettere in dubbio se esse siano realmente indispensabili per la realizzazione umana o se invece riducano la libertà umana. Perciò presagisce che

“gli indirizzi di politica energetica che verranno adottati nel decennio in corso determineranno la portata e il carattere delle relazioni sociali che una società potrà avere nell’anno 2000. Una politica di bassi consumi di energia permette un’ampia scelta di stili di vita e di culture. Se invece una società opta per un elevato consumo di energia, le sue relazioni sociali non potranno che essere determinate dalla tecnocrazia e saranno degradanti comunque vengano etichettate, capitaliste o socialiste” (ivi, pp. 165-166).

Un’ulteriore specificazione della lettura sistemica al problema di Illich avviene quando egli si concentra sulla crisi energetica legata al sistema dei trasporti sviluppatosi nelle nostre società. Ritene che la mobilità, per come si presenta, sia l’esternazione di un certo valore che i poteri industriali e economici hanno voluto diffondere e cioè che l’autonomia dell’uomo si può realizzare grazie ad un trasporto veloce. Diventa un bisogno prioritario possedere mezzi di trasporto efficienti e efficaci; di conseguenza si incrementa la produzione di mezzi e la ricchezza che ne deriva nonché il potere ‘contrattuale’ dei produttori e di tutta la filiera interessata (i pochi), che spacciano i loro prodotti per indispensabili e in più richiedono che i soggetti siano formati alla condivisione di un tale stile di vita. La velocità si associa all’utilizzo del tempo, al quale si attribuisce un prezzo: “Quando una società segna un prezzo sul tempo, tra l’equità e la velocità veicolare si stabilisce una correlazione inversa” (ivi, p. 181). I ritmi di sviluppo autenticamente

umano vengono sconvolti, mentre la mobilità veloce elimina opportunità di convivialità e di relazioni. A causa del traffico l'uomo si nevrologizza, distrugge l'ambiente, accelera i ritmi di vita personale e dipende dai produttori di accelerazione. Perde, in definitiva, autonomia e libertà.

4. Conclusione

“L'accesso ai fatti che io auspico va ben oltre la veridicità delle etichette: deve consistere nel contatto con la realtà [...]. L'accesso alla realtà è un'alternativa di fondo a un sistema che invece pretende di insegnarla” (Illich, 1981, p. 130).

Per economia di spazio non possiamo seguire ulteriormente il pensiero di Illich; di certo, le sue sono sollecitazioni ad intraprendere la formazione ad una transizione ecologia ambientale e civica, partendo dall'educare le persone a gestire in maniera sistemica, responsabile e critica il loro percorso evolutivo, a mettere in relazione la cultura ideale e materiale, le diverse scienze e discipline per interpretare la realtà odierna, svelare certi sistemi di potere oggi in atto, che privilegiano l'*homo economicus*, consumatore dispotico e dai grandi interessi individuali. Solo menti in grado di “destarsi”, cioè di ragionare e leggere la realtà come ‘sistema complesso’, possono di contro tentare un cambiamento generativo nella società e nelle relazioni che in essa si sviluppano, per dar vita appunto all'*homo generativus*, che è, al contempo, *homo civicus*, che trascende il proprio confine individuale giacché liberamente sceglie la costruzione del bene comune e della società conviviale.

Bibliografia

- Capra F. (2024). *I principi sistemici della vita*. Sansepolcro: Aboca.
- Fabbri M. (2024). *Evoluzione e pedagogia*. Brescia: Scholé.
- Illich I. (1973, 1978, 1981). Energia e equità. In I. Illich, *Per una storia dei bisogni* (pp. 163-207). Milano: Mondadori.
- Illich I. (1973, 1978, 1981). *Per una storia dei bisogni*. Milano: Mondadori.
- Chakrabarty D. (2023). Postfazione. In N. Schultz, *Mal di Terra* (pp. 95-102). Venezia: wetlands.
- Deaglio M. (Ed.). (2024). *Il mondo ha perso la bussola*. Milano: Guerini e Associati.
- Latour B. (2024). *Come abitare la Terra. Conversazioni con Nicolas Truong*. Torino: Einaudi.
- Latour B. (2020). *Politiche della natura. Per una democrazia delle scienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Latour B., Shultz N. (2023). *Facciamoci sentire! Manifesto per una nuova ecologia*. Torino: Einaudi.
- Redi C.A., Monti M. (2018). *Genomica sociale. Come la vita quotidiana può modificare il nostro DNA*. Roma: Carocci.
- Salomone M. (2006). Il futuro arriva in bicicletta. *.eco.*, 8,7.
- Schultz N. (2023). *Mal di Terra*. Venezia: wetlands.

Formare una cultura della sostenibilità urbana. Metodologia e portato formativo di una ricerca qualitativa sulle esperienze promosse da enti sociali e culturali del quartiere Bicocca di Milano *

Veronica Berni

Assegnista di ricerca

Università di Milano-Bicocca – veronica.berni1@unimib.it

1. Il progetto MUSA e l'Open Air Lab

Nell'ambito del progetto MUSA - *Multilayer Urban Sustainability Action*¹, il contributo approfondisce una delle iniziative promosse dall'*Open-Air Lab*, il laboratorio a cielo aperto per la promozione e la diffusione di una cultura della sostenibilità nel quartiere di Milano-Bicocca². L'*Open-Air Lab* è un gruppo di ricerca che opera all'interno del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università di Milano-Bicocca e che, dal 2023, ha avviato diverse attività finalizzate a costruire una cultura condivisa e partecipata sulla sostenibilità nel territorio circostante l'Ateneo. L'azione si inserisce nello Spoke 6 del progetto MUSA, dedicato alla promozione dell'inclusione e della giustizia sociale nella città di Milano³. Le principali attività dell'*Open-Air Lab* includono l'organizzazione di un palinsesto di eventi culturali destinati alla cittadinanza, una ricerca sulle pratiche di sostenibilità attuate da enti sociali e culturali nel quartiere Milano-Bicocca, la produzione di *Sustainability and the City*, un podcast per divulgare le ricerche e i progetti del progetto MUSA, e la creazione di un centro di documentazione digitale che raccolga e renda accessibili le pratiche di sostenibilità degli enti locali, gli eventi del programma culturale e le ricerche presentate nel podcast. Il presente contributo si concentra sull'approfondimento della ricerca pedagogica riguardante l'esplorazione, la mappatura e la valorizzazione delle esperienze di sostenibilità urbana promosse da enti sociali e culturali del territorio con particolare attenzione agli obiettivi, alla struttura, alla metodologia e al valore formativo della ricerca.

* Contributo realizzato all'interno del progetto MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU, PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli "ecosistemi dell'innovazione", costruzione di "leader territoriali di R&S".

1 <https://musascarl.it/> (ultima consultazione: 02/2025).

2 Il gruppo di ricerca *Open-Air Lab* è composto da docenti, ricercatrici, assegniste, dottorande e dottorandi: Francesca Antonacci, Veronica Berni, Nicoletta Ferri, Monica Guerra, Letizia Luini, Patrizia Ribolla, Francesca Rota, Marco Salvatore, Giulia Schiavone, Maddalena Sottocorno, Manuela Tassan, Franca Zuccoli.

3 <https://musascarl.it/musa-societies/> (ultima consultazione: 02/2025).

2. La cornice teorica e metodologica della ricerca

La ricerca, di natura qualitativa, è strettamente legata agli obiettivi progettuali del gruppo *Open-Air Lab* e mira a trasformare lo spazio pubblico del quartiere Bicocca in un luogo di partecipazione sociale e di apprendimento continuo sui temi della sostenibilità ambientale, economica e sociale. La base teorica dell'indagine si fonda su riferimenti che esplorano il concetto di sostenibilità nella sua dimensione multidimensionale, come definito nell'Agenda 2030 (ONU, 2015), ampliandone ulteriormente il significato e il raggio semantico. In particolare, la ricerca si inserisce in un orizzonte che considera la sostenibilità come *ecologia sociale*, ovvero una visione che implica un profondo ripensamento della società. In questa prospettiva, non si può parlare di ecologia e sostenibilità senza affrontare la trasformazione delle comunità e lo sviluppo di relazioni sociali, come il senso di appartenenza e l'attaccamento al luogo (Perkins, 1998). Tale accezione riconosce lo sviluppo sostenibile della società come *interesse comune e pubblico*, per raggiungere il quale è indispensabile sviluppare capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri, come indicato dalle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018). La partecipazione dei cittadini e degli attori sociali è dunque ritenuta una dimensione fondamentale per coltivare e sostenere un senso di appartenenza e di riconoscimento in relazione al contesto e all'ambiente (Judson, 2017; Guerra, Ottolini, 2019), così come la necessità di partire dalle buone pratiche del territorio (Blandy, Fenn, 2012). A partire da questi riferimenti si è sviluppata la ricerca, il cui obiettivo è raccogliere le pratiche di sostenibilità adottate dagli enti culturali e sociali nel territorio di Milano-Bicocca per esplorarle, preservarle e renderle accessibili ad altre realtà e alla cittadinanza. Dal punto di vista metodologico, che deriva da questa prospettiva teorica, lo studio adotta un approccio dialogico, secondo il quale fare ricerca insieme agli attori del territorio implica mettere in discussione il concetto stesso di ricerca, ripensando il ruolo reciproco di ricercatori e pratici (Mortari 2009) attraverso metodi, procedure e approcci collaborativi. Il legame tra teoria e prassi educativa, così come la dimensione trasformativa della ricerca pedagogica, rappresentano infatti temi centrali nel dibattito epistemologico in pedagogia (Dewey, 1929; Mortari, 2009). All'interno di un paradigma epistemologico costruttivista, la ricerca si configura come un processo situato che coinvolge attivamente le soggettività dei partecipanti, contribuendo alla co-creazione della conoscenza e della realtà. Da questa prospettiva, i temi e gli "oggetti" di ricerca prendono forma attraverso un processo di co-costruzione, in cui le domande e i riferimenti teorici del ricercatore interagiscono con il contesto reale e le visioni degli attori coinvolti in un dialogo continuo. Per la presente ricerca, ciò ha significato assumere una postura e un approccio aperto, volto a esplorare gli immaginari di sostenibilità che emergono dalle pratiche raccontate dagli enti coinvolti, impegnandosi in uno scambio reciproco che favorisca una costruzione condivisa di significati.

3. Gli strumenti e le fasi di ricerca

Questi riferimenti hanno plasmato i passaggi e le scelte metodologiche adottate per definire il campo di studio, costruire e utilizzare gli strumenti di raccolta dati. In particolare, l'attenzione metodologica si è concentrata su tre fasi: la definizione e l'avvicinamento al campo di indagine, la creazione e l'impiego di strumenti per la raccolta dei dati coerenti con gli approcci teorici della ricerca, e la negoziazione con i partecipanti per la raccolta stessa dei dati.

Il primo passo è stato un'esplorazione del campo, sia online che offline (Berni, Ribolla, Rota, Sottocorno, 2023), finalizzata alla costruzione di una mappatura territoriale di enti e realtà che, attraverso le loro attività, promuovono esperienze di sostenibilità nella sua accezione più complessa. Il secondo passaggio ha riguardato la raccolta delle pratiche di sostenibilità più significa-

tive del territorio, utilizzando strumenti di ricerca che consentissero di avvicinarsi agli enti selezionati a diversi livelli di approfondimento.

Inizialmente, è stato inviato un breve questionario via mail a tutte le realtà individuate. Il questionario è stato strutturato in base alla visione di sostenibilità promossa dall'Agenda 2030: dopo una sezione anagrafica (nome dell'ente, indirizzo, quartiere), le domande miravano a individuare gli obiettivi dell'Agenda 2030 che maggiormente rappresentano l'impegno dell'ente; a permettere l'aggiunta e la descrizione di eventuali obiettivi di sostenibilità non inclusi nell'elenco; a raccontare una pratica di sostenibilità attuata dall'ente; a selezionare cinque parole chiave per descrivere la pratica; e a determinare se e come la pratica coinvolgesse la cittadinanza, chiedendo una descrizione del coinvolgimento e delle persone raggiunte. Su un totale di 65 realtà contattate, il questionario ha ricevuto 48 risposte. Sulla base dei risultati, sono state condotte tredici interviste semi-strutturate con i referenti di alcune delle realtà rispondenti, per ottenere una comprensione più approfondita delle azioni esemplari descritte nel questionario (Sità, 2012). Le interviste sono state suddivise in aree tematiche in base al tipo di realtà, e hanno coinvolto enti culturali (Hangar Bicocca, Teatro del Buratto, Associazione per il Refettorio Ambrosiano, MUBIG Museo Diffuso, FrancoAngeli Academy), enti aggregativi e sportivi (Casa dei Giochi, QuattroQuattro, Parco Nord Milano), ed enti sociali e educativi (Centro Milano Donna Municipio 9, Associazione L'Abilità Onlus, Cooperativa Tempo per l'Infanzia, CAG Marcelline). Come per il questionario, anche le interviste semi-strutturate sono state concepite partendo dall'idea di sostenibilità dell'Agenda 2030, con un elenco di domande e stimoli appositamente formulati. L'obiettivo per ciascuna realtà era di attivare un processo di riconoscimento delle pratiche di sostenibilità, catalogandole rispetto agli obiettivi dell'Agenda 2030; selezionare una pratica esemplare e "parlante" per esplorare come essa incarna e intreccia i vari obiettivi di sostenibilità; sondare il coinvolgimento e il livello di partecipazione della cittadinanza nell'attività; e infine raccogliere la disponibilità dell'ente a condividere quella buona pratica con gli altri enti, tramite una piattaforma multimediale destinata alla cittadinanza. L'uso della tavola degli obiettivi dell'Agenda 2030 come strumento visivo e di selezione ha favorito un dialogo generativo con gli *stakeholder*, valorizzando in particolare l'aspetto pedagogico e formativo delle interviste realizzate.

4. Il portato pedagogico-formativo delle interviste

La scelta metodologica dell'intervista ha evidenziato un aspetto rilevante sotto il profilo pedagogico e formativo legato alle potenzialità dell'intervista qualitativa come strumento per esplorare gli immaginari e i costrutti di sostenibilità emergenti dalle pratiche e per arricchire la visione di sostenibilità di enti e ricercatori in un processo dialogico e biunivoco (Bove, Sità, 2016). L'intervista dialogica e in profondità, infatti, è un metodo che favorisce la "visualizzazione" e la "verbalizzazione" dell'esperienza, stimola apprendimenti trasformativi e riduce il divario tra ricerca e pratica educativa. Durante questo genere di intervista, gli "oggetti" di ricerca emergono da un processo di co-costruzione, in cui le domande e i frame del ricercatore interagiscono con le prospettive e il contesto reale dell'azione dei soggetti coinvolti (Bove, Sità, 2016). Come sottolinea Mortari, infatti:

Quando il processo di ricerca è basato sul coinvolgimento e la partecipazione dei soggetti-protagonisti, la ricerca empirica diventa esperienza comunicativa e formativa rilevante, capace di coinvolgere i pratici non solo nel processo di interrogazione critica dei fenomeni, ma anche nelle interazioni discorsive-interpretative che le sono proprie se si intende davvero pensare a dei soggetti come co-ricercatori (Mortari, 2007, pp. 136-137).

Attraverso l'analisi di alcuni estratti di interviste sarà possibile osservare come queste ultime abbiano favorito un processo di decostruzione, sviluppo della consapevolezza e ricostruzione dell'immaginario di sostenibilità da parte degli enti e dei ricercatori. Un primo esempio è il processo che si è innescato durante l'intervista alla responsabile del Centro Milano Donna del Municipio 9⁴, in cui l'intervistata, scorrendo e scegliendo dalla tavola gli obiettivi dell'Agenda 2030 rispondenti alle azioni della sua realtà, espone un dubbio sull'item "Città e comunità sostenibili", da cui parte uno scambio con l'intervistatrice:

Intervistata: Se lo vogliamo intendere in senso stretto non lo seleziono, se lo vogliamo intendere in senso allargato forse anche sì...

Intervistatrice: Cosa intendi con «in senso stretto»?

Intervistata: Con "città e comunità sostenibili" intendo meno auto, più attenzione all'ambiente. Però è chiaro che se la sostenibilità la intendi in senso sociale, come dicevamo prima...certo qui costruisci dei legami sociali e delle condizioni affinché le donne nel tempo si muovano autonomamente...

Intervistatrice: L'origine della parola sostenibilità viene da sustain, il pedale del pianoforte che allunga la nota. Il concetto ha anche questo aspetto legato alla durata: sostenibile è quello che è sostenibile nel tempo.

Intervistata: Non lo sapevo, allora sì, è quello che dicevamo prima: creare dei legami, dei rapporti fra le donne e l'ambiente istituzionale e fisico è importante perché altrimenti tu non sei cittadino! C'è il tema della cittadinanza, dell'inclusione: se "città sostenibili" ha a che fare con l'inclusione e con la cittadinanza attiva, sì, ci riconosciamo.

[Intervista al Centro Milano Donna Municipio 9, zona Niguarda]

L'estratto mostra come il dialogo tra i due attori abbia avviato uno scambio generativo che ha permesso all'intervistata di acquisire maggiore consapevolezza, di riconoscere e qualificare le pratiche del servizio in un nuovo quadro concettuale. Il secondo esempio è relativo all'intervista al responsabile de La Casa dei Giochi, spazio di gioco aperto alla città e luogo di incontro per tutte le associazioni ludiche milanesi. Sempre mentre l'intervistato è intento a scegliere gli obiettivi dell'Agenda 2030 che più rispecchiano l'operato della sua realtà, si discute l'obiettivo "Parità di Genere" in questi termini:

Intervistato: Parità di genere...a noi non frega niente se sei un uomo una donna o chi vuoi, qui basta che giochi bene. Qui viene gente di destra così come di sinistra. Vengono a giocare persone transessuali. Non importa a nessuno.

Intervistatrice 1: Qualcuno direbbe che è una situazione protetta, dove di fatto si rompono dei pregiudizi.

Intervistato: Esatto. La prima domanda che si fa è 'qual è il tuo livello di gioco, quanto sei brava o bravo'. Poi facendo giochi di strategia basta avere il cervello.

Intervistatrice 2: Cosa lega il gioco alla salute [in riferimento all'obiettivo dell'Agenda 2030 «salute e benessere»]?

Intervistato: Giocare aiuta a prevenire tutta una serie di malattie degenerative perché comunque utilizzi la testa. In più, noi notiamo come abbiamo una serie di persone che, venendo qui e giocando, hanno interazioni sociali che nel mondo normale forse non avrebbero. Persone tipo hikikomori, persone con autismo. [...] Il gioco permette loro di avere delle interazioni sociali

4 Il Centro Milano Donna è un luogo di aggregazione, informazione e aiuto dedicato alle donne che vivono nel Municipio 9 di Milano. Si tratta di una "Casa" pensata per le donne di tutte le età e per le loro famiglie, che l'Amministrazione Comunale ha aperto per la promozione dei diritti e della parità di genere. È un luogo dove trovare orientamento ai servizi e al lavoro, supporto legale e psicologico, e attività di aggregazione e socializzazione.

perché nel gioco tu non interagisci con la persona di fronte, ma con il personaggio che sei nel gioco stesso. I nostri giochi permettono di costruire una situazione di inclusione.

Intervistatrice 2: Nelle azioni come la vostra esistono modelli di innovazione e quello che dicevi sul gioco è interessante. Il fatto che il gioco sia un tavolo dentro cui la diversità sparisce perché le relazioni sociali sono strutturate in un altro modo è un modello di fare inclusione.

[Intervista a «La Casa dei giochi», zona Villa San Giovanni]

L'estratto evidenzia come il processo dialogico abbia portato a una concettualizzazione condivisa tra intervistato e ricercatrici, promuovendo un movimento reciproco di riconoscimento di un modello di azione sociale sostenibile all'interno delle pratiche esplorate. Da questa analisi iniziale, emerge l'importanza formativa e riflessiva dello strumento dell'intervista nel favorire un apprendimento trasformativo, inteso come un processo di decostruzione riflessiva, acquisizione di consapevolezza e rielaborazione concettuale (Tochon, 2009, p. 89) dell'immaginario di sostenibilità degli enti. Inoltre, l'intervista sembra aver stimolato un riconoscimento della sostenibilità come tematica complessa, favorendo lo sviluppo di nuove prospettive, posizionamenti e attenzioni riguardo al tema. Infine, ha contribuito a rafforzare la capacità di attribuire nuovo valore al proprio lavoro, attivando processi di *empowerment*.

5. Conclusioni e traiettorie future

Il contributo ha illustrato la ricerca condotta sulle pratiche di sostenibilità nel quartiere Bicocca, presentando gli obiettivi, l'oggetto di studio, il quadro teorico e progettuale, nonché la metodologia, gli strumenti e le fasi dell'indagine. Successivamente, è stata approfondita l'importanza formativa dell'uso delle interviste in profondità con gli attori locali, mostrando un'analisi preliminare di alcuni brevi estratti. Tale approfondimento ha messo in luce come il processo di ricerca si sia trasformato in un'esperienza formativa e comunicativa, coinvolgendo attivamente i partecipanti nell'analisi critica e interpretativa dei temi della ricerca. In questo modo, i soggetti sono diventati co-ricercatori nel percorso conoscitivo, contribuendo alla creazione di cultura e sapere condiviso sulla sostenibilità (Malavasi 2018). Infine, i prossimi sviluppi della ricerca comprenderanno l'analisi tematica dei dati raccolti nei questionari e nelle interviste, la restituzione dei risultati agli enti e alle realtà coinvolte, e la pubblicazione dei dati su una piattaforma digitale aperta alla cittadinanza. Tutto ciò con l'obiettivo di favorire lo scambio di pratiche, stimolare la costruzione di relazioni tra gli enti, le istituzioni locali e la comunità, e rendere il distretto Bicocca un punto di riferimento culturale per la sostenibilità urbana.

Bibliografia

- Akther J. (2020). Influence of UNESCO in the development of lifelong learning. *Open Journal of Social Sciences*, 8(3), 103–112.
- Berni V., Ribolla P., Rota F., Sottocorno M. (2023). Il bruco si fa crisalide. Sostenibilità, territorio e partecipazione in una ricerca multidisciplinare. *Nuova Secondaria Ricerca*, XLI(1).
- Blandy D., Fenn J. (2012). Sustainability: Sustaining cities and community cultural development. *Studies in Art Education*, 53(4), 270–282.
- Bove C., Sità C. (2016). Col-legare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti. *Encyclopaideia*, 20(44), 57–72, from <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/5984>
- Dewey J. (1929). *The sources of a science of education* (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1951).

- European Commission. (2018). *Key competences for lifelong learning*, from <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Guerra M., Ottolini L. (2019). *In strada. Azioni partecipate in spazi pubblici*. Mantova: Corraini.
- Judson G. (2017). Engaging with place: Playground practices for imaginative educators. *Journal of Childhoods and Pedagogies*, 1(2), 1–18.
- Malavasi P. (2018). Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, XVI(1), 11–13.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- ONU. (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, from <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Perkins D. D. (1998). Community psychology, planning and learning: A U.S. perspective on sustainable development. In *Conference Proceedings of the International Symposium on Learning Communities, Regional Sustainability and the Learning Society* (pp. 271–279). Centre for Research and Learning.
- Schön D. A. (1987). *The reflective practitioner* (trad. it. *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993).
- Sità C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Tarozzi M. (2022). Designing qualitative research for studies in education. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative research design* (pp. 1075–1096). Los Angeles: Sage.
- Tochon F. V. (2009). Dai video-casi alla video-pedagogia. Una cornice teorica per il videofeedback e la riflessione con i video nella pratica di ricerca pedagogica. In R. Goodman, R. Pea, B. Barron (Ed.), *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi* (pp. 83–102). Milano: Raffaello Cortina.

Formare alle competenze di cittadinanza attraverso la ricerca: il modello B-YOUth Forum

Elisabetta Biffi

Professoressa Ordinaria

Università degli Studi di Milano-Bicocca – elisabetta.biffi@unimib.it

Chiara Carla Montà

Ricercatrice

Università degli Studi di Milano-Bicocca – chiara.monta@unimib.it

Introduzione

All'interno del globale scenario di complessità che contraddistingue la contemporaneità, di cui la crisi pandemica del 2020 è stata apicale testimonianza, diverse sono le politiche che, a livello internazionale, si sono messe in atto per delineare strategie di *sviluppo sostenibile* (come dichiarato dalla *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* delle Nazioni Unite sin dal 2015), in grado di far fronte alle molteplici sfide emergenti. Ne è un esempio il Piano della Commissione Europea *NextGenerationEU*, volto ad affrontare in modo sistemico la transizione ecologica e digitale in corso, che su scala nazionale ha consentito la declinazione del *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza Italiano* (PNRR), ancora attivo.

Trasversale a tali strategie vi è la consapevolezza della necessità di un approccio interdisciplinare e intergenerazionale che investa fortemente sulla formazione e sul coinvolgimento delle giovani generazioni, considerandole interlocutori fondamentali del cambiamento, come chiaramente dichiarato dal *GreenComp* (2022), il quadro europeo delle competenze per la sostenibilità.

Nonostante gli sforzi delle istituzioni, però, diversi studi sottolineano un calo dell'impegno politico e un disinteresse giovanile verso le strutture democratiche tradizionali (Bárta et al., 2021; Yurttagüler, Pultar, 2023), percepite spesso come inefficaci (Sloam, Henn, 2019). Per coinvolgere le nuove generazioni è, dunque, necessario affiancare alle forme tradizionali di formazione alla partecipazione democratica (come emerge dal report *Our Europe, Our rights, Our Future*, pubblicato da ChildFund Alliance, Eurochild, Save The Children, UNICEF, World Vision nel 2021), nuove modalità di intervento che si muovano verso il riconoscimento dell'attivismo sociale (Codini, Riniolo, 2018), della deliberazione pubblica (Biesta, 2011), e dell'engagement comunitario (Willems et al., 2012; Milner, 2009). In questo contesto, le istituzioni educative e formative assumono un ruolo centrale lungo tutto l'arco di vita dei cittadini, non solo per la loro formazione ma anche per favorire la capacità delle istituzioni di coinvolgere bambine e bambini, ragazze e ragazzi nei processi decisionali che orientano e guidano lo sviluppo delle società.

All'interno di tale scenario, il presente contributo propone una riflessione teorica e metodologica sul ruolo della ricerca scientifica – qui intesa in senso generale – come occasione di for-

mazione di quelle competenze trasversali necessarie a supportare le giovani generazioni per la comprensione della realtà e la partecipazione attiva dentro le strutture democratiche (CoUE, 2018; Eurydice, 2013). Nello specifico, si presenterà il modello sviluppato all'interno di B-YOUth Forum¹, laboratorio pedagogico di ricerca dedicato a giovani tra i 14 e i 25 anni, con l'obiettivo di favorire l'avvicinamento delle giovani generazioni ai processi della ricerca scientifica attraverso una collaborazione attiva fra scuole secondarie di secondo grado e università.

L'università, infatti, nel modello proposto, diviene un interlocutore fondamentale non solo nella diffusione della conoscenza prodotta all'interno dei laboratori di ricerca ma soprattutto nel coinvolgere la cittadinanza nei processi di costruzione della conoscenza, al fine di *democratizzare* gli strumenti e le competenze della ricerca stessa (Appadurai, 2006) quali risorse riflessive e critiche fondamentali per una consapevole comprensione della complessità del presente.

Dopo aver argomentato le ragioni pedagogiche che sostengono la visione della ricerca come esperienza significativa (Dewey, 1981) che sostiene la formazione di competenze critiche e riflessive fondamentali, il contributo presenta il modello di facilitazione pedagogica alla base di B-YOUth Forum, volto a trasformare la ricerca scientifica – delle scienze naturali così come delle scienze umane – nell'occasione di sviluppo delle competenze di cittadinanza (Appadurai, 2006), per la formazione di una cittadinanza consapevole e competente rispetto alle sfide che le società stanno affrontando.

1. La ricerca scientifica come opportunità per lo sviluppo di competenze di cittadinanza democratica

All'interno del vivace dibattito sui significati della democrazia nei suoi modelli contemporanei (cfr. Di Gregorio, 2020; Mezzetti, 2005; Pegoraro, 2014), in questa sede si intende recuperare quella visione che vede in essa non soltanto un sistema di governo quanto un'esperienza *vissuta* da chi la abita (Dewey, 1916), che richiede la partecipazione attiva dei soggetti nella costruzione della vita collettiva. La cittadinanza, così intesa, supera il mero riconoscimento giuridico di un determinato *status* e dei diritti/doveri ad esso associati: essa è, invece, intesa come una pratica che esige impegno, deliberazione e responsabilità incarnata. La capacità di partecipare alla vita democratica non è, dunque, da considerarsi innata, piuttosto, essa si configura come una competenza a cui si viene educati tramite l'esperienza stessa della partecipazione. La *partecipazione*, quindi, costituisce il fondamento stesso della cittadinanza democratica: essa è, al tempo stesso, obiettivo e mezzo attraverso il quale gli individui passano dall'essere spettatori a protagonisti nella gestione della *res publica*. Tuttavia, l'efficacia della partecipazione democratica dipende dalla capacità dei cittadini di comprendere, orientarsi e confrontarsi criticamente con le strutture democratiche. Senza una reale comprensione, l'impegno rischia di rimanere simbolico anziché sostanziale, trasformandosi in una mera pratica formale privata del suo potenziale di cambiamento. È dunque essenziale sviluppare competenze di riflessione critica che consentano agli individui di analizzare, mettere in discussione e valutare i meccanismi e i processi in cui sono coinvolti.

Le competenze riflessive sono, quindi, un elemento chiave della partecipazione democratica,

1 B-YOUth Forum è realizzato all'interno del progetto MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU, PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli "ecosistemi dell'innovazione", costruzione di "leader territoriali di R&S. Vorremmo esprimere la nostra più profonda gratitudine ai giovani partecipanti alle attività del B-YOUth Forum e ai loro servizi educativi per il supporto.

in quanto permettono di affrontare in modo consapevole le sfide politiche, sociali ed etiche che la complessità porta con sé. Diversamente dalla conoscenza procedurale dei meccanismi governativi, le competenze riflessive sviluppano capacità cognitive ed etiche indispensabili per valutare le informazioni, analizzare argomentazioni e prendere decisioni consapevoli (Ratotti, Biffi, 2024). Tuttavia, nonostante il crescente riconoscimento della partecipazione come pilastro della democrazia, le pratiche educative continuano a faticare nell'integrare pienamente le competenze riflessive con il quadro complesso di competenze previste nella educazione alla cittadinanza (Consiglio dell'Unione Europea, 2018; Eurydice, 2017; UNESCO, 2018).

Riprendendo l'Obiettivo 17 dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, che sottolinea il valore della collaborazione nella costruzione di un futuro sostenibile, l'università, quale agenzia di costruzione, formazione e promozione del sapere, può diventare una risorsa fondamentale per le giovani generazioni proprio nello sviluppo delle competenze suddette. A tal proposito, come sottolineato da Pierluigi Malavasi (2022), le università sono «luoghi di elaborazione di novità che si raccordano e si nutrono del passato, per interpretarlo e per delineare la storia futura» (p. 14). Le pratiche di *ricerca scientifica* (come detto, qui diffusamente intesa) condotte nelle università rappresentano un'opportunità formativa cruciale per sviluppare le competenze di cittadinanza necessarie ad affrontare le sfide contemporanee. *Fare ricerca*, infatti, non è frutto soltanto di un processo tecnico o accademico, piuttosto esso è la traduzione in pratiche di un esercizio riflessivo che si articola nell'interrogare la realtà, nel porsi domande significative di comprensione della stessa, nella costruzione di strategie per individuare possibili risposte, adottando strumenti adeguati all'esplorazione attenta dei fenomeni, con rigorosa cura delle implicazioni etiche che tali interrogativi portano con sé (Mortari, 2007, 2015). Questo processo richiede l'analisi critica del presente, a partire dal sapere acquisito nel passato, così come la capacità di aprirsi al confronto con l'altro nel processo di comunicazione e condivisione di quanto scoperto. Tutti passaggi che, in pratica, portano con sé l'attitudine al prendere parola, al trasformare il pensiero in azione, ad incidere in termini trasformativi sulla realtà. Tali competenze, tipiche del fare ricerca, sono strettamente connesse alla pratica di una cittadinanza attiva: educare alla cittadinanza significa promuovere la capacità di partecipare consapevolmente al dibattito pubblico e contribuire alla costruzione di una società equa e inclusiva (Dewey, 2016). È in questo processo di ricorsività che si ravvisa un potenziale formativo nella condivisione con i giovani delle pratiche della ricerca scientifica.

Affinché, però, questo *fare ricerca* si tramuti davvero in occasione di formazione delle pratiche di cittadinanza, non è sufficiente avvicinare i giovani ai luoghi della ricerca scientifica: non basta coinvolgere i giovani in attività di laboratorio, così come non basta 'dare loro parola'. Ciò che si rende necessario è la costruzione di una mediazione, che qui si intende pedagogica, che affianchi gli studenti e le studentesse ad interrogare in modo personale il sapere scientifico, provando a tradurne le ricadute concrete dentro la loro esperienza personale di cittadine e cittadini. Per raggiungere questo obiettivo, l'educazione gioca un ruolo fondamentale: non si tratta solo di trasmettere la conoscenza tecnica del fare ricerca, ma di facilitare un'esperienza trasformativa che renda le e i giovani protagonisti attivi della comprensione del loro presente.

Senza questa fondamentale mediazione, le iniziative di visita dei laboratori, così come l'attivazione di processi di ricerca partecipativi, che pur sono di fondamentale importanza e rilievo, faticano ad essere a pieno occasioni di formazione del cittadino, rimanendo invece occasioni di iniziale conoscenza del sapere scientifico. Affinché l'azione diventi esperienza, come sostiene Dewey (1938), è necessario che ragazze e ragazzi abbiano la possibilità di riflettere su ciò che stanno attraversando e di collegarlo alla loro quotidianità e alle sfide delle comunità in cui vivono. Solo così la ricerca scientifica può trasformarsi in un potente strumento per promuovere competenze di cittadinanza democratica.

2. Il modello B-YOUth Forum

Alla luce di queste considerazioni, il progetto B-YOUth Forum ha sviluppato, nel corso dell'ultimo triennio, un *modello di facilitazione pedagogica* che accompagna studentesse e studenti delle secondarie di secondo grado in un processo mediato e consapevole di avvicinamento alla ricerca scientifica come strategia per comprendere la contemporaneità. B-YOUth Forum è un laboratorio dedicato a giovani tra i 14 e i 25 anni, che mette in connessione le scuole secondarie di secondo grado e i servizi educativi con la ricerca universitaria tramite l'incontro e la collaborazione con alcuni gruppi di ricerca presenti in Ateneo. Il laboratorio si presenta come interdisciplinare, perché avvicina a ricerche condotte in diversi ambiti scientifici – dalle scienze naturali alle discipline umanistiche – e intergenerazionale, perché studentesse e studenti delle scuole secondarie incontrano dottorandi, assegnisti di ricerca, studentesse e studenti universitari, professoressse e professori impegnati a *fare laboratorio* insieme. Il percorso è promosso dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca all'interno del progetto MUSA² (Multilayered Urban Sustainability Action) grazie al finanziamento del Ministero dell'Università e della Ricerca nell'ambito del PNRR. MUSA si presenta quale ecosistema dell'innovazione che pensa a Milano come ad un laboratorio di sostenibilità urbana, abbracciando una prospettiva multidimensionale e sistemica del concetto stesso di sostenibilità. All'interno di questa cornice, B-YOUth Forum è parte delle azioni dedicate alla sostenibilità sociale, con la volontà di mettere la ricerca di MUSA a servizio della cittadinanza più giovane. Tramite la partecipazione a B-YOUth Forum³, infatti, le studentesse e gli studenti hanno occasione di incontrare i gruppi di ricerca al lavoro all'interno della progettazione di MUSA, avvicinandosi ai diversi oggetti di studio e sperimentando metodologie e strumenti propri del mondo della ricerca che affronta il tema della sostenibilità. Ad oggi, B-YOUth ha coinvolto all'incirca un centinaio di giovani provenienti dalle secondarie di secondo grado e dai servizi educativi del territorio. Il percorso di B-YOUth forum prevede una serie di incontri laboratoriali all'interno del modello previsto dal PCTO⁴ fino a un totale complessivo di trenta ore, a seconda del progetto formativo concordato. Gli incontri alternano momenti di riflessione e auto-monitoraggio con momenti di ricerca sul campo, sempre con l'accompagnamento del facilitatore pedagogico. Tale figura ha, da una parte, il compito di preparare i gruppi di ricerca all'incontro con le ragazze e i ragazzi, in modo da garantire una specifica attenzione e traduzione dei contenuti al percorso che i e le giovani stanno svolgendo dentro a B-YOUth Forum. Dall'altra parte, il facilitatore pedagogico interviene direttamente con le/i ragazze/i nei momenti riflessivi che precedono e seguono gli incontri con i gruppi di ricerca, dove, tramite l'utilizzo di strumenti propri della formazione al pensiero critico ed il ricorso a linguaggi differenti, è di fatto garantita quella connessione tra *azione, partecipazione, apprendimento e ricerca* (Gherardi et al., 2016) che è alla base della prospettiva del laboratorio.

Si tratta, in questo senso, di un laboratorio che si propone di mettere in pratica quella visione della ricerca come strategia di formazione alle competenze di cittadinanza che si è sopra descritta,

2 MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU, PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli "ecosistemi dell'innovazione", costruzione di "leader territoriali di R&S". Per maggiori informazioni si rimanda al sito: <https://musascarl.it/>.

3 E, si aggiunge, al Festival GenerAzioni strettamente connesso a B-YOUth forum. Per informazioni si rimanda al sito: www.festivalgenerazioni.unimib.it e alla pagina Instagram: <https://www.instagram.com/byouth.forum/>.

4 I percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (in breve PCTO), sono dei percorsi formativi di alternanza utili a orientare gli studenti dell'ultimo triennio delle scuole superiori al mondo del lavoro, al proseguimento degli studi e sviluppare competenze trasversali.

dove resta chiave il ruolo assunto dalla figura pedagogica. Per tale ragione, è ad oggi ancora in corso un lavoro di ricerca e monitoraggio delle modalità di intervento del facilitatore all'interno di B-YOUth Forum, volta a stabilire nel dettaglio gli aspetti di metodo del laboratorio stesso. Inoltre, strumenti di monitoraggio e valutazione del processo sono stati attivati nelle edizioni sinora realizzate, tramite il ricorso a diverse modalità (quali osservazioni, focus group, questionari di auto-monitoraggio degli studenti e di valutazione delle diverse figure coinvolte - compresi insegnanti e ricercatori) che consentono di comprendere a fondo le ricadute della partecipazione al processo proposto.

3. Conclusioni

Sebbene l'analisi dei dati sia ancora in corso, come sopra detto, i feedback raccolti da parte dei partecipanti raccontano di un processo in grado di promuovere lo sviluppo di competenze di ricerca e di cittadinanza. Il modello di facilitazione pedagogica alla base di B-YOUth Forum, infatti, si fonda sull'idea che il pensiero si sviluppi in contesti dinamici e interattivi dove il dialogo, il confronto e la riflessione giocano un ruolo centrale (Dirkx, Mezirow, Cranton, 2006). In questo approccio, il facilitatore assume un atteggiamento aperto e ricettivo, utilizzando strumenti e strategie che coinvolgono attivamente i partecipanti nella riflessione critica (Farini, Scollan, 2023). Il suo ruolo è quello di co-costruttore dell'esperienza di apprendimento (Luguetti et al., 2020), offrendo un supporto che permette ai partecipanti di connettere concetti teorici a situazioni concrete.

In questo, è risultato vincente l'incontro diretto con i ricercatori, che non solo hanno offerto una testimonianza incarnata delle discipline studiate (come affermato da una delle studentesse partecipanti, "non pensavo esistessero davvero i filosofi") ma soprattutto hanno condiviso con le studentesse e gli studenti la passione per la ricerca, la cura e l'impegno che si nasconde, ad esempio, dietro ai grafici di dati che si ritrovano nei libri di scuola. È, ancora una volta, la relazione viva fra le persone a rendere avvicinabile il sapere, e la collaborazione attiva a favorire quella tensione ad interrogare, mettere in discussione e reinterpretare il sapere che diventa, così, qualcosa che ci interessa, ci riguarda, personalmente.

In conclusione, l'esperienza di B-YOUth Forum, che ancora sta proseguendo, mostra come le università abbiano, nei loro contesti di ricerca, l'opportunità di tradurre il processo di costruzione del sapere scientifico in strategia per promuovere una partecipazione consapevole, critica e attiva delle nuove generazioni nella società.

Bibliografia

- Appadurai A. (2006). *The right to research. Globalisation, societies and education*, 4(2), 167-177.
- Bárta O., Lavizzari A., Boldt G. (2021). *Meaningful youth political participation in Europe: concepts, patterns and policy implications-Research study*.
- Biesta G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and education*, 30, 141-15
- Biesta G. (2013). Making pedagogy public: For the public, of the public, or in the interest of publicness? In *Problematizing public pedagogy* (pp. 15-25). Routledge.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe 2017*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'unione europea.
- Commissione europea. (2022). *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, from <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/bc83061d-74ec-11ec-9136-01aa75ed7-1a1/language-it>, 03.09.2024.

- 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).
- Dewey J. (1916), *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, New York: Macmillan.
- Dewey J. (1981). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dirkx J. M., Mezirow J., Cranton P. (2006). Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning: A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education*, 4(2), 123-139.
- Di Gregorio A. (2020). La degenerazione delle democrazie contemporanee e il pluralismo semantico dei termini “democrazia” e “costituzionalismo”. *DPCE online*, 44(3), 3923-3943.
- Farini F., Baraldi C., Scollan A. M. (2023). This is my truth, tell me yours. Positioning children as authors of knowledge through facilitation of narratives in dialogic interactions. *Practice*, 5(1), 4-26.
- Gherardi S., Houtbeckers E., Jalonen, A. Kallio, G. Katila S., Laine P. M. (2016). *A collective dialogic inquiry into post-qualitative methodologies*.
- Luguetti C., Oliver K. L., Parker M. (2020). Facilitation as an act of love: A self-study of how a facilitator's pedagogy changed over time in the process of supporting a community of learners. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(2), 207-214.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mezzetti L. (2000). *Le democrazie incerte: Transizioni costituzionali nel consolidamento della democrazia in Europa orientale, Africa, America Latina, Asia*. G. Giappichelli.
- Milner H. (2009, May). The Internet: Friend or foe of youth political participation. In *5th biennial conference of the European Consortium for Political Research, Potsdam, Germany*, from <http://internet-politics.cies.iscte.pt//.pdf>.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2015). Reflectivity in research practice: An overview of different perspectives. *International journal of qualitative methods*, 14(5), from <https://doi.org/10.1177/1609406915618045>
- Pegoraro L. (2024). Costituzioni e democrazia: riflessioni critiche su definizioni e classificazioni nel costituzionalismo contemporaneo. *Rassegna parlamentare*, pp. 262-263.
- Ratotti M., Biffi, E. (2024). Formare alla cittadinanza democratica attraverso la ricerca: il contributo dell'università. *I Problemi della Pedagogia*, 70(1), 187-198.
- Sloam J., Henn M. (2019). *Youthquake 2017: The rise of young cosmopolitans in Britain* (p. 129). Springer Nature.
- UNESCO (2018). *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836>
- Weiss J. (2020). What Is Youth Political Participation? Literature Review on Youth Political Participation and Political Attitudes. *Frontiers in Political Science*, 2(1).
- Willems H., Heinen A. Meyers C. (2012). *Between endangered integration and political disillusion: The situation of young people in Europe*. Report for the Congress of Local and Regional Authorities of the Council of Europe. University of Luxembourg.
- Yurttagüler L., Pultar E., Pasic L. (2023). *New forms of youth political participation Statistical survey*.

Ecofemminismo e pedagogia decoloniale. Un dialogo con Ninari Chimba

Cristina Boeris

Ricercatrice

Università degli Studi di Torino – cristina.boeris@unito.it

Giulia Gozzelino*

Ricercatrice

Università degli Studi di Torino – g.gozzelino@unito.it

1. L'urgenza di decolonizzare il pensiero

Mentre il nostro mondo *va a fuoco*, mentre i razzismi e le guerre aumentano, mentre la violenza sulle donne sta assumendo la forma di un vero e proprio femmigenocidio che viene perpetrato a livello globale (Segato, 2013), in Italia – così come in molte altre parti del Mondo - assistiamo ad un negazionismo politico e istituzionale che rischia di avere pericolose ripercussioni sul piano educativo.

La necessaria de-privatizzazione della violenza sulle donne, sulle persone razzializzate e su tutti i soggetti lontani dalla cultura dominante (necessità di uscire dalla sfera privata e comprendere la struttura politica di queste violenze) porta a interrogare le dinamiche di potere e di oppressione globali; a analizzare il rapporto tra genere, razza e classe nelle discriminazioni intersezionali e a considerare, insieme alle domande sul genere, domande sulla colonialità, sull'ecologia, sull'etnocentrismo e sulle violenze epistemiche.

Seguendo il pensiero di Rita Segato (2013) per una contro-pedagogia basata sull'attitudine epistemologica volta a smascherare e destrutturare il diffuso ammaestramento alla violenza e all'aggressività, una serie di quesiti eco-femministi e decoloniali accompagnano la nostra riflessione:

- Quali parole trovare per parlare dell'offensiva generale che ovunque nel mondo tende a far scomparire terre abitabili e ancora abitate (Verges, 2019, p. 115)?
- Come uscire da un pensiero eurocentrico, capitalista, maschilista, razzista e coloniale che sta portando alla distruzione il pianeta e aprirsi alla formulazione e allo studio questioni e strategie ecologiche storicamente, geograficamente e culturalmente situate altrove (Mohanty, 2020)?
- Dove possiamo ricercare proposte per decostruire i sistemi di potere e le competizioni che rendono non sostenibile il nostro sistema economico, sociale e ambientale?

* Giulia Gozzelino è autrice dei paragrafi 1 e 2; Cristina Boeris dei paragrafi 3 e 4. Il saggio è stato ideato e scritto in sinergia dalle autrici.

- Come possiamo considerare insieme alla teoria e alla lotta per la giustizia climatica e per un futuro ambientale migliore anche le prospettive transfemministe e decoloniali?
- Possiamo trovare ispirazioni nei contesti del Sud del mondo in cui ecopedagogia e femminismi decoloniali propongono esperienze educative concrete?

Come pedagogiste dobbiamo riconoscere come la politica coloniale abbia sistematicamente comportato la decostruzione forzata delle strutture educative locali e la cancellazione di sistemi di pensiero autoctoni, lingue, tradizioni e scuole di pensiero. L'esproprio coloniale della terra è stato accompagnato dalla distruzione dei modelli culturali tradizionali e i sistemi educativi coloniali (discriminatori, mediocri e basati sulla lingua, sulla storia e sulla geografia dei colonizzatori) hanno creato un analfabetismo calcolato e un senso d'inferiorità e di inadeguatezza.

La pedagogia ha guidato scientificamente e sistematicamente il rafforzamento del pensiero etnocentrico/eurocentrico e il rafforzamento della matrice coloniale del potere costituita dall'egemonia culturale (Said, 1998) e dal controllo della conoscenza che comprende le istituzioni scolastiche e accademiche, i curricula educativi, i processi mediatici e culturali (Mignolo, 2023, p.7). Questa oppressione pedagogica è andata storicamente in scena attraverso un doppio meccanismo di persuasione avvenuto nelle colonie verso i nativi e in patria verso le popolazioni europee: un'azione di indottrinamento che ha permeato tutte le discipline, dalla scienza all'antropologia, dalla geografia alla musica, e si è insinuata nella vita quotidiana (Said, 1998).

L'oppressione e la colonialità sono processi, movimenti che muovono i costrutti del razzismo, del sessismo e dell'etnicismo e permeano le relazioni di dominio a livello globale e locale: permeano la contemporaneità attraverso strutture sociali di autoritarismo e di esclusione (Quijano, 1992; Verges, 2019). Come spiega Gayatri C. Spivak, "la colonialità si esprime anche attraverso la violenza alle forme della conoscenza, ai segni, ai valori, alle rappresentazioni del mondo, alle culture, all'organizzazione della vita e della società: essa si è consolidata e costituita riempiendo il globo del suo modo di conoscere, delle sue rappresentazioni, del suo sistema di valori, creando gli altri come oggetti da analizzare, assumendo il potere di rappresentarli e di controllarli" (Spivak, 1995, pp. 24-28).

È dunque necessario domandarci quale possa essere il ruolo della pedagogia per affrontare il proprio debito coloniale e quale contributo possa dare alle pratiche decoloniali che cercano di scardinare i sistemi di oppressione, di disinnescare i meccanismi di dominio, che permangano in tutte le società contemporanee, e di cancellare le "gerarchie tra gli individui" (Borghi, 2020, p. 33).

2. Altre prospettive dal Sud globale

Nell'orizzonte di ricerca di critica dell'antropocentrismo e delle agende globali (Tikly L., Barrett A. M., Batra P., Bernal A., Cameron L., Coles A., Juma Z. R., Mitchell R., Aviles Nunez N., Paulson J., Rowsell J., Tusiime M., Vejarano B., Reda N. W., 2022) si ritiene che una nuova comprensione pedagogica, basata sulle percezioni degli insegnanti del Sud globale, possa metter in luce, a livello globale, l'eredità coloniale persistente all'interno della scuola e possa far emergere nuove competenze per la professionalità degli insegnanti, barriere e opportunità educative.

Una lente decoloniale permette di contestualizzare le prospettive degli insegnanti nel Sud del mondo attraverso l'analisi delle esperienze vissute, delle condizioni materiali di questi insegnanti e delle loro elaborazioni pedagogiche. I pensieri e le esperienze situate e fortemente ancorate ai contesti locali, aprono a molteplici riflessioni sia sulla necessità di abbandonare una prospettiva deficitaria riguardante l'insegnamento nel Sud del mondo, sia sulla possibilità di ac-

quisire stimoli e buone pratiche utili al lavoro educativo eco-femminista e decoloniale in Italia e altrove.

In questa prospettiva, si propone uno studio di caso riguardante la pedagogia quechua della Escuela Yachay Wasi di Quito e una riflessione basata sul dialogo con l'attivista e insegnante che dirige la struttura. Entriamo così in dialogo con il pensiero di Ninari Chimba: donna indigena, femminista, educatrice e attivista per i diritti umani. Consideriamo la pedagogia equadoriana e lo spirito del *buen vivir* e dell'*interculturalidad*: a scuola, le persone sono chiamate a diventare critiche, autocritiche, riflessive, proattive, innovative, gli insegnanti sono anche ricercatori sociali che esplorano la democrazia e l'inclusione integrale.

Nella costituzione dell'Ecuador l'educazione è descritta, nella sezione quinta, come diritto essenziale e garanzia di uguaglianza e inclusione sociale, condizione indispensabile per il *buen vivir* (art.26). La pedagogia è centrata sulle persone e sulla Natura, su un concetto di sviluppo olistico, nel rispetto dei diritti umani, dell'ambiente e della democrazia.

La prospettiva educativa proposta è partecipativa, democratica, includente, orientata alla diversità e alla qualità, promuovente equità di genere, giustizia, solidarietà e pace (art. 27).

Inoltre, è sancito il diritto di tutte le persone e le comunità a interagire tra culture e a prender parte a una società che apprende, promuovendo il dialogo interculturale nelle sue multiple dimensioni senza discriminazione alcuna (art. 28).

3. La pedagogia Ishkay Yachay

La nostra ricerca pedagogica ci porta, in primo luogo, a interrogarci su questioni fondamentali di tipo antropologico ed epistemico. Quale modello di umanità ci guida nella nostra intenzionalità educativa? Un modello che si riconosce nel soggetto occidentale, maschile, bianco, sano, benestante, che si autopone attraverso la sua razionalità, come insegna il cogito cartesiano; un soggetto decontestualizzato, proposto come universale, ma che in realtà, pretendendo di nascondersi sotto il velo di ignoranza della giustizia (Rawls, 1971) non tiene sufficientemente conto delle particolarità culturali e delle identità collettive e non riconosce né rispetta le differenze e le identità specifiche dei gruppi (Benhabib, 2006). Questo è il pensiero dominante che ci fa comprendere come sia necessaria una decolonizzazione epistemica che riconosca la matrice coloniale del potere e il suo sistema di classificazione sociale, economica, capitalista, estrattivistica e razziale, mostrando l'arroganza del punto zero (Castro Gómez, 2007). "La colonialità è un elemento complementare della decolonizzazione: mentre quest'ultima rimanda alla trasformazione delle strutture economiche e politiche, quella implica una critica alle forme di produzione del sapere, ai processi di soggettivazione e alle relazioni sociali che agiscono processi di subalternizzazione. La decolonialità (...) è una categoria che suppone un posizionamento politico e non rimanda tanto a una volontà di verità, quanto a una volontà di potere. Non si propone di accedere asintoticamente a gradi sempre più certi di verità sul sociale, ma cerca di trasformarlo in modo critico articolando l'esperienza della memoria coloniale" (Sánchez Mojica, 2007, p. 239).

I colonizzatori occidentali tentarono di imporre l'idea occidentale di modernità soggiogando il popolo indigeno, promettendo crescita economica e sviluppo finanziario, imponendo paternalisticamente ciò che era considerato *civile e moderno* (Kishore, 2002). Le popolazioni conquistate dovevano, in cambio, adattarsi alle dinamiche capitaliste e rinunciare alla propria identità culturale. Per diventare un cittadino moderno era necessario sradicare l'identità indigena, e la funzione della scuola è stata, a partire dall'esperienza storica, funzionale a realizzare questo sradicamento: "Lo sviluppo economico di per sé di un popolo sottosviluppato non è compatibile con il mantenimento delle sue usanze e comportamenti tradizionali. Ciò che è necessario è una rivoluzione nella totalità delle istituzioni e delle abitudini sociali, culturali e religiose, e in questo

modo nel loro atteggiamento psicologico, nella loro filosofia e modo di vita” (Sachs, 1996, p. 136). Ancora oggi si usa questo argomento come giustificazione del costo inevitabile dell’applicazione delle politiche neoliberali e di un approccio estrattivista verso le risorse naturali, dimostrando come il processo di decolonizzazione sia ancora incompleto. Oggi, tuttavia, di fronte alla crisi ambientale dobbiamo chiederci se occidentalizzarsi e adattarsi all’economia capitalista sia davvero l’unica strada. Il fatto che tutte le conoscenze siano situate e costruite è accettato dalla comunità scientifica (Leave, Wenger, 2006), ma dobbiamo chiederci perché l’epistemologia eurocentrica rimanga fermamente e subdolamente nascosta nelle scienze sociali e nelle dinamiche delle *policy maker* che influenzano l’emanazione di leggi e le strategie finanziarie a livello globale.

Anche il concetto di postcolonialità deve essere inteso non come un dopo temporale, ma come una persistenza dei meccanismi e degli effetti del colonialismo nel presente e su scala globale: “la nostra è una realtà in cui, simultaneamente, l’esperienza coloniale sembra consegnata al passato e, proprio per le modalità con cui il suo superamento è stato realizzato – o meglio non è stato realizzato – si installa occultamente al centro dell’esperienza sociale contemporanea” (Burgio, 2022, p. 35). Vivere in un tempo di superdiversità (Vertovek, 2007) rende necessaria una lettura intersezionale e alleanze intergenerazionali, per cui le richieste delle culture indigene si uniscono a quelle dei movimenti ecofemministi e di difesa dei migranti (Boeris, Matera, 2024). La riflessione ecofemminista ha già messo in evidenza da anni il legame intimo che esiste tra lo sfruttamento delle risorse e lo sfruttamento delle donne, delle minoranze e dei più poveri, in un’ottica neocolonialista che maschera, dietro iniziative economiche pubblicizzate come vantaggiose ed eque, uno sfruttamento predatorio del territorio e delle popolazioni che aumenta la povertà e la disuguaglianza.

Stiamo, quindi, assistendo a un risveglio del lungo processo di occidentalizzazione nei luoghi che si consideravano luoghi di non pensiero. Le basi del discorso moderno sono messe in discussione: l’idea di progresso e sviluppo della modernità non ha portato a un miglioramento globale, ma a una crescente esclusione sociale accompagnata da una crisi ecologica in aumento. Stiamo prendendo coscienza del fatto che “l’aula è uno spazio politico: il potere si esercita, si resiste e si cede in ogni aula; ogni aula è situata all’interno di un’istituzione, stato e nazione, tutti luoghi in cui le risorse, la conoscenza e l’accesso devono essere negoziati” (Seward, 2019). Per questo vogliamo imparare dall’esperienza educativa della pedagogia quechua della Scuola Yachay Wasi di Quito e riflettere insieme all’attivista, docente e musicista Ninari Chimba. La scuola Yachay Wasi si basa su una nuova visione della scuola che incrementa, anziché erodere, il sapere locale, una scuola plurale, una scuola per incorporare persone culturalmente diverse all’interno dei modelli della modernità, una scuola in cui le persone sono chiamate a essere critiche, autocritiche, riflessive, proattive, innovative (Bringel, Leone, 2021) e gli insegnanti sono anche ricercatori sociali che esplorano la democrazia e l’inclusione integrale.

Una pedagogia che produce una frattura epistemica che mette in discussione la concezione di totalità prevalente nei sistemi educativi epistemicidi, cioè quei sistemi che determinano in modo rigido un insieme di conoscenze, che non permettono l’ibridazione dei concetti. Questa frattura epistemica, quindi, non implica una rottura totale, ma un invito a costruire un luogo di interlocuzione e meticcio di concetti che permetta una mediazione pedagogica più che una sovversione epistemica.

Il Centro Educativo comunitario Interculturale Bilingue Yachay Wasi, di cui Ninari Chimba è la responsabile pedagogica, è situato nella città di Quito, Ecuador, nel quartiere rurale “La arboleda”, luogo di migrazione indigena a partire dagli anni ‘90 e, a partire dal 2005, di migrazione afrodiscendente. Il Sistema di Educazione Interculturale Bilingue (kichwa-spagnolo) e di etnoeducazione afroamericana, ha come obiettivo il rafforzamento dell’identità dei popoli e delle

nazionalità originarie dell'Ecuador nella capitale. Accoglie 70 bambini indigeni, afro, *montubios*, meticci, bianchi e stranieri (dalla Colombia, dal Venezuela e Bolivia).

Questa straordinaria esperienza educativa si basa sulla pedagogia "Ishay Yachay, Dos Saberes", che significa *educare al proprio e all'estraneo*: "Hoy se pide que se ensene de lo propio y de lo alieno, Iskay Yachay en quequa" che si può tradurre con "Oggi si chiede che si insegni sia ciò che è proprio sia ciò che è altrui, Iskay Yachay in quechua". Una pedagogia che non vuole sostituire o cancellare la cultura eurocentrica e sostituirla con una cultura indigena, ma *tenere insieme*. Una pedagogia che si interroga su come può la scuola, e l'educazione in generale, contribuire all'arricchimento di queste forme senza pretendere di sostituirle. È necessario essere consapevoli che il pensiero decoloniale nasce dai luoghi della memoria coloniale e delle sue ferite, quindi non è possibile separarli.

Dialogando con Ninari Chimba abbiamo compreso che nella cultura *kichwa* contadina¹, non si vive segmentati, non si oggettivizza l'essere, non si separa l'essere insegnante, educatore e attivista. Il tessuto comunitario che si costruisce verso l'esterno deve anche essere abitato, costruito, coltivato e lasciato coltivare dall'interno, dalla comunità della natura e delle divinità tradizionali. È in questo momento che la prassi ecofemminista smette di essere una teoria o una pratica, ma piuttosto lo spirito di questo cammino.

I percorsi decoloniali nella scuola iniziano con il recupero dei percorsi di un tempo, quelli spogliati della teoria, della lettera, e coltivati dalla *chakra*, dalle mani, dal cuore delle nostre nonne *kichwa*. Nella cultura ecuadoriana, specialmente tra le comunità indigene *kichwa*, il termine *chakra* si riferisce a un appezzamento di terra agricola o a un orto. Questo concetto va oltre la semplice coltivazione di piante; rappresenta un sistema complesso e integrato di conoscenze ancestrali, pratiche agricole e relazioni con la natura. Ninari Chimba ci ha parlato della storia di mamma Rosita, *kichwa* contadina, che ha individuato negli obiettivi educativi della scuola il *ruralizzare la città*, integrando elementi e pratiche rurali all'interno degli ambienti urbani. Questa visione mira a creare un equilibrio tra la vita urbana e quella rurale, promuovendo la sostenibilità, la biodiversità e il benessere delle comunità. Per questa ragione il loro lavoro nasce e si alimenta nella e con la coltivazione della terra che diventa matrice pedagogica.

Ad esempio, quando lavorano sul tema della "Famiglia" iniziamo comprendendo l'*ayllu* in lingua *kichwa*, nella *chakra*, come fonte di comprensione della cosmovivenza dei popoli originari andini. Nella cultura ecuadoriana, l'*ayllu* è un concetto fondamentale che rappresenta una forma di organizzazione sociale basata su legami di parentela e cooperazione comunitaria. Originario delle culture andine, l'*ayllu* è una struttura che promuove la solidarietà e il mutuo aiuto tra i membri della comunità. È necessario comprendere prima gli *ayllu* non umani per comprendere gli *ayllu* umani, comprendere la natura, entrare in contatto con essa per comprendere se stessi. I bambini e le bambine identificano *ayllu* di piante, di animali, di api, di mais, e poi attivano pensiero critico evidenziando l'importanza e la diversità. Così smontano l'eteronormatività, rompendo l'antropocentrismo che ci condiziona a sentirci e saperci orfani, in solitudine permanente.

Ishkay Yachay è, dunque, una pedagogia politicamente rivendicativa e militante. Grazie al pensiero cosmo-centrico ancestrale dei popoli originari, coltivato e sostenuto dalle donne e dai contadini indigeni, la comprensione del mondo e la pratica educativa si situano al di fuori delle

1 *Kichwa* sono un gruppo etnico indigeno che vive principalmente nelle regioni andine e amazzoniche dell'Ecuador. Parlano il *kichwa*, una variante della lingua *quechua*, che è riconosciuta come lingua ufficiale in Ecuador insieme allo spagnolo. La cultura *Kichwa* è ricca di tradizioni ancestrali, che includono pratiche agricole, artigianato, musica e danza. Il *kichwa* è una lingua con una lunga storia e una ricca tradizione letteraria. È utilizzato in vari contesti, inclusi l'educazione bilingue e la trasmissione di conoscenze tradizionali.

visioni egemoniche che dominano il pensiero antropocentrico, patriarcale e capitalista che ancora influenzano l'organizzazione educativa e scolastica occidentale.

Il cammino e la pratica verso la giustizia sociale e ecologica possono essere intrapresi solo coltivando il profondo sentimento di sapersi parte attiva e impegnata di un mondo vivo, di una collettività di esseri viventi che godono di uguaglianza e incompletezza, di esseri viventi che hanno bisogno gli uni degli altri, che hanno bisogno del dialogo e della reciprocità, perché il dialogo e la reciprocità sono il modo di essere della vita (Kohei, 2024). Questo sentimento è il motore del posizionamento etico e politico di fronte alla crisi globale.

Bibliografia

- A.A.V.V. (2005). *Ishay Yachay. Dos Saberes*. Lima: Grafica Bellido.
- Benhabib S. (2006). *I diritti degli altri*. Milano: Raffaello Cortina.
- Borghi R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.
- Boeris C., Matera F. (2024). Dal margine al centro: un itinerario riflessivo per un'epistemologia dell'(in)giustizia di genere e una pedagogia femminista. *Educational Reflective Practices*, 1.
- Burgio G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Bringel B., Leone M. (2021). La construcción intelectual del concepto de colonialismo interno en américa latina: diálogos entre cardoso de oliveira, gonzález casanova y stavenhagen (1959-1965). *MANA*, 27 (2).
- Castro Gómez S., Grosfoguel R. (2007), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogota: Siglo de Hombres Editores.
- Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato, Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Mignolo D.W. (2023). Quali sono i temi di genere e (de)colonialità? In M. Lugones, I. Jimenez-Lucena, M. Tlostanova (eds.), *Genere e Decolonialità*. Verona: Ombre Corte.
- Mohanty C.T. (2020), *Femminismo senza frontiere. Teoria, differenze, conflitti*. Verona: Ombre corte.
- Kohei S. (2024). *Il capitale nell'antropocene*. Torino: Einaudi.
- Quijano A. (1992). Colonialidad y modernidad/razionalidad. *Perú indígena*, 13, 29, 11-20.
- Rawls J. (1982). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli.
- Said E.W. (1998). *Cultura e Imperialismo. Letteratura e consenso nel progetto coloniale dell'Occidente*. Roma: Gamberetti.
- Seward M. (2019). Decolonizing the classroom. *National Council of Teachers of English*. Retrieved from <https://ncte.org/blog/2019/04/decolonizing-the-classroom/>
- Sachs J.D. (1996). The Transition at Mid Decade. *The American Economic Review Papers and Proceedings of the Hundredth and Eighth Annual Meeting of the American Economic Association San Francisco*. 86, 2, 128-133.
- Sánchez Mojica D. A. (2007). Reseña de "El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. *Nómadas*, 27, 239-242. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105116595019>
- Segato R. (2013). *La critica de la colonialidad en 8 ensayos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Spivak G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson, L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture*. University of Illinois Press.
- Tikly L., Barrett A. M., Batra P., Bernal A., Cameron L., Coles A., Juma Z. R., Mitchell R., Aviles Nunez N., Paulson J., Rowsell J., Tusiime M., Vejarano B., Reda N. W. (2022). Decolonising Teacher Professionalism: Foregrounding the Perspectives of Teachers in the Global South. *Bristol Working Papers In Education Series*. 4.
- Verges F. (2019). *Un feminisme decolonial*. Parigi: La Fabrique.
- Vertovek S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 6, 1024-1054.

Transizione e ricerca pedagogica. Emblematici scenari euristici

Martina Bona

Dottorato di ricerca

Università Cattolica del Sacro Cuore – martina.bona@unicatt.it

La crisi pandemica del 2020 ha segnato un punto di svolta per i sistemi educativi e sociali globali. L'Unione Europea ha risposto con un piano di rilancio ambizioso, il *Next Generation EU*, che mira a promuovere trasformazioni strutturali nei settori della digitalizzazione, dell'inclusione sociale e della sostenibilità ambientale (Commissione Europea, 2021).

Queste trasformazioni si configurano come dei cambiamenti ovvero delle transizioni per i quali non è definita una durata, ma che pongono nuove sfide, nuovi obiettivi e nuove modalità di progettazione alla ricerca pedagogica, la quale deve rispondere con un approccio interdisciplinare e innovativo.

Le transizioni ecologica, digitale e interculturale sono processi di trasformazione per giungere a modelli di vita più sostenibili dal punto di vista ambientale, digitale e che valorizzino le diversità culturali della nostra società, migliorando così l'impatto ambientale, l'adozione di nuove tecnologie digitali in tutti i settori e promuovendo dialogo, inclusione e coesione in un contesto globale sempre più complesso ed articolato.

Queste transizioni stanno rapidamente modificando i contesti educativi e sociali, quindi la pedagogia si trova a dover analizzare i cambiamenti in corso e a sviluppare strategie formative adeguate per preparare le nuove generazioni ad una realtà in continua evoluzione. Questo documento esplora il ruolo della ricerca pedagogica nelle tre transizioni fondamentali, evidenziando l'importanza di un'educazione orientata alla sostenibilità, all'inclusione e all'innovazione tecnologica.

1. La transizione ecologica e la consapevolezza ambientale

La crisi climatica e ambientale rappresenta una delle sfide più urgenti del nostro tempo. L'educazione svolge un ruolo cruciale nella formazione di una cittadinanza consapevole e responsabile, capace di adottare comportamenti sostenibili. Secondo Malavasi (2022), la pedagogia è imprescindibile per tracciare la via della transizione ecologica, in quanto rafforzare il sistema educativo è il primo passo per costruire una società che rispetti le risorse naturali e il capitale umano.

Sempre Malavasi sostiene che l'educazione, cura della casa comune è intesa come coscienza di un'appartenenza e di un futuro condiviso; come itinerari formativi rivolti alla maturazione di una responsabilità ambientale che possa aiutare a crescere nella solidarietà (2016).

L'educazione ambientale deve quindi essere integrata nei curricula scolastici e universitari, promuovendo una visione sistemica della sostenibilità.

Alcuni esempi di buone pratiche includono l'adozione di metodologie didattiche esperienziali (*Project-Based Learning* e il *Service Learning*), coinvolgendo gli studenti in attività concrete per la tutela dell'ambiente; l'utilizzo di dispositivi digitali per simulare scenari ambientali e studiare

soluzioni innovative e la collaborazione tra istituzioni educative, enti locali e organizzazioni ambientaliste per sviluppare progetti di educazione alla sostenibilità.

L'obiettivo fondamentale delle politiche educative europee è la promozione della cittadinanza attiva, mirato a formare individui partecipi consapevoli e responsabili.

La cittadinanza attiva, secondo la Commissione Europea, si realizza attraverso l'educazione civica, il volontariato e il coinvolgimento nei processi democratici. Inoltre, il Consiglio d'Europa sottolinea l'importanza dell'educazione ai diritti umani per favorire una cultura della partecipazione.

2. La digitalizzazione e le nuove frontiere della ricerca pedagogica

Parallelamente, con la digitalizzazione, la ricerca pedagogica può avvalersi dell'intelligenza artificiale (*AI*) e di un'analisi quantitativa avanzata per comprendere meglio le dinamiche educative e l'apprendimento.

L'intelligenza artificiale consente di analizzare grandi quantità di dati relativi ai processi di apprendimento ed insegnamento, offrendo così nuove prospettive per la personalizzazione dei percorsi formativi e delle competenze acquisite dagli studenti.

L'adozione di strumenti digitali avanzati nel contesto educativo favorisce lo sviluppo di metodologie didattiche basate su ambienti di apprendimento interattivi migliorando così l'apprendimento e l'insegnamento.

L'integrazione del digitale nel contesto educativo non solo sta modificando gli strumenti e le metodologie di apprendimento ma sta sollevando anche importanti questioni pedagogiche ed etiche legate alla qualità delle esperienze formative.

Le tecnologie digitali offrono grandi opportunità di inclusione a studenti con bisogni educativi speciali, grazie a strumenti compensativi e piattaforme adattive (Rivoltella, 2019).

Le diverse problematicità del digitale sono legate alla privacy degli studenti e ad una possibile eccessiva dipendenza dai vari dispositivi.

È necessario quindi fare formazione: formare docenti e studenti in modo adeguato ad un utilizzo di questi strumenti con consapevolezza e senso critico.

La ricerca educativa si trova di fronte a diverse sfide, una di queste è quella di sviluppare modelli didattici che possano integrare in modo efficace il digitale.

L'uso di piattaforme di apprendimento online rappresentano un grande potenziale, ma il loro utilizzo deve essere accompagnato da un'attenta riflessione pedagogica.

3. La transizione interculturale e la pedagogia dell'inclusione

La grave crisi ambientale, economica, sociale, culturale e valoriale che caratterizza il nostro tempo richiede di costruire una nuova relazione tra le persone e gli ambienti in cui si svolgono la vita, le professioni e i modelli politico-economici (Malavasi, 2020).

La sfida della transizione interculturale si sviluppa in un contesto segnato da queste profonde crisi, aggravata dalla crescente pressione dei flussi migratori su scala mondiale.

Di fronte alla nascita di un intreccio culturale nuovo e complesso, emerge con urgenza la necessità di un approccio interculturale innovativo, in grado di rispondere in modo efficace alle diverse e numerose sfide globali.

Ciò richiede strategie educative mirate che favoriscano un dialogo tra culture, promuovendo così una comprensione reciproca approfondita ed una maggiore prossimità culturale. Solo attraverso una formazione adeguata, Sarà possibile costruire società più inclusiva e coesa, in grado

di valorizzare le diversità e stimolare il pensiero critico, solo attraverso una formazione adeguata. La pluralità culturale dovrebbe diventare una risorsa per la crescita collettiva.

Nella transizione interculturale, la ricerca deve adottare metodi che tengano conto della diversità culturale. Un approccio sensibile alla multiculturalità implica non solo il riconoscimento delle differenze, ma anche la promozione di pratiche educative inclusive, capaci di valorizzare il dialogo tra culture e di prevenire fenomeni di esclusione e discriminazione (Portera, 2020). Infatti, l'educazione interculturale non si limita a favorire la conoscenza reciproca, ma rappresenta un vero e proprio paradigma educativo che mira alla formazione di cittadini consapevoli della complessità del mondo contemporaneo. (Santerini, 2017).

La diversità viene definita nel primo articolo della Dichiarazione universale dell'UNESCO sulla diversità culturale come "fonte di scambi, d'innovazione e creatività [...] è per il genere umano, necessaria quanto la biodiversità per qualsiasi forma di vita" (UNESCO, 2001).

Vi è la necessità di costruire una cultura della diversità e dell'interculturalità, per diffondere una formazione culturale che affondi le proprie radici nella cultura del dialogo e della comprensione reciproca (Malavasi, 2020)

In una società come la nostra, sempre più multiculturale e globalizzata, l'educazione deve affrontare la sfida dell'interculturalità, preparando le nuove generazioni a interagire con diverse culture ed a costruire una società più inclusiva ed equa.

Questo obiettivo può essere perseguito attraverso l'adozione di modelli pedagogici che promuovano il superamento degli stereotipi e il rispetto delle identità culturali, favorendo così pratiche di apprendimento cooperativo e di educazione alla cittadinanza attiva.

L'incontro tra culture non deve essere visto solo come una sfida, ma come un'opportunità per rinnovare i processi educativi e per favorire una crescita personale e collettiva orientata alla giustizia sociale (Besozzi, 2018).

La pedagogia, attraverso un approccio interdisciplinare e critico, si propone di analizzare fenomeni culturalmente complessi per sviluppare modelli educativi capaci di rispondere a tali sfide. In questo contesto, l'integrazione di saperi provenienti da discipline diverse, come la sociologia, l'antropologia e la psicologia, consente di sviluppare strategie didattiche più efficaci, che tengano conto delle esigenze specifiche degli studenti e del contesto in cui si trovano a operare.

Le transizioni ecologiche, digitali e interculturali sono fenomeni articolati, per questo la ricerca pedagogica deve beneficiare di collaborazioni con altri ambiti scientifici.

La sinergia tra pedagogia e scienze ambientali, potrebbe contribuire, ad esempio, alla formazione di cittadini consapevoli e responsabili dell'importanza della sostenibilità, mentre l'incontro tra pedagogia e intelligenza artificiale può favorire lo sviluppo di strumenti didattici innovativi, capaci di supportare l'apprendimento anche in contesti multiculturali.

Attraverso le diverse attività di ricerca, diventerà possibile favorire strategie che contribuiscano ad una formazione integrale dell'individuo, capace quindi di affrontare le complessità contemporanee, diventando protagonista del cambiamento sociale.

L'educazione non può limitarsi alla sola trasmissione di contenuti, ma deve essere un processo trasformativo e dinamico.

4. Conclusioni

Per concludere, le transizioni ecologiche, digitali e interculturali stanno ristrutturando l'intero panorama educativo, ponendo nuove sfide alla ricerca pedagogica. Per affrontare queste sfide, è necessario un approccio integrato che unisca diverse discipline e metodi di ricerca.

La pedagogia del futuro dovrà saper rispondere in modo efficace ai cambiamenti in corso, promuovendo un'educazione inclusiva, innovativa e sostenibile.

La collaborazione tra istituzioni educative, ricerca scientifica e politiche pubbliche sarà fondamentale per sviluppare nuove strategie formative che sia in grado di preparare le nuove generazioni ad affrontare le complessità del XXI secolo.

Bibliografia

- Besozzi E. (2018). *Educazione e società multiculturale: Sfide e prospettive pedagogiche*. Roma: Carocci.
- Birbes C. (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. (2016). *Ecologia integrale. Laudato Si. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Portera A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Rivoltella P. C. (2019). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante digitale*. Brescia: Scholé.
- Santerini M. (2017). *Intercultura: Educare alla diversità*. Milano: Mondadori Università.
- Santerini M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori Università.
- UNESCO. (2001). *UNESCO universal declaration on cultural diversity: 2 November 2001*.

Sitografia

- www.epale.ec.europa.eu
- https://epale.ec.europa.eu/it/blog/competenze-civiche-e-di-cittadinanza-la-partecipazione-attiva-coinvolgere-i-giovani-adulti?utm_source=chatgpt.com
- https://epale.ec.europa.eu/system/files/2024-05/RACCOLTA%20DI%20CONOSCENZE%20%28-ITA%29%20-%20interactive_1.pdf?utm_source=chatgpt.com
- https://ciram.unimc.it/it/focus/dialogo-tra-civilta-e-diritti-umani/declaration_cultural_diversity_it.pdf

Nuove prospettive pedagogiche in contesti insulari e arcipelagici

Giambattista Bufalino

Ricercatore

Università degli Studi di Catania – gbufalino@unict.it

1. Isole, spazi di conoscenza e trasformazione

Le isole affiorano all'orizzonte come frammenti di un mondo sospeso tra cielo e mare, luoghi di contrasti e paradossi, spazi in cui l'isolamento si intreccia alla connessione e la marginalità può trasformarsi in resistenza culturale. Custodi di memorie antiche e crocevia di civiltà, le isole si configurano come palinsesti su cui il tempo ha stratificato storie, saperi e identità in perenne mutamento. Per questa loro duplice natura, le isole hanno affascinato filosofi, scrittori e studiosi, diventando potenti metafore attraverso cui esplorare il rapporto tra il singolare e l'universale, tra il locale e il globale (Baldacchino, 2018; Deleuze, Guattari, 2021).

Nell'immaginario collettivo, l'isola è al contempo rifugio e prigionia, utopia e confinamento, spazio di scoperta e di esilio. Da Robinson Crusoe di Daniel Defoe all'isola visionaria di Oceano Mare di Alessandro Baricco, la narrazione insulare si carica di ambivalenze e simbolismi. La centralità delle isole nella storia dell'umanità è testimoniata dall'infinità di racconti che le vedono protagoniste: da Itaca, meta del ritorno di Ulisse, all'Isola del Tesoro di Stevenson; dalla misteriosa Neverland di Barrie fino alla Repubblica dell'Utopia di Tommaso Moro e alla pacifica Bensalem di Bacone. Le isole, dunque, non sono solo realtà geografiche, ma paesaggi interiori, specchi delle paure e dei desideri umani, scenari di una tensione perenne tra la chiusura e l'orizzonte di un nuovo inizio.

Ma l'isola non è solo solitudine. È anche dialogo, scambio, contaminazione. Come scrive Italo Calvino ne *Le città invisibili* (1972) ogni confine è, in fondo, un punto di intersezione. Il mare che sembra separare, in realtà unisce, come dimostrano le riflessioni di Hau'Ofa (2008), che ribaltano la visione eurocentrica dell'isola come spazio marginale e chiuso. Per Hau'Ofa, l'oceano non è una barriera, un limite, ma uno spazio di interconnessione che rende le isole parte di una rete dinamica di scambi culturali, sociali ed economici. In questa prospettiva, la geografia dell'arcipelago si trasforma da vincolo a opportunità: le isole cessano di essere mondi chiusi e diventano nodi di un sistema globale, in cui il mare non separa ma unisce, tracciando invisibili trame di relazioni che attraversano le onde, trasportando storie, lingue, saperi e identità in continua negoziazione culturale.

Le isole si differenziano per la loro morfologia e il loro ecosistema: vulcaniche, coralline, lacustri o fluviali, ciascuna possiede una geografia capace di modellare la vita dei suoi abitanti e di determinarne le modalità di relazione con il mondo esterno. Tuttavia, più che meri spazi delimitati dal mare, le isole si rivelano luoghi densi di significati, in cui il paesaggio naturale si intreccia con la dimensione simbolica e culturale. Sedda (2019) critica la riduzione dell'isola a "spazio geografico passivo", rilevando come essa sia invece un luogo attraversato da proiezioni

ideologiche esterne – da paradiso tropicale a luogo di confino. Nella sua analisi semiotica, l'isola emerge come un processo culturale e semiotico, capace di ridefinire identità, relazioni e rapporti di potere all'interno di una visione arcipelagica del mondo.

Oggi, in un'epoca sempre più interconnessa e vulnerabile, le isole ci offrono un paradigma unico per ripensare i processi educativi e formativi. Esse si configurano come laboratori viventi di resilienza e adattamento, spazi in cui la cultura locale si confronta con il globale e in cui la conoscenza si radica nella specificità del territorio per proiettarsi oltre i suoi confini. In questo senso, l'isola diventa non solo un crocevia tra passato e futuro, ma anche un luogo di innovazione, un punto di osservazione privilegiato da cui interrogare il presente e immaginare nuovi futuri.

2. Decostruire l'isola, ripensare l'insularità

Per secoli, le isole sono state studiate e interpretate attraverso una prospettiva continentale, che le ha relegate a spazi marginali, isolati e chiusi in se stessi. Questa visione, radicata in una concezione gerarchica del mondo, ha spesso attribuito alle isole un carattere esotico, ponendole in una condizione di lontananza rispetto ai centri pulsanti della storia e della cultura. Il pensiero occidentale, in particolare, ha consolidato l'idea che l'isola sia, per definizione, un luogo di isolamento, una terra periferica che esiste solo in funzione del continente. Da qui deriva la tendenza a considerarle territori da colonizzare, sfruttare o destinare alla segregazione. Basti pensare a Sant'Elena, isola dell'esilio di Napoleone, al Lazzaretto Vecchio nella Laguna di Venezia, spazio di quarantena forzata, o alle isole Tremiti, dove il regime fascista deportava coloro che riteneva "indesiderabili". Questi luoghi, più che semplici territori geograficamente isolati, sono divenuti spazi di esclusione sociale, specchi delle dinamiche di potere e controllo esercitate dai centri su quelle che venivano considerate periferie.

A rafforzare questa percezione è stata anche la metafora dell'isola come emblema dell'isolamento, evocata in una delle più celebri meditazioni del poeta inglese John Donne: *"Nessun uomo è un'isola, completo in sé stesso. Ogni uomo è un pezzo del continente"*. Queste parole, riprese da Ernest Hemingway nel suo romanzo *Per chi suona la campana* (1996), esprimono un pregiudizio radicato nella cultura occidentale, secondo cui l'isola rappresenterebbe una realtà chiusa, distante, separata dal divenire storico e dalla rete delle relazioni umane. Non sorprende, dunque, che il termine *isola* abbia dato origine a parole come *isolamento*, *isolato*, *isolazionismo*, tutte cariche di un significato che rimanda alla marginalità e alla separazione.

Tuttavia, questa visione riduttiva è stata progressivamente decostruita grazie ai contributi dell'ambito interdisciplinare degli *Island Studies*, che ha evidenziato come le isole siano, al contrario, spazi dinamici di interconnessione e scambio. Come osservano Grydehøj (2017) e Stratford (2011), le isole non sono solo porzioni di terra delimitate dal mare, ma nodi essenziali in una rete globale di relazioni politiche, economiche e culturali. Baldacchino (2006) sottolinea che il concetto di *islandness* non è una mera condizione geografica, bensì un modo di essere, che oscilla tra chiusura e apertura, tra limite e orizzonte. L'isola, dunque, non è una realtà statica, ma uno spazio in cui le identità si ridefiniscono continuamente, in dialogo con il mondo esterno. Nel corso della storia, le isole hanno infatti giocato un ruolo centrale nei commerci, nella diffusione delle culture, nella creazione di identità ibride e in perenne trasformazione. Se le cartografie tradizionali le raffigurano come punti dispersi nell'oceano, la loro realtà è ben diversa: esse sono tessere di un mosaico globale, elementi di un sistema interconnesso. In questa prospettiva, le isole non possono essere comprese attraverso una lettura monolitica e statica, ma vanno interpretate come spazi di negoziazione tra autoctonia e cosmopolitismo, tra tradizione e cambiamento, tra radicamento locale e apertura all'alterità (Hay, 2006).

Il pensiero insulare, inteso in questa chiave, diventa una potente metafora per ripensare le epistemologie contemporanee, rompendo con la rigidità del pensiero lineare e accogliendo una logica più fluida, rizomatica, arcipelagica. Il loro essere territori di frontiera le rende laboratori ideali per esplorare nuove forme di relazione e convivenza. Decostruire l'isola, dunque, significa ripensare il concetto stesso di confine, appartenenza e identità, abbandonando l'idea che l'isola sia un'entità chiusa e autosufficiente. Essa è, piuttosto, un frammento di un universo interconnesso, un punto di passaggio dove ogni riva può diventare un ponte e ogni mare una via di accesso all'altro.

3. Il pensiero arcipelagico e la critica alla modernità

La modernità ha costruito la sua narrazione attorno all'idea di centralità: geografica, politica, epistemologica. Il sapere è stato organizzato secondo strutture gerarchiche e modelli rigidi che separano le categorie, creando nette dicotomie tra centro e periferia, stabilità e mutamento, continuità e frammentazione. In contrapposizione a questa visione, Glissant (1997) introduce il concetto di *pensiero arcipelagico*, una prospettiva che esalta la molteplicità, la fluidità e l'interconnessione. A differenza del pensiero continentale, che privilegia modelli lineari e strutture chiuse, il pensiero arcipelagico accoglie la complessità e la relazione tra elementi diversi, senza ricondurli a un'unica matrice unificatrice.

L'arcipelago, in questa chiave, non è solo una configurazione geografica, ma una metafora epistemologica che ci invita a ripensare le modalità attraverso cui produciamo e trasmettiamo conoscenza. DeLoughrey (2007) sviluppa questa prospettiva attraverso il concetto di *archipelagraphy*, una cartografia alternativa che privilegia la mobilità e la relazione invece della fissità e del confine. Questo approccio non si limita a una descrizione geografica delle isole, ma le considera spazi in cui la storia si riscrive continuamente attraverso il movimento, lo scambio e l'ibridazione.

In un mondo sempre più globalizzato, il pensiero arcipelagico (Carter, 2018; Pugh, 2018) ci insegna che le identità non sono mai fisse, ma si costruiscono attraverso l'interazione e la trasformazione continua. Superando la rigidità delle strutture moderne, esso propone un modello di sapere aperto e inclusivo, in cui la conoscenza nasce dall'incontro e dalla contaminazione tra saperi diversi.

4. Educazione insulare

L'educazione nelle isole si sviluppa in un equilibrio fragile tra sfide e opportunità. Da un lato, le difficoltà legate allo spopolamento, alla carenza di risorse e all'isolamento culturale possono limitare le possibilità educative e formative; dall'altro, le isole si configurano come laboratori pedagogici unici, in grado di sperimentare modelli educativi radicati nel territorio ma aperti al mondo. L'isola non è solo un luogo geografico, ma un ecosistema educativo in cui la conoscenza emerge attraverso il dialogo tra paesaggio, comunità e memoria storica. Questa dimensione relazionale dell'apprendimento insulare si oppone alla concezione tradizionale della scuola come spazio chiuso, proponendo invece un modello di educazione contestuale e partecipativa.

La *place-based education* è una prospettiva fondamentale per l'educazione insulare. Questo approccio si allontana dalle rigidità di un'istruzione standardizzata e astratta, promuovendo un apprendimento radicato nei luoghi, nelle esperienze dirette e nella relazione con l'ambiente circostante (Smith, 2002; Yemini, Engel, Ben Simon, 2023). Nell'isola, il mare diventa una lavagna, il vento una voce, la terra un libro aperto in cui leggere il passato e scrivere il futuro. L'educazione

si trasforma così in un processo sensoriale e corporeo, in cui il sapere si apprende attraverso l'esperienza vissuta, il contatto con il territorio e il dialogo continuo tra individuo e natura.

Ma l'educazione insulare non è solo un modello didattico, è anche un'esperienza esistenziale. Le isole insegnano la sostenibilità, perché chi vi abita impara presto il valore delle risorse limitate e l'importanza della gestione responsabile dell'ambiente. Insegnano la resilienza, perché la vita insulare è fatta di adattamento, di resistenza ai cambiamenti climatici, economici e sociali. Insegnano la cooperazione, perché nelle piccole comunità insulari la sopravvivenza è sempre dipesa dalla capacità di costruire legami di solidarietà e di collaborazione. Questa consapevolezza si traduce in pratiche educative innovative che vedono nell'isola non un limite, ma una risorsa. Progetti come *Eco-Islands*, per esempio, dimostrano come le isole possano diventare laboratori di ricerca ecologica e culturale, spazi in cui studenti e docenti collaborano per costruire un modello di sviluppo sostenibile che non sia imposto dall'esterno, ma nasca dal dialogo con la realtà locale.

L'educazione insulare, dunque, non è solo una questione metodologica, ma un'alternativa all'omogeneizzazione culturale che caratterizza i sistemi educativi contemporanei. Essa si basa su un sapere situato e relazionale, in cui l'identità non è un elemento statico, ma un tessuto in continua evoluzione (Baldacchino, 2018).

Forse, proprio dalle isole possono emergere le risposte più innovative alle sfide educative e sociali del nostro tempo. Se il mondo contemporaneo è chiamato a confrontarsi con le incertezze della crisi climatica, dell'erosione culturale e della frammentazione sociale, le isole, con la loro capacità di adattarsi ai mutamenti senza perdere la propria identità, offrono una lezione preziosa. L'isola ci insegna che l'educazione non è mai un processo isolato, ma un costante scambio tra interno ed esterno, tra locale e globale, tra memoria e innovazione. In questa prospettiva, l'educazione insulare non è solo una risposta alle difficoltà del contesto, ma un'opportunità per ripensare il significato stesso dei processi formativi nel mondo contemporaneo.

Bibliografia

- Baldacchino G. (2006). Islands, island studies, island studies journal. *Island Studies Journal*, 1 (1), 3-18.
- Baldacchino G. (Ed.). (2018). *The Routledge International Handbook of Island Studies*. Abingdon: Routledge.
- Calvin I. (1972). *Le città invisibili*. Torino: Einaudi.
- Carter P. (2018). *Decolonising governance: Archipelagic thinking*. London: Routledge.
- Deleuze G., Guattari F. (1980). *Mille plateaux: Capitalisme et schizophrénie 2*. Paris: Les Éditions de Minuit (trad. it *Mille piani: Capitalismo e schizofrenia*, Orthotes, Napoli, 2018).
- DeLoughrey E.M. (2007). *Routes and Roots: Navigating Caribbean and Pacific Island Literatures*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Glissant É. (1997). *Poetics of relation*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Grydehøj A. (2017). A future of island studies. *Island Studies Journal*, 12(1), 3-16
- Hau'Ofa E. (2008). *We are the ocean: Selected works*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Hay P. (2006). A Phenomenology of Islands. *Island Studies Journal*, 1(1), 19-42.
- Hemingway E. (1996). *Per chi suona la campana*. Milano: Mondadori.
- Pugh J. (2018). Relationality and island studies in the Anthropocene. *Island Studies Journal*, 13(2), 93-110.
- Sedda F. (Ed.). (2019). *Isole. Un arcipelago semiotico*. Roma: Meltemi.
- Smith G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- Stratford E. (2011). Insular Geographies: The Politics and Poetics of the Island. *Progress in Human Geography*, 35(5), 622-642.
- Yemini M., Engel L., Ben Simon A. (2023). Place-Based Education—A Systematic Review of Literature. *Educational Review*, from <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260>

Generatività pedagogica ed etica dell'Umano al tempo della transizione digitale

Maria Chiara Castaldi

Ricercatore

Università degli Studi di Salerno – mcastaldi@unisa.it

1. L'orizzonte della pedagogia generativa per una teleologia della persona

Al fine di definire l'argomentazione centrale di questo contributo intendiamo chiarificare il significato e le intersezioni generative di alcune categorie pedagogiche che costituiscono le strutture portanti di una pedagogia della persona intesa quale fine e mai mezzo di ogni evento esistenziale e formativo. La cultura dell'Umano, con le sue intrinseche implicazioni etico-ermeneutiche, anima l'epistemologia della Pedagogia Generativa, elaborata in decenni di studi e ricerche in prospettiva transdisciplinare e sistemica da Emiliana Mannese (2011, 2016, 2019, 2021, 2023), Chair holder della Cattedra Unesco "Generative Pedagogy and Educational Systems to Tackle Inequality" e responsabile scientifica dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno. Il riferimento culturale alla Generatività Pedagogica costituisce l'*humus* fecondo e "generativo" che ci consegna gli strumenti ermeneutici necessari per intraprendere un'indagine teoretico-argomentativa capace di superare dualismo e separatezza tra scienze dure e scienze umane, tra natura e cultura, tra biologia e biografia, tra persona e mondo della vita e del vivente.

Il paradigma della Generatività Pedagogica trova la sua complessa e articolata narrazione epistemologico-ermeneutica, filosofica, scientifica ed etica nell'opera di Mannese (2023) *Manuale di Pedagogia Generativa e sistema-mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*, in cui emergono gli elementi essenziali della sua "anima" transdisciplinare e multidimensionale: epistemologica, ontologica, metodologica, fenomenologica e assiologica (p. 90). Nella costruzione del "lessico generativo", si evincono alcuni principi cardine di cui si compone l'impianto complessivo dell'epistemologia della Pedagogia Generativa: esperienza, coscienza, dignità umana, neuroplasticità, pensiero (p. 133).

Tali dimensioni collocano la persona in quello che possiamo definire "il punto di partenza" dell'esperienza cosciente e dinamica della propria unità ontica di essere Umano e di Vivente, fornendo gli strumenti interpretativi per allungare lo sguardo e "tendere verso" orizzonti di senso aperti sul futuro del sistema-mondo. Tale postura ontologico-esistenziale ha consentito alla Studiosa la costruzione di una proposta scientifico-pedagogica che si colloca dalla parte della persona umana e ne difende la dignità e l'intrinseca teleologia in un contesto storico-culturale segnato da decostruzioni e paradigmi tecno-scientisti, per rintracciare una relazione possibile e pensabile tra il Sistema-Mondo e l'"*Homo Generativus*", inteso come "Colui il quale combatte l'inadeguatezza del tempo conoscendo profondamente la natura e la costruzione di *Pensiero e Apprendimento Profondo*, in grado di trasformarci, di renderci umani nei pensieri e nelle azioni" (Mannese, 2023b, p. 12).

Usando il linguaggio della filosofia dell'educazione possiamo usare la metafora della "soglia" per indicare tale postura esistenziale ed etico-pedagogica: "soglia" nell'accezione che ne fa Hei-

degger nel suo commento alla poesia di Georg Trakl dal titolo “Una sera d’inverno” nell’opera *In Cammino Verso il Linguaggio* (1959): la soglia è l’impalcatura che regge il complesso della porta, essa “costituisce il punto nel quale l’esterno e l’interno trapassano l’uno nell’altro. La soglia regge il frammezzo. Alla sua fidezza si adatta ciò che nel frammezzo esce ed entra” (Heidegger, 2019, p. 38). Sulla soglia si compenetrano il mondo e le cose: il linguaggio poetico affida “il mondo alle cose e insieme accoglie e custodisce le cose nello splendore del mondo” (Heidegger, 2019, p. 37); si avverte nella soglia una linea mediana di intimità che non è fusione ma differenza che regge la soglia nella relazione.

Traslando la metafora poetica al discorso pedagogico-generativo la “fidezza”, cioè l’affidabilità della soglia, si colloca proprio nella teorizzazione di percorsi oltre la soglia stessa, oltre il “confine” (Mannese, 2018, 2021), che interconnettono mondi relazionali e futuri desiderabili e possibili, e progettano esperienze protese verso orizzonti di senso al di fuori di ogni strumentalizzazione del pensiero e, dunque, dell’Umano. In questo solco teorico-pratico si iscrive la missione non utopica della pedagogia generativa nell’era contrassegnata dalla sfida della complessità (Morin, 2011) e delle transizioni.

2. Coscienza e conoscenza umane di fronte alla sfida della *Generative AI*

Nel mondo del digitale la transizione più evidente e pervasiva muove verso l’intelligenza artificiale generativa: in ambito informatico l’aggettivo “generativa” assume significati distanti e divergenti rispetto alla definizione di generatività pedagogica elaborata da Mannese (2023a, p. 2), per cui risulta inaggirabile un confronto critico e una chiarificazione comparativa, al fine di fugare il rischio di una insidiosa confusione concettuale.

E’ interessante notare come nella versione on line del Cambridge Dictionary (dictionary.cambridge.org) si legge, oltre alla definizione “*Generative: able to produce or create something*”, anche l’esempio seguente: “*Example: the generative power of the mind*”. Ed è proprio la mente, nella sua accezione sistemico-relazionale (Noë, 2010), il non-luogo del pensiero (Mannese, 2011), quel sistema di azione agito che prende vita nella relazione tra natura e cultura, tra uomo e ambiente, tra dinamiche comunicative ed empatico-relazionali, che poniamo come spartiacque filosofico-scientifico tra il paradigma della generatività pedagogica e l’elaborazione teorico-pratica della generatività dell’intelligenza artificiale.

Riferito all’IA, l’aggettivo “generativa” definisce la capacità di generare sequenze di dati, ad esempio testo, musica o immagini, utilizzando quelle che, nel linguaggio informatico, si definiscono catene di Markov, modellando la probabilità di transizione da uno stato all’altro. Le reti neurali sono la spina dorsale degli algoritmi di *deep learning* e si ispirano alla corrispondente ed enorme capacità di calcolo del cervello umano (Kirova, Ku, Laracy, Marlowe, 2023, p. 43).

Il rimando al “lessico generativo” ci consente di esplorare dei termini chiave da cui emergono alcuni interrogativi etico-pedagogici sugli usi, ma anche sui significati e soprattutto sulle conseguenze e sui fini cui mira, con sempre meno margini di fantascienza, la transizione digitale delle *GenAI* e dei Social Media del presente e del futuro.

I due termini, oggetto dell’indagine riflessiva, sono “coscienza” e “conoscenza autentica”, che includono “l’esperienza, la riflessione critica e l’applicazione etica della conoscenza” (Mannese, 2023b, p. 157). Scriveva nel 2010 Alva Noë in *Perché non siamo il nostro cervello? Un’ipotesi radicale della coscienza*, basandosi sulle scoperte di neuroscienziati dinamici del calibro di Michael Merzenich e Paul Bach-Y-Rita, “la coscienza di sé è quell’aspetto dell’esperienza in virtù del quale le nostre esperienze sono nostre. Le esperienze hanno una sorta di “mi”-ità [“mine”-ness] che le rende distintamente nostre proprie” (Noë, 2010, p. 9). Il concetto di coscienza, in quanto consapevolezza di sé e degli oggetti di cui si fa esperienza, si collega strettamente a quello di in-

tenzionalità: nella prospettiva fenomenologica di Husserl la coscienza ha in sé la capacità di essere diretta verso qualcosa di diverso da sé e si esprime come coscienza intenzionale (Husserl, 1936). La scuola fenomenologica inaugurata da Husserl ha influenzato notevolmente la cultura europea del XX secolo, dall'esistenzialismo di Heidegger alle moderne scienze cognitive, dalla filosofia della mente agli sviluppi nel campo dell'intelligenza artificiale. Nella visione husserliana l'intenzionalità che orienta la mente oltre se stessa crea un dialogo e "un ponte vitale tra il soggetto e il mondo, un'interazione intrinseca tra la percezione individuale e la realtà esterna" (Mannese, 2023b, p. 144). L'intenzionalità con cui si esprime la coscienza viene definita dalla Pedagogia Generativa "come la capacità consapevole del soggetto di dirigere propri pensieri, azioni ed emozioni verso la realizzazione di un obiettivo, di un progetto di vita, riconoscendo ed utilizzando attivamente il suo potenziale umano in un processo di autorealizzazione" (Mannese, 2023b, p. 146).

"Cogito ergo sum" ci ricorda Cartesio molti secoli prima, ma quel dualismo mente-corpo che dalla sua riflessione filosofica è derivato, risulta oggi ricomposto, potremmo dire riallacciato, conferendo a quella verità propria di una ontologia logico-deduttiva, una più complessa e matura consapevolezza scientifica: proprio grazie alla conoscenza scaturita dalle evidenze delle neuroscienze dinamiche circa il funzionamento e lo sviluppo del pensiero umano e dei processi dinamico-plastici che si attivano nella formazione del sistema mente-cervello e della coscienza stessa (Doidge, 2007; Noë, 2010; Merzenich, 2013; Siegel, 2013), riconosciamo la primaria importanza degli eventi epigenetici e dunque della processualità ecosistemica che fa dell'uomo e del vivente un sistema aperto all'ambiente, a quell'universo di possibilità e di mondi che lo attraversano. E la transizione digitale della *Generative AI*, in quanto evento epigenetico che impatta sull'uomo e sul suo processo di apprendimento e di conoscenza, ci richiama ad attivare quel dubbio metodico cartesiano, che diventa dubbio pedagogico, relativo ad un'armonia introvabile, in quanto a nostro avviso ingenerabile, tra le logiche computazionali dell'algoritmo generativo capace di utilizzare non solo il linguaggio naturale e l'intelligenza implementata a livelli esponenziali (non-umani), ma di simulare le modalità comportamentali e relazionali umane attraverso avatar apparentemente identici all'originale, e le categorie strutturali di una pedagogia dell'essere dal volto umano e dal fondamento onto-metafisico (Mari, 2014), quali la relazione (Mari, 2019; Siegel, 2013), l'empatia (Stein, 1916; Mannese, 2011) la cura (Mortari, 2019; 2021), l'etica della responsabilità (Ricoeur, 1993; Zamagni, 2019), su cui la persona edifica la propria coscienza, la capacità di scegliere e di "desiderare bene per desiderare il bene" per la persona e la comunità (Castaldi, 2023, 2024). Più di 10 anni fa Nicholas Carr, autore nel 2011 di *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, analizzava la logica della Rete e i rischi di una deriva del pensiero che, da capacità conoscitiva e riflessivo-generativa, stava allora come oggi intraprendendo la strada sterrata della transitorietà omologante, all'insegna della velocità e dell'immediatezza, del primato dell'immagine i cui contorni di verità sfumano sempre più in fretta verso l'esteriorizzazione di esperienze illusorie, ma capaci di trasformare plasticamente la cultura dell'Umano e, dunque, la sua stessa "capacità di pensarsi Umano" (Lombardi, 2024, p. 5).

Nel documento *Antiqua et Nova. Nota sul rapporto tra intelligenza artificiale e intelligenza umana*, pubblicato il 14 gennaio 2025, si legge che l'intelligenza della persona è inserita "all'interno in una storia di formazione intellettuale e morale vissuta a livello personale, la quale modella in modo essenziale la prospettiva della singola persona, coinvolgendo le dimensioni fisica, emotiva, sociale, morale e spirituale della sua vita" (*Antiqua et Nova*, n° 65).

Più di quarant'anni prima, in *Persona e atto*, saggio pubblicato nel 1982, Karol Wojtyła esprimeva chiaramente una profonda preoccupazione etico-filosofica circa l'autocomprensione che l'essere umano ha di se stesso: "Essendo il primo e il più diretto e frequente oggetto dell'esperienza, l'essere umano, è esposto al rischio dell'assuefazione. Rischia, cioè, di diventare per se stesso troppo comune" (Wojtyła, 1982, p. 33). Alla luce di ciò chi scrive ritiene vitale per il

futuro dell'umanità stessa e per poter avviare concretamente la costruzione di un Nuovo Umanesimo, mettere in campo un impegno culturale, politico, etico e pedagogico volto ad evitare questo pericolo.

Nello specifico ci interroghiamo sui processi di costruzione dell'azione cosciente e della coscienza dell'azione: non si tratta di un mero gioco di parole, ma dell'esigenza di mettere in luce come i processi di co-costruzione del pensiero e della conoscenza necessitino di strutture ecosistemiche rispettose della conformazione dinamico-plastica del pensiero stesso (Doidge, 2007; Mannese, 2016, 2023). Come si strutturerà plasticamente la dinamica della coscienza di sé, della costruzione di senso e di conoscenza autentica, la tensione autoriflessiva e progettuale dell'esistenza nella pervasività di un sistema digitale intelligente e contraddistinto dall'algoritmo generativo? Tale interrogativo non vuole svalutare le inedite frontiere che la tecnologia ha raggiunto, le cui applicazioni in vasti campi del sapere auspichiamo diventino fucina di un miglioramento concreto e su larga scala del benessere individuale e sociale, ma intende riflettere pedagogicamente sugli usi e soprattutto sulle conseguenze antro-po-etiche e sui fini educativo-formativi ad esse sottesi.

Intento di chi scrive è la proposta di un riposizionamento antro-po-pedagogico della persona sulla base di un'etica dell'Umano in cui l'amore, la solidarietà, la pace, la giustizia, la bellezza e la verità generatrici di sentimenti autentici restino valori generativi dell'uomo e per l'uomo, contro ogni dominio algoritmico del senso, dell'ideale e dell'impegno personale e comunitario per l'edificazione del bene comune (Elia, 2021). Pertanto, di fronte all'avanzamento delle innovazioni e dell'implementazione delle *Generative AI* la Pedagogia Generativa avverte l'esigenza culturale e antro-po-etica della valorizzazione e promozione dell'Umano, della sua ontologia inviolabile e del suo pensiero profondo e autentico.

In un momento storico critico come quello segnato dal secondo conflitto mondiale, lo scrittore francese Georges Bernanos scriveva in *La révolution de la liberté* (1944): "il pericolo non si trova nella moltiplicazione delle macchine, ma nel numero sempre crescente di uomini abituati, fin dall'infanzia, a non desiderare altro che ciò che le macchine possono dare" (*Antiqua et Nova*, n° 112), denunciando con acume profetico il rischio di un riduzionismo digitale che insidia l'Umano e la sua Umanità.

Come abbiamo tentato di far emergere in queste righe, premessa epistemologica inaggrabile è il fondamento generativo di un'etica dal volto Umano, propedeutica ad ogni discorso possibile nell'ambito delle più specifiche branche della neuro-etica (Carrara, Barboni, 2022), dell'algor-etica (Benanti, 2018; Papa Francesco, 2020, 2023), della tecno-etica (Habermas, 1970; Tabaczek, 2024), capace di "rigenerare il pensiero critico" (Elia, 2021) per un umanesimo integrale (Cfr. Maritain, 1947) che viva con responsabilità educativa la "chiamata della coscienza" (Heidegger, 1927) e l'impegno paidetico a quell' *excolere animum* con cui Cicerone definiva l'atto autentico di coltivazione della mente, alla ricerca instancabile della verità e della saggezza dell'essere oltre ogni forma di insensatezza (Cicerone, *Tusculanae disputationes*, 2.13).

Bibliografia

- Benanti P. (2018). *Tra algoretica e algocrazia*. Roma: Sossella.
- Bernanos G. (2012). *La rivoluzione della libertà. La Francia contro i Robot e altri testi inediti*. Siena: Cantagalli.
- Carr N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Carrara A., Barbon E. (2023). *Anneliese Alma Pontus. A cent'anni dalla nascita. Una neuroetica al femminile*. Roma: Editori Riuniti university press.
- Castaldi M.C. (2024). Il paradigma generativo contro le ineguaglianze: responsabilità e fraternità per un destino comune. *Attualità pedagogiche*, 6, 2, 42-48.

- Castaldi M.C. (2023). Desiderare bene per desiderare il bene: percorsi di autorealizzazione tra generatività pedagogica e cura del talento. *Attualità pedagogiche*, 5, 1, 51-58.
- Cicerone (1996). *Tuscolane*. L. Zuccoli Clerici (Ed.). Milano: Rizzoli.
- Dicastero per la Dottrina della fede, Dicastero per la Cultura dell'Educazione (2025). *Antiqua et Nova. Nota sul rapporto tra intelligenza artificiale e intelligenza umana*, 14 gennaio 2025.
- Doidge N. (2007). *Il cervello infinito*. Milano: Ponte delle Grazie.
- Elia G. (2021). La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nella trasformazione dei rapporti sociali* (pp. 19-29). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Heidegger M. (2019). *In cammino verso il linguaggio*. Milano: Mursia.
- Heidegger M. (1971). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi & C.
- Habermas J. (1970). Technology and sciences as "ideology". In J. Habermas, *Toward a rational society: student protest, science and politics* (Trad. J. Shapiro). London: Heinemann.
- Husserl E. (2015). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore.
- Kirova D.V., Ku C.S., Laracy J.R., Marlowe T.J. (2023). The Ethics of Artificial Intelligence in the Era of Generative AI. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, 21(4), 42-50.
- Llewellyn D.W.T., Tee R. (2022). Generativity: A systematic review and conceptual framework. *International Journal of Management Reviews*, 24, 255-278.
- Lombardi M.G. (2024). Le povertà educative: una sfida pedagogica per le Comunità Pensanti. *Attualità Pedagogiche*, 6, 1, 4-5.
- Mannese E. (2023a). Presentazione. Desiderio e Generatività Pedagogica: sostanza dell'Uomo. *Attualità Pedagogiche*, 5, 1, 1-2.
- Mannese E. (2023b). *Manuale di Pedagogia Generativa e sistema-mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, XIX, 1, 24-30.
- Mannese E. (2019). *L'Orientamento Efficace. Per una Pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese E. (2011). *Pensiero ed epistemologia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese E., Lombardi M.G. (2018). *La pedagogia come scienza di confine. Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mari G. (2019). *La relazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Mari G. (2014). *Pedagogia cristiana come pedagogia dell'essere*. Brescia: La Scuola.
- Maritain J. (1947). *Umanesimo integrale*. Roma: Studium.
- Merzenich M. (2013). *Soft-Wired: How the New Science of Brain Plasticity Can Change Your Life*. San Francisco: Parnassus Publishing, LLC.
- Morin E. (2011). *La sfida della complessità-Le défi de la complexité*. Firenze: Le Lettere.
- Mortari L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Noë A. (2010). *Perché non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della coscienza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Papa Francesco (2023). Discorso all'evento sull'algoretica "AI Ethics: An Abrahamic commitment to the Rome Call", della Pontificia Accademia per la Vita con la Fondazione RenAIssance, 10 gennaio 2023.
- Papa Francesco (2020). Discorso al Convegno "Il 'buon' algoritmo? Intelligenza Artificiale: Etica, Diritto, Salute", Pontificia Accademia per la Vita, 26 Febbraio 2020.
- Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaka Book.
- Siegel D. J. (2013). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Stein E. (2014). *Il problema dell'empatia*. Roma: Studium.
- Tabaczek M. (2024). Virtuous AI? Some considerations from the Aristotelian-Thomistic Perspective. *Forum Philosophicorum*, 29, 2, 371-389.
- Wojtyła K. (1982). *Persona e atto*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Zamagni S. (2019). *Responsabili. Come civilizzare il mercato*. Bologna: Il Mulino.

Analisi e messa a punto di strumenti e strategie didattiche ed educative in prospettiva (ecologica, sociale e) interculturale: tra ricerca-azione e formazione-supervisione*

Laura Cerrocchi

Professore Associato

Sapienza Università di Roma – laura.cerrocchi@uniroma1.it

1. Per una premessa: la collocazione nella pedagogia generale e sociale

Il presente contributo si colloca nella pedagogia generale e sociale e insiste sulla necessità di una costante retroazione tra quadro teorico e trasposizione nella prassi, specificamente a livello di strumenti per la ricerca pedagogica e di messa a punto di strategie didattiche ed educative in prospettiva (ecologica, sociale e) interculturale (Cerrocchi, 2023), concentrandosi, oltre che sulle persone e sui gruppi in apprendimento ed educazione, su principali questioni e implicazioni di ricerca-azione e formazione-supervisione delle figure professionali.

La premessa da cui muove considera la pedagogia come un sapere autonomo e unitario, caratterizzato dalla ricorsività fra teoria e prassi, disciplina con uno statuto epistemologico e un apparato metodologico, nonché scienza di confine che si pone da connettore tra le scienze dell'educazione, delle quali recepisce i contributi teorici e di metodo (Frabboni, Pinto Minerva, 1994; Cambi, 2005; Visalberghi, con la coll. Maragliano, Vertecchi, 1978). Per questo motivo, non intende le pedagogie specifiche come pedagogie autonome; bensì come rami – politico-scientifici e operativo-metodologici – declinati su temi e problemi del sapere-fare-essere pedagogico di ordine generale, esprimendosi piuttosto (nel nostro ragionare e discutere) nei termini dell'ecologia dell'ambiente fisico e mentale, del sociale e dell'interculturale in prospettiva pedagogica (Cerrocchi, 2024; 2025).

Da un lato, considerata la formazione umana come transazione tra soggetto bio-psicologico, in accezione cognitiva e affettiva, società e cultura (Frabboni, Pinto Minerva, 1994), con riguardo, rispettivamente, a processi e pratiche di educazione, come socializzazione con adulti e fra pari, e di istruzione, come trasposizione e generazione del sapere tramite artefatti materiali e simbolici: in ogni condizione, età e luogo di vita (Cerrocchi, Dozza, 2018).

Dall'altro, considerata la trasmissione dei valori educativi propri di una determinata cultura, e, di conseguenza, in rapporto all'influenza educativa e ideologica che la società stessa nel suo insieme esercita sul soggetto-cittadino, classificando e amministrando – in modo esplicito o latente, violento o empatico – la gestione dell'ambiente fisico e del corpo, della mente e degli affetti, delle classi sociali e dei gruppi culturali; e secondo una prospettiva socio-educativa, predisposta alla responsabilità e all'autonomia, che attribuisce alla pedagogia funzioni anche di formazione sociale e politica dell'individuo (Sarracino-Striano, 2001; Tramma, 2009). Ovvero,

* Il presente saggio riprende argomentazioni già affrontate dall'autrice nei lavori Cerrocchi, 2023; 2024 e 2025.

propensa all'uguaglianza nell'accesso e nel successo formativo, al riconoscimento della differenza e alla valorizzazione della singolarità della persona (Frabboni, 1999) e dei gruppi (Dozza, 2000), così da sottrarre dai vincoli genetici dello sviluppo e dai condizionamenti ambientali, dalla subalternità e dall'alienazione, dai ripiegamenti intimistici e dall'anomia esistenziale, tramite un'emancipazione resa possibile dall'arricchimento delle intelligenze e degli affetti, delle culture e dei linguaggi, dell'etica e dell'estetica (Frabboni, Pinto Minerva, 1994).

2. Tra quadro teorico e impianto metodologico in prospettiva (ecologica, sociale e) interculturale

Le scelte di “finanziamento” e – non separatamente – di “direzionamento” del lavoro di ricerca e di intervento didattico, educativo e pedagogico risentono – per quantità e tipologia – degli orientamenti politico-economici e socio-culturali. Sono, per questi ultimi, altresì condizionate – in termini di maturità e fidelizzazione – dal paradigma scientifico (Feyerabend, 1975) delle figure professionali, caratterizzando – tramite le categorie e la struttura corrisposte – gli strumenti e le strategie: – con Gadamer (1960) – non ne possiamo, altresì, trascurare, sul piano ermeneutico, la portata intersoggettiva, perciò il fatto che sia la domanda – quindi cosa e come si chiede e si agisce – a orientare la risposta della ricerca e dell'intervento. Allo stesso tempo, scienza, tecnica e (a maggior ragione) tecnologia non sono costitutivamente democratiche, rendendo necessario, per un verso, la responsabilità della previsione sul futuro delle forme di vita, per altro verso, accorciare il divario (anche linguistico) tra ricercatori/figure professionali e persone e gruppi in apprendimento, educazione e formazione, tanto da ridurre meccanismi di esclusione e fenomeni di autoesclusione dai processi decisionali (Cerrocchi, 2025, p. 116).

Da un lato, il quadro teorico da cui muoviamo considera il ruolo esercitato dai fattori sociali, culturali e psicologici (di tipo cognitivo e affettivo) sulla formazione umana e (dunque anche) sulla migrazione (come esperienza formativa). Senza trascurare contatti e contaminazioni dovuti a tensioni e scambi culturali, ritiene – in particolare a livello etnico-antropologico – la differenza tra culture riferibile a diversi valori e significati e a diversi modi di costruire valori e significati in differenti culture; considerato, peraltro che, al proprio interno, le culture generano cultura (come sapere e saperi) e specifiche culture (di genere, generazione, profilo psico-fisico, classe sociale e gruppo etnico-linguistico-religioso) (Aimé, 2013; *cf.* Cerrocchi, 2023).

Dall'altro, tuttavia, l'impianto metodologico si confronta con un'importante contraddizione: la redazione degli strumenti e la messa a punto delle strategie non recepisce, tendenzialmente, lo specifico, l'intersezionalità e/o la formazione come traiettoria che corrisponde alla sintesi dei fattori sociali e culturali, psicologici e fisici. Al contrario, persone e gruppi vivono e (in questo vivere) migrano e rispondono anche alla migrazione a proprio modo, attivandosi in rapporto al grado e al tipo di sostegno (come cura del contesto) e sfida (come attivazione del soggetto), tale da corrispondere – storicamente e dinamicamente – (anche) a multi-appartenenze e pluridentità.

Quindi risulta fondamentale – a livello epistemologico e metodologico – la conoscenza e la co-costruzione di strumenti e la messa a punto di strategie smarcate da appiattimenti sociologici, etnocentrismi e riduzionismi dei fattori psicologici (cognitivi e affettivi), in modo da evitare di ri-produrre massificazione, deculturazione, artificializzazione e de-soggettivazione (Cerrocchi, 2024).

3. Questioni e implicazioni di ricerca-azione e di formazione-supervisione delle figure professionali

Ci concentreremo su questioni e/o implicazioni.

La prima insiste sulla necessità che ricercatori e figure professionali dispongano di un significativo apparato teorico di riferimento e che siano capaci di una trasposizione nella *praxis*, secondo una formazione caratterizzata da coscienza (storico-culturale) e consapevolezza (emotivo-affettiva, predisponendo ecologicamente alla relazione e alla comunicazione), oltre che da competenza (operativo-metodologica): dunque, in modo da sapere, saper fare, saper stare in interazione (all'interno e con l'esterno), saper essere (eticamente e deontologicamente).

Quindi predispone a una formazione organica di un intellettuale organico – capace di visione complessa, progettazione di sistema e azione integrata – corrisposta da un curriculum inerito da sapere scientifico e umanistico, secondo un'educazione alla logica della conoscenza scientifica e alla storicità e profondità della coscienza umana. Questo modello implica di assumere la ricerca nei termini di un paradigma scientifico (Baldacci, Frabboni, 2013), come pensare, che – per risolvere un conflitto/una tensione in modo significativamente co-evolutivo – (ri-veste e/o) viene tradotto – con coerenza e autenticità – in un fare, progetto ecologico, sociale e interculturale.

La seconda insiste sulla necessità sia di ricorrere a una ricerca integrata a livello quanti-qualitativo che di connotare pedagogicamente tanto gli strumenti di ricerca (oltre che indicatori della loro efficacia) e categorie e descrittori adeguati, quanto la messa a punto di strategie – proprie di curricula e/o *setting* – secondo coerenza e potenzialità tra processi e pratiche sociali e culturali.

Da un lato, considerato che ricercatori e figure professionali rischiano e/o tendono a rilevare e valutare e a procedere a processi e pratiche di socializzazione secondaria (ai legami verticali e orizzontali) e di acculturazione, tendenzialmente, senza conoscere i valori e i significati che ineriscono la socializzazione primaria e l'inculturazione, oltre che la costruzione del Sé. Quindi occorre affrancarsi dal rischio di ri-produrre acculturazioni brutali, omologazioni ed estraniamento, avvalendosi di alternative pedagogiche (Gramsci, 1972), caratterizzate da nuovi modelli di azione e schemi di pensiero (Ballanti, 1991), funzionali allo sviluppo della personalità e all'integrazione sociale (Cerrocchi, 2025, p. 119).

Sappiamo, peraltro, che la prospettiva sistemica ritiene fondamentale “la comprensione delle (parti e dunque delle) proprietà dinamiche del tutto in relazione al contesto: pertanto, reputa che la comprensione del comportamento – sul piano cognitivo e sociale – di un singolo o di una collettività possa migliorare se si conoscono le scelte personali e professionali. Per questo motivo, tenta di individuare la natura dinamica, multi-componenziale e interattiva dello sviluppo e dell'apprendimento: in questa accezione, i concetti di ricerca, insegnamento ed educazione, formazione e supervisione professionale incorporano principi sistemici, richiamando a corresponsabilità educativa e co-progettazione didattica” ((Cerrocchi, 2025, p. 117).

Dall'altro, ci dobbiamo interrogare – a livello materiale e umano – su perché, cosa e come rilevano, comunicano e agiscono strumenti e strategie, considerato che sono culturalmente segnati (anche nei termini di cultura di servizio), tantomeno possono essere consegnati e assegnati, ai soggetti in apprendimento ed educazione e alle figure professionali. Quindi andrebbero corrisposti e promossi secondo una caratura e un potenziale ecologico e inclusivo, interculturale e transculturale, oltre che co-costruiti, condivisi e compresi in profondità, in un ambiente pedagogico – prudentemente predisposto (considerati eventuali traumi) – secondo processi e pratiche di appropriazione partecipata (Cerrocchi, 2024, pp. 140-141).

Questo – a livello epistemologico o metodologico – richiede attenzione, per un verso, alle barriere di potere, organizzative e logistiche, sociali e culturali, psicologiche e fisiche, tali da condizionare pensieri ed emozioni, parole e azioni; per altro verso, ai fattori di contenuto e me-

todo, alla scelta delle categorie e del loro ordine logico, in modo da rendere intellegibile e significativa la dimensione pedagogica dello strumento. Ovvero, come strategia caratterizzata – nell’andirivieni delle domande e delle risposte – da un impianto funzionale: su un piano cognitivo, a sviluppare auto-apprendimento e auto-orientamento (Domenici, 1999), di sostegno costruttivo alla decisionalità e alla scelta; su un piano affettivo, a un processo e una pratica di *counseling* sistemico (Montuschi, 1983), per superare creativamente blocchi transitori e rimettere in circolo energie (Cerrochi, 2025, p. 121).

Si tratta, così, di fare perno sulla funzione intersoggettiva del linguaggio che – con neutralità e comunicazione improntata da una corretta modalità di espressione del giudizio – consente sia di raccogliere informazioni su persone e gruppi, pensieri ed esperienze, atteggiamenti e comportamenti, che di mettere in parola/in simboli, decostruire e rielaborare – entro la ricorsività tra emozione-pensiero-parola-azione – il mondo personale e professionale, interno ed esterno, implicito ed esplicito, assolvendo a una funzione di narrazione del passato, di proiezione pedagogico-progettuale nel futuro e, coerentemente, di trasformazione del presente come ricostruzione attiva, condivisa e profonda dell’esperienza formativa.

La strutturazione e la scelta di strumenti e strategie si lega alla natura degli oggetti e ai fini preposti, mentre influenza e può risultare diversamente efficace in funzione dello scopo della ricerca e dell’intervento.

Dunque, pone – tra altri – i temi e i problemi: della responsabilità della scelta dei mezzi secondo un abito educativo, come alternativa pedagogica, considerato che questi non sono neutrali, bensì coincidono con fini procedurali, tali da concorrere e/o risultare funzionali a produrre specifiche/i (e non altre/i) intelligenze e affettività, linguaggi e azioni; dell’analisi e messa a punto del *setting* (come sistema d’ipotesi e cornici organizzative degli interventi: tempi e spazi, regole e relazioni), secondo coerenza e congruenza tra occupazione cognitiva, organizzazione pratica e dinamica comunicativo-relazionale (Dozza, Cerrochi, 2018), facendo perno sull’accettazione del mandato, per competenza e compatibilità, e sul patto-contratto che concerne chiara definizione e condivisione dell’asimmetria e della simmetria (con chi fornisce e tra chi fruisce).

La terza insiste sulla necessità di coltivare la formazione sia dei giovani ricercatori (soprattutto a fronte della sovraesposizione ad approcci meramente quantitativi, eventualmente scarni di un quadro teorico e storico-culturale di riferimento), sia delle figure professionali – anche e proprio secondo un impianto di ricerca-azione e formazione-supervisione – (considerato che questa coincide con la sintesi di una traiettoria di fattori culturali, professionali ed esistenziali) (da cui l’irripetibilità della singola figura professionale, restando ferma la necessità di corrispondervi a livello formativo tramite un curriculum organico).

I ricercatori e le figure professionali dovrebbero saper scegliere strumenti e strategie in funzione dei casi, dei contesti e delle fasi (iniziale, in itinere e finale) e padroneggiare l’uso di differenti strumenti e strategie, con riguardo a: caratteristiche (cosa), impiego (a cosa serve), metodologia (come si usa, considerati limiti e potenzialità) (Cerrochi, 2025, p. 119). Si tratta, di riflesso, di rendere capaci di modalità di costruzione (secondo utili categorie e struttura logica), somministrazione e interpretazioni, sostenuti da un atteggiamento critico-riflessivo; esprimendo e – con scopo formativo – per ri-tornare su valori e significati, revisionare metodi e pratiche delle culture di appartenenza (oltre che delle società di provenienza). Quindi per ri-elaborare motivazioni e prospettive dei singoli e del gruppo: soggetti e ricercatori, figure professionali, di rete e di sistema.

Altresì, risulta fondamentale imparare a rilevare elementi di qualità delle culture (e delle società, delle idee e delle disposizioni di persone e gruppi) (e di figure professionali) che – pur consapevoli dell’intraducibilità del canone culturale – possono essere ripresi nelle pratiche di ricerca e didattiche, educative e pedagogiche, formative e di supervisione delle culture di approdo, come possibilità di acquisire fini e metodi significativi da altre culture oltre che società

e persone: attraverso un coinvolgimento attivo dei soggetti in apprendimento ed educazione, spesso inesistente, e considerata anche la scarsa rappresentatività di ricercatori e professionisti con altre origini etnico-antropologiche (e specificità intersezionali) (Cerrocchi, 2025, p. 120). Senza trascurare l'opportunità di sostenere – pur tenuto conto di specifici curricula formativi e mandati professionali, finalità del servizio e tipologie di intervento – l'opportunità di spaccati di formazione e supervisione sia tra esperti e nuove leve, sia interprofessionali entro in équipe (interdisciplinari e multi-professionali). Questo in modo sia da garantire integrazione – longitudinale e trasversale – tra agenzie e attori per una presa in carico integrata, sia da evitare di mancare un raccordo culturale e operativo, rischiando insuccessi negli interventi, nella crescita della maturità lavorativa, nell'identità professionale e personale.

4. Lo specifico della supervisione pedagogica e psicologica e in conclusione

La supervisione costituisce una pratica – in itinere – da garantire (come metodo di educazione degli adulti) in continuità sinergica e strategica alla formazione (iniziale, in servizio e permanente) delle figure professionali, con funzione di sostegno:

- pedagogico, come potenziale educativo, tale da favorire la crescita cognitiva, emotivo-affettiva (con impatto motivazionale) e comportamentale (Lai, 1988), dunque, emancipativo-trasformativo, reso possibile da una dimensione critico-riflessiva che si risolve in un processo auto-valutativo e formativo-revisionale;
- psicologico, come potenziale di rielaborazione della dinamica intrapersonale e interpersonale, tale da consentire di liberarsi da meccanismi di difesa e preservare un giusto distanziamento emotivo-affettivo, in un clima di empatia, ascolto attivo e fiducia, entro una corretta gestione di transfert e controtransfert (Kohut, 1980; Miller, 1988), e – nel confronto con l'indicibile (per i soggetti in educazione) e l'inaudibile (per le figure professionali) (Vaccarelli, 2019; Cerrocchi, 2019) – superando insuccessi e scampando a rischi di *burnout*. Siamo perciò a richiamare – tra l'altro – la presa di misura e cura di alcuni significativi aspetti e impatti: la parola non può dire tutto; occorre preservare il diritto di non raccontare (Cerrocchi, 2019); nel caso di una figura professionale testimone di vita delle problematiche di ricerca o di intervento, di cui può essere stata in odore di malattia, questa deve aver saputo tornare indietro (Bettelheim, 1976) e, soprattutto, non può mancare di una coerente formazione culturale ed esperienza professionale.

In conclusione, resta preminente: promuovere la qualità dei curricula formativi in ambito accademico; riconoscere il ruolo della *governance* (implicata in una rete multilivello) relativamente alle scelte dei contenuti e delle modalità di aggiornamento e supervisione in servizio; favorire stimoli ed esperienze territoriali di formazione permanente, a vantaggio della crescita culturale e lavorativa delle professioni di settore e del sistema; garantire un corretto inquadramento-riconoscimento economico-professionale, considerate le ricadute del conflitto sociale anche sulla vita delle figure professionali¹.

1 Il conflitto sociale grava sull'identità professionale, in termini culturali (di formazione iniziale, in servizio e permanente) e di povertà educativa: con ricadute, peraltro, sulla qualità del mandato e la progettualità lavorativa e di vita familiare e personale, sulla crescita culturale e professionale delle agenzie educative e dei servizi, sulla salute e il progresso della comunità della/e comunità territoriale/i e della società. Si pensi al costante stress amplificato da assenza di formazione e supervisione e da precariato in assenza di corretto inquadramento e stabilizzazione professionale, tale da comportare turnover e frammentazione delle presenze

Bibliografia

- Aime M. (2013). *Cultura*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ballanti G. (1991). *Modelli di apprendimento e schemi di insegnamento*. Firenze: Giunti & Lisciani.
- Baldacci M., Frabboni F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.
- Bettelheim B. (1976). *Psichiatria non oppressiva*. Milano: Feltrinelli.
- Cerrocchi L. (2018). Il ruolo del sistema scolastico nel dialogo scienza-umanesimo. In S. Zavoli (Ed.), *Scienza e Umanesimo: un'alleanza?* (pp. 205-245). ITA: SENATO DELLA REPUBBLICA.
- Cerrocchi L. (Ed.) (2019). *Narrare la migrazione come esperienza formativa: Strumenti e strategie di comunità corresponsabilità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi L. (2023). Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA): tra processi e pratiche di istruzione e di educazione. In L. Cerrocchi, E. Porcaro (Eds.), *Minori Stranieri Non Accompagnati: Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico* (pp. 25-82). Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi L. (2024). Delle competenze o del curriculum in prospettiva interculturale e, meglio, transculturale? Tra ricerca-azione e formazione-supervisione degli insegnanti. *Pedagogia e Vita*, 82, 3, 125-144.
- Cerrocchi L. (2025). *Il trauma infantile: da Alice Miller un contributo alla pedagogia e all'educazione Generatività, setting, formazione e supervisione professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi L., Contini A. (Eds.) (2011). *Culture migranti: Luoghi fisici e mentali d'incontro*. Trento: Erickson.
- Cerrocchi L., Dozza L. (Eds.) (2018). *Contesti educativi per il sociale: Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (1972). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Domenici G. (1999). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- 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* (pp. 47-90) Roma: Carocci.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (Eds.) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Frabboni F. (1999). Problematicità, razionalità, singolarità. *Studium Educationis*, II, 86, 264-270.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Gadamer G.H. (1960/2000). *Verità e metodo*. Collezione Studi. Milano: Bompiani.
- Feyerabend P.K. (1975). *Contro il metodo*. Milano: Feltrinelli.
- Gramsci A. (1972). *L'alternativa pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Kohut H. (1980) (ed.or. 1977). *La guarigione del Sè*. Torino: Boringhieri.
- Lucisano P., Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Lai G. (1988). *Il modello pedagogico e il modello dell'esempio in supervisione*. In Fogli d'informazione.
- Manacorda M.A. (2008). *Marx e l'educazione*. Roma: Armando.
- Miller A. (1988). *L'infanzia rimossa. Dal bambino maltrattato all'adulto distruttivo nel silenzio della società*. Milano: Garzanti.
- Montuschi F. (1983). *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*. Brescia: La Scuola.
- Sarracino V., Striano M. (Eds.) (2001). *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*. Pisa: ETS.
- Tramma S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Vaccarelli A. (2019). Esistenze in fuga. Narrazioni, resilienza, cura educativa. In L. Cerrocchi, *Narrare la migrazione come esperienza formativa: Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa* (pp. 243-256). Milano: FrancoAngeli.
- Visalberghi A. (con la coll. di R. Maragliano, B. Vertecchi) (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Oscar Mondadori.

e degli interventi, vissuti di abbandono tra persone e gruppi destinatari, indebolimento della qualità e perdita di expertise.

Il cerchio, la linea, la sequenza. Tre figure di ‘transizione’ (e una possibile apertura) nella storia delle idee pedagogiche occidentali

Fabrizio Chello

Professore Associato

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli – fabrizio.chello@unisob.na.it

Il termine ‘transizione’ – come è noto – trae la sua origine dalla lingua latina classica e, nello specifico, dal verbo *transire*, che rimanda all’atto del passare e, ancor meglio, dell’andare oltre, descrivendo così – sia in senso letterale sia in senso figurato – un movimento da uno spazio a un altro in un certo periodo di tempo. La transizione, dunque, sin dalla sua etimologia originaria, rimanda a una specifica dimensione spazio-temporale, caratterizza da un cambiamento vasto e profondo, da “un salto qualitativo o quantitativo degno di nota” (Biasin, 2012, p. 17).

Tuttavia, l’interpretazione della natura e della direzione di questo cambiamento non è stata univoca nel corso della storia del pensiero pedagogico occidentale. Essa è dipesa dalla preminenza di diversi quadri ontologici e gnoseologici che hanno offerto una pluralità di immagini del tempo e, soprattutto, del tempo quale condizione necessaria sia al divenire del processo formativo (Granese, 2008, pp. 117-124; Fadda, 2016; Corbi, Perillo, Chello, 2024, pp. 143-182) sia alla progettazione di pratiche educative atte a orientare tale processo (Flores d’Arcais, 1990; Colicchi, 1993; d’Agnese, 2020).

In questo senso, il tempo – riconosciuto in pedagogia come categoria fondamentale per l’elaborazione di qualificati sistemi concettuali e per la costruzione di solidi approcci epistemologici e metodologici (Cambi, 1990) – si pone quale elemento da indagare per individuare, nella storia delle idee della nostra parte di mondo, alcune figure di ‘transizione’ che possano illuminare di senso l’attuale riflessione pedagogica sulle sfide poste dal cambiamento climatico, dalla rivoluzione digitale e dai processi migratori.

1. Il cerchio

La presente ricostruzione storico-teorica non può non prendere avvio dall’epoca in cui il concetto di ‘transizione’ è stato elaborato, ossia dalla fase repubblicana della storia romana. In quel periodo, la teoria dell’anaclosi – concepita dallo storiografo greco Polibio, interessato a studiare la trasformazione di Roma da città a maestosa potenza sulla scena mediterranea – ottiene un grande successo e consente di diffondere in maniera sempre più pervasiva la rappresentazione del tempo come un cerchio, nel quale si confondono l’inizio e la fine.

Tale concezione si fonda su una visione metafisica del reale, secondo la quale i cangianti eventi che caratterizzano la vita delle istituzioni si susseguono uno dopo l’altro, causati da pretesti o cause apparenti, le quali sottendono però cause reali, oggettive, che consentono di delineare in anticipo la trasformazione delle forme costituzionali semplici dei diversi stati (monarchia, aristocrazia, democrazia). Secondo Polibio, infatti, ognuna di queste forme si evolve in quella successiva o degenera nella corrispondente forma negativa (tirannide, oligarchia, oclocrazia) “at-

traverso un processo ‘naturale’ (*katà physin e physicòs*: sono termini ricorrenti nel testo polibiano), e in quanto naturale ‘necessario’, di carattere ciclico, che lo storico greco presenta come un processo inevitabile, una vera e propria ‘legge’ evolutiva delle forme politiche” (Varotti, 2014, p. 336).

In questo senso, nel rispetto di un’ontologia fissista, la transizione si viene a configurare come uno spazio-tempo di passaggio da una forma attuale a un’altra futura ma già prevista. Un passaggio, però, che non può essere dato totalmente per scontato, in quanto le cause reali e oggettive delle trasformazioni istituzionali sono occasionate da quella che Polibio definisce la prima azione (l’*archè*). Lì dove, come ricorda Arendt (1958/2004, pp. 128-129), agire “significa prendere un’iniziativa, iniziare [...], mettere in movimento qualcosa” e, dunque, esso porta con sé il carattere improvviso e irruente della sorpresa che, come conseguenza estrema, può interrompere la circolarità degli eventi. Come a dire, citando Masullo (1996), che la pluralità e la differenza – tipiche di ogni cominciamento, di ogni prima azione – possono compromettere l’unità ontologica e l’identità logica su cui si regge l’ordine della temporalità circolare. Ed è per rimediare a questa “imprevedibilità, a [questa] caotica incertezza” (*Ivi*, p. 175) che, a partire da Platone, in tutti i modelli teorico-ideali del mondo antico, il governo politico della comunità è affidato a chi detiene la capacità razionale di dominare se stesso, i propri desideri e le proprie passioni al fine di controllare la pluralità incerta dell’agire e orientarla verso le forme identitarie congruenti con la destinazione individuale e collettiva.

Questa capacità di governo di sé e dell’altro/a si sviluppa nel corso del processo formativo, attraverso un insieme di pratiche educative quotidiane e diffuse che – prima nella *paideia* greca classica e poi nell’*humanitas* latina a cavallo tra età repubblicana ed età imperiale – prendono la forma dell’immersione profonda con la cultura della comunità di riferimento. Pratiche che conducono a comprendere – nel senso etimologico del termine, ossia nel senso dell’accogliere, del prendere *con* e *in* sé e, più estesamente, dell’assecondare – il proprio *daimon* al fine di compiere quella superiore forma di vita che realizza, al tempo stesso, l’*eudaimonia* della comunità e del singolo (De Sanctis, 2010, p. 50). Per dirlo in altri termini, “il nucleo centrale della *paideia* classica [...] consist[e] nel conformare l’uomo all’Ordine cui il *Cosmos* stesso risponde per differenziarsi dal *Caos*” (De Sanctis, 1983, p. 9).

2. La linea

La visione circolare del tempo – che nelle culture antiche regge il nesso tra la prevedibilità delle transizioni e l’educazione all’autogoverno – entra in crisi negli ultimi scorcì dell’Impero Romano, in conseguenza alla diffusione del cristianesimo. Con il messaggio evangelico della nascita di Cristo, infatti, la ciclicità naturale e necessaria del *Cosmos* si arresta per lasciare spazio a un evento radicalmente nuovo, che non può essere concepito come parte dello schema temporale dell’eterno ritorno dell’uguale, ma che va inteso come uno spartiacque che separa, in maniera netta e definitiva, lo scorrere del tempo. La nascita di Cristo, cioè, non è assimilabile a nessun altro evento già accaduto e, in quanto tale, essa de-finisce un prima e un dopo che non si incontrano mai, facendo così emergere la direzione lineare o storica del tempo (Eliade, 1968/1975, pp. 181-184).

In particolare, come ricostruisce Mari (2003, p. 223), la nascita di Cristo – come estremo messaggio che spinge alla redenzione – richiama l’atto della creazione: tutto ciò che è terreno è creato e dipende da Dio e tale “riconosciuta dipendenza del mondo dal Creatore, congiunta con il riconoscimento della singolare somiglianza dell’uomo a Dio, produce il declassamento della *phýsis* che non rappresenta più l’originario autogenerato” – come nella concezione greca – ma l’originario creato”. Ne deriva, per l’essere umano, un ruolo di assoluto privilegio nella na-

tura al punto tale che quest'ultima, più che essere concepita come un tutto-abbracciante, può essere rappresentata come una piramide al cui vertice è posta l'unica specie a cui il Creatore si rivolge personalmente.

Questo ripensamento radicale del tempo e della natura – operato prima da Agostino e poi da Tommaso – non riguarda, però, solo l'inizio della storia, ma anche la sua fine. Infatti, nella narrazione evangelica, il tempo lineare che la nascita di Cristo dispiega non è infinito, ma ha come limite ultimo la Resurrezione, che si traduce nella vita individuale nei quattro *Novissimi*: la morte, il giudizio, il paradiso o l'inferno. Tale limite segna il passaggio tra la temporalità storica e l'eternità ultra-terrena, trasformando così la transizione non in un passaggio tipico della vita umana, ma nel passaggio fondamentale, finale e definitivo di quest'ultima: dall'abisso dell'imperituro, che – riprendendo Agostino – caratterizza il cuore umano, all'Abisso onnipresente di Dio, in cui è possibile scorgere la sua eco e riattivare così la speranza (Moscato, 2022, p. 98).

In questo senso, l'educazione non è più conformazione all'ordine naturale che ostacola la pericolosa incertezza del caos, ma è l'attività di cura che orienta la persona in formazione nel percorso drammatico e tormentato di conoscenza di sé, che è sempre un “cammino a ostacoli, fatto di ascese e cadute, di oscillazioni, di deviazioni e di rinascite” (Cambi, 1994, p. 57). L'incertezza, dunque, caratterizza l'intera esistenza umana perché la razionalità come la fede possono vacillare, con la conseguenza che l'educazione si pone quale azione che guida l'essere umano a mantenere fermo il timone della propria vita terrena nell'attesa che – giungendo la fine della linea storica – si dischiuda la vera vita, certa, piena e duratura.

3. La sequenza

Per tutta l'epoca moderna e per gran parte di quella contemporanea, la rappresentazione cristiano-medievale della temporalità non è scalfita dal processo di radicale laicizzazione che caratterizza l'Occidente mediante la colonizzazione dei territori oltre oceano, lo scisma protestante, la rivoluzione scientifica, la strutturazione della società borghese, le rivoluzioni industriali e quelle politiche. Infatti, la storia, quale concezione dello scorrere del tempo da un prima a un dopo, diventa l'emblema dell'Occidente moderno e contemporaneo al punto tale che, quando nell'ultimo decennio del secolo scorso si è iniziato a paventare la crisi della logica di questa parte di mondo, non si è potuto fare a meno di parlare di “fine della storia” (Fukuyama, 1992).

Il tempo lineare, dunque, resta per numerosi secoli l'unica forma possibile di temporalità, sebbene cambino i contenuti di questo scorrere incessante e speranzoso. Infatti, se la linea disegnata dalla nascita di Cristo conduce, come si è visto nel precedente paragrafo, alla salvezza ultraterrena mediante un progetto escatologico che non rende semplice la vita mondana, anche la linea temporale moderno-contemporanea – ponendosi come una processualità incrementale – conduce a un miglioramento di non immediata realizzazione, che si configura però – come ricorda Natoli (1991) – nel progresso civilizzatore, derivante dall'azione volontaristica dell'essere umano incarnata nella scienza, nell'utopia e nella rivoluzione.

In particolare, il passaggio dalla salvezza divina al progresso umano è possibile grazie alla reinterpretazione laica del ruolo che la creazione, nel cristianesimo, assegna alla natura e all'essere umano. Infatti, il declassamento della *physis* classica – operato dalla religione della rivelazione – reifica la natura nelle mani dell'essere umano che, in quanto fatto a immagine e somiglianza di Dio, può agire su di essa nel limite dello stesso progetto divino. Tuttavia, tra moderno e contemporaneo, venuto meno lo sfondo teologico, la natura si trasforma in un oggetto di investigazione e di trasformazione nelle mani di un agente, l'essere umano, a cui non è (op)posto più alcun limite ontologico e gnoseologico.

In questo nuovo scenario, come argomenta Moroncini (1998, p. 196), “il soggetto in senso

moderno, quale soggetto dell'enunciazione, certezza apodittica di sé, marca della dicibilità e della pensabilità in generale, [...] qualunque sia l'enunciato, fosse anche quello del dubbio iperbolico, [...] occupa sempre il posto del fondamento". Ed è a partire da tale fondamento che è possibile elaborare, contro l'incertezza della pluralità che destabilizza l'ordine dell'identità, sia la scienza sia l'utopia. La prima, quale metodo conoscitivo di tipo empirico, consente l'analisi dei fatti e la verifica dei discorsi; la seconda, fondandosi sulle conoscenze offerte dalla prima, si realizza quale progetto politico-educativo che prospetta intenzionalmente il superamento delle condizioni attuali per la costruzione di una comunità umana libera, illuminata e dedita al bene comune. Per dirlo con Frauenfelder (1981, p. 87), lettrice di Mannheim e di Block, l'utopia non è fantasticheria, ma "ha alla sua base la struttura intenzionale del bisogno che la coscienza anticipatrice esprime in immagini, in 'figure collettive' perché la coscienza utopica non si lascia divorare dalla 'cattiva datità'".

Scienza e utopia, dunque, sono due modi diversi ma contigui di leggere il reale e di controllare l'incerto, poiché entrambi si sforzano di andare oltre l'apparenza del fenomeno per individuare in esso o le strutture oggettive di causa-effetto che lo determinano (la scienza) o le necessità di un profondo mutamento che si esplica in una proposta costruita con argomentazioni logiche e consequenziali (l'utopia). Entrambi, inoltre, fanno uso – seppur in maniera diversa – della temporalità lineare, poiché studiano il passato-presente dei fenomeni per individuarne lo sviluppo prossimo (la scienza) o futuribile (l'utopia), delineando così le tappe possibili del divenire progressivo della natura e della storia. Lì dove questo divenire progressivo è caratteristica essenziale anche della rivoluzione, che per Natoli (1991, p. 50) si pone quale forma particolare di utopia, che non si limita a prospettare un futuro migliore, arginando così il male esercitato nel presente, ma si pone quale fine del presente e, dunque, quale dissoluzione del male *tout court*.

In tutti e tre i casi (scienza, utopia e rivoluzione), la temporalità che emerge porta con sé i segni di un futuro – prossimo, futuribile o finale – che è sempre migliore del presente e che dipende totalmente dall'agire umano. Ne consegue che, per la prima volta nella storia delle idee pedagogiche, la transizione non è più solo un momento di passaggio da uno spazio-tempo a un altro, la cui valutazione dipende da una entità terza – Il Cosmo o Dio. Essa è, invece, un passaggio, generato dall'umano, che può essere descritto o come una sequenza di continui e gradualmente incrementi quantitativi e qualitativi (la scienza e l'utopia) o come una sequenza di eventi clamorosi e violenti che rovesciano il problematico *status quo*.

In questa cornice, l'educazione – quale pratica che si fonda su un sapere, la pedagogia, la cui elaborazione fa riferimento, a seconda dei casi, al paradigma scientifico o a quello socio-politico (Cambi, 1986) – si viene a configurare come attività di accompagnamento al progressivo sviluppo che caratterizza tanto la natura quanto la società. Ne consegue che essa è sia una pratica di conformazione alle sequenze progressive che il corpo biologico e il corpo politico impongono, sia una pratica di emancipazione che spinge il soggetto a innovare tali sequenze per renderle sempre migliori.

4. Una possibile apertura

Il cerchio, la linea e la sequenza sono tre figure di transizione che la storia delle idee pedagogiche ci consegna, permettendoci così di riflettere su quanto le ontologie fissiste che si sono alternate nel pensiero occidentale hanno costretto la temporalità in forme precostituite. Tale costrizione – volta a contenere, nell'ordine delle logiche identitarie, la naturale incertezza che emerge dalla differenza – non ha consentito di apprezzare la transizione come uno spazio-tempo plurale in cui i processi formativi possono dispiegarsi in direzioni diverse, con la conseguenza che le pra-

tiche educative – quali pratiche che offrono un orientamento alle persone in transizione – si sono venute a configurare come pratiche prevalentemente conformative.

L'opposizione radicale a un tale tipo di impostazione ontologica e gnoseologica si è sviluppata nella storia delle idee pedagogiche piuttosto recentemente, con l'emergere delle pedagogie di stampo critico, decostruttivo e costruttivista, che hanno provato a liberare sia la temporalità sia la formazione dalla necessità di forme ordinate e precostituite. Tuttavia, come si è sottolineato in altre sedi (Chello, 2013; 2022), queste pedagogie – abbracciando una concezione puntinista e presentista del tempo – hanno fatto venire meno quella tensione ulteriore che dovrebbe caratterizzare ogni temporalità formativa e ogni pedagogia progettuale (Corbi, Perillo, Chello, 2024, pp. 143-182).

Tuttavia, queste pedagogie si pongono come un indispensabile appiglio critico di fronte all'attuale predominanza, nel dibattito pubblico generale e in quello dedicato alle questioni educative, di tendenze neoliberiste, revansciste, escludenti, negazioniste e revisioniste. Ci ricordano, infatti, che dietro temporalità prescritte e pratiche educative conformative si celano sistemi di potere che esercitano oppressione in maniera intersezionale, attraverso la creazione plurima e contemporanea di privilegi e disuguaglianze, e ci ricordano anche che tali sistemi possono essere indagati, combattuti e trasformati solo da chi assume una postura al margine (bell hooks, Nadotti, 2020).

Tali posizionamenti critici, dunque, pur con le loro debolezze, possono contribuire a creare quel che si è proposto di definire il “terzo spazio del sapere pedagogico” (Chello, 2017), tanto nella sua partizione storico-teorica quanto in quella empirico-sperimentale, inteso come spazio comprensivo-transazionale di marca deweyana a partire dal quale rilanciare la tensione progettuale dell'educativo senza cadere nel controllo delle temporalità formative.

Bibliografia

- Arendt H. (1958). *The Human condition*. Chicago: The University of Chicago (trad. it. *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 2004).
- bell hooks, Nadotti M. (2020). *Elogio del margine/Scrivere al buio*. Napoli: Tamu.
- Biasin C. (2012). *Le transizioni*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cambi F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico*. Bologna: CLUEB.
- Cambi F. (1990). Storicità e storicizzazione del sapere pedagogico. In G. Flores d'Arcais (Ed.), *La dimensione storica* (pp. 77-114). Milano: Unicopli.
- Cambi F. (1994). I grandi modelli della formazione. In F. Cambi, E. Frauenfelder (Eds.), *La formazione* (pp. 37-75). Milano: Unicopli.
- Chello F. (2013). Assumer l'incertain et développer le bien commun. La transaction sociale comme paradigme pédagogique. *Pensée plurielle*, 33-34, 85-95.
- Chello F. (2017). *Verso un terzo spazio della pedagogia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Chello F. (2022). La formazione, l'incerto e le transizioni educative. Un approccio comprensivo-transazionale all'orientamento. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 23, 18-34.
- Colicchi E. (1993). *Il tempo dell'educazione*. Pisa: Giardini.
- Corbi E., Perillo P. Chello F. (2024). *La pedagogia in questione*. Milano: Utet.
- D'Agnese V. (Ed.) (2020). Time and temporality in education and schooling [Symposium]. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 9 (2), 19-120.
- De Sanctis F. (2010). *'Luoghi' e 'tempi' del pensiero giuridico*. Napoli: Editoriale Scientifica.
- De Sanctis O. (1983). *Il progetto educativo in Locke*. Roma: La Gliardica.
- Eliade M. (1968). *Le mythe de l'éternel retour. Archétypes et répétition*. Paris: Gallimard (trad. it. *Il mito dell'eterno ritorno. Archetipi e ripetizioni*, Borla, Bologna, 1975).
- Fadda R. (2016). *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: FrancoAngeli.

- Frauenfelder E. (1981). *La città del Sole di Fra' Tommaso Campanella*. Napoli: Ferraro.
- Fukuyama F. (1992). *The End of History and the Last Man*. New York: Free Press (trad. it. *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Rizzoli, Milano, 1992).
- Flores d'Arcais G. (1990). Il tempo come categoria pedagogica. In G. Flores d'Arcais (Ed.), *La dimensione storica* (pp. 11-46). Milano: Unicopli.
- Granese A. (2008). *La conversazione educativa*. Roma: Armando.
- Masullo A. (1996). *Metafisica. Storia di un'idea*. Roma: Donzelli.
- Moroncini B. (1988). *Il discorso e la cenere*. Napoli: Guida.
- Moscato M.T. (2022). *Un abisso invoca l'abisso*. Milano: FrancoAngeli.
- Natoli S. (1991). *Teatro filosofico*. Milano: Feltrinelli.
- Varotti C. (2014). Polibio. In *Enciclopedia machiavelliana* (pp. 331-338). Roma: Istituto della Enciclopedia italiana Treccani.

Modelli educativi per una cultura ecologica inclusiva e non violenta e la prevenzione dei conflitti

Tiziana Chiappelli

Ricercatrice

Università degli Studi di Siena – tiziana.chiappelli@unisi.it

Introduzione

L'obiettivo di questo contributo è presentare modelli educativi che siano validi per la prevenzione e la risoluzione dialogica dei conflitti, affrontando in particolare le sfide poste dal cambiamento climatico e dalla violenza di genere. Partendo dalle teorie dell'educazione dialogica (Freire, 1970; Flecha, 2000) e dell'azione comunicativa (Habermas, 1984), vien richiamata l'importanza di approcci partecipativi per la trasformazione degli ambienti educativi in luoghi inclusivi, equi e sostenibili. Uno degli aspetti centrali è la promozione di un'educazione basata sul dialogo e sulla co-costruzione del sapere, nella quale studenti, docenti e comunità educative assumano un ruolo attivo nel processo di apprendimento. Seguendo il modello di apprendimento dialogico proposto da Flecha (2000), si vuole evidenziare come la valorizzazione delle esperienze e delle conoscenze di tutti i partecipanti possa favorire l'inclusione e il riconoscimento reciproco. In particolare, il contributo si concentra sulla capacità del dialogo di trasformare i conflitti in opportunità di crescita, offrendo strumenti per la loro gestione costruttiva (Galtung, 1996). Parallelamente, il contributo intende dimostrare come l'educazione possa rafforzare una consapevolezza ecologica che non si limiti alla tutela dell'ambiente naturale, ma che si estenda anche alle relazioni interpersonali e alle dinamiche sociali. Seguendo l'approccio dell'"intelligenza ecologica" (Goleman, Bennett, Barlow, 2012), è importante riflettere su come la connessione tra dimensione ambientale e giustizia sociale possa essere integrata nei percorsi educativi, favorendo una cultura della responsabilità collettiva e della sostenibilità. Infine, il contributo si propone di illustrare sinteticamente le potenzialità di modelli educativi già sperimentati nell'ambito di alcuni progetti di ricerca europei di cui parleremo poco oltre, evidenziando il loro impatto nella promozione di pratiche educative innovative. Questi modelli dimostrano come l'integrazione di metodologie dialogiche e partecipative possa rispondere ai bisogni contemporanei di inclusione e sostenibilità, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030 dell'UNESCO (UNESCO, 2017). Attraverso questa analisi, si intende offrire una prospettiva critica sull'educazione come strumento di trasformazione sociale, capace di affrontare le sfide del presente con approcci basati sulla partecipazione, sull'empatia e sulla giustizia sociale.

1. L'approccio dialogico comunicativo come strumento di trasformazione sociale

L'educazione come strumento di trasformazione sociale si fonda su un insieme di approcci teorici che mettono al centro il dialogo, la partecipazione e la consapevolezza critica. Il modello di prevenzione e risoluzione dialogica dei conflitti si basa su tre pilastri fondamentali: l'approccio dia-

logico comunicativo, la pedagogia della non-violenza e il pensiero ecologico. Questi elementi trovano applicazione concreta in iniziative educative sviluppate nell'ambito di progetti europei come REFUGE-ED, SHAR-ED e REVERS-ED, che offrono evidenze empiriche sull'efficacia di tali metodologie.

L'approccio dialogico comunicativo adottato da questi progetti di ricerca e sperimentazione di interventi trova le sue radici nelle teorie di Habermas (1984) e Freire (1970), i quali sottolineano il ruolo fondamentale del dialogo nella costruzione della conoscenza e nella trasformazione sociale. Secondo Habermas, la comunicazione autentica si basa su condizioni di uguaglianza e reciprocità, permettendo agli individui di negoziare significati e costruire comprensione comune. Allo stesso modo, Freire (1970) propone un'educazione problematizzante che superi la trasmissione passiva del sapere, favorendo invece il coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di apprendimento. Nell'ambito educativo, Flecha (2000) ha sviluppato ulteriormente questi concetti, introducendo il modello dell'apprendimento dialogico, basato su interazioni orizzontali tra insegnanti e studenti. Questo approccio è particolarmente efficace nella gestione dei conflitti, in quanto consente la co-costruzione di soluzioni condivise, anziché l'imposizione di norme dall'alto (Villarejo-Carballido et al. 2019). Il dialogo diventa così uno strumento per la prevenzione della violenza e per la promozione di contesti educativi inclusivi e partecipativi. Nel dettaglio, prenderemo come esempi le metodologie adottate in tre progetti:

- il progetto REFUGE-ED¹ *Effective Practices in Education and Mental Health for the Integration of Refugee Children* ha esplorato il ruolo dell'educazione nel supporto ai bambini rifugiati, dimostrando come il dialogo e la co-costruzione del sapere possano facilitare l'integrazione e il benessere scolastico.
- Il progetto SHAR-ED *Sharing Best Practices For Inclusive Education* in cui si evidenzia l'importanza delle pratiche educative basate sulla condivisione di esperienze e sul riconoscimento delle differenze culturali e linguistiche.
- Il progetto REVERS-ED *Trends on educational inequalities over time and successful interventions that contribute to reverse them* che si concentra sull'analisi delle azioni educative come strumento di emancipazione sociale, di trasformazione dei modelli educativi tradizionali, basandosi sulla co-costruzione di un pensiero critico attraverso la partecipazione attiva degli studenti.

Questi progetti forniscono evidenze empiriche che confermano come l'integrazione tra approccio dialogico, pedagogia della non-violenza e pensiero ecologico possa generare ambienti educativi più inclusivi e sostenibili.

2. Collegare la consapevolezza ecologica alla responsabilità sociale, alla sostenibilità delle relazioni umane e alla pedagogia della cura

Di fronte a una crescente crisi ambientale e a profonde disuguaglianze sociali, diventa indispensabile ripensare radicalmente i modelli educativi, affinché essi non si limitino a trasmettere conoscenze tecniche o prescrivere comportamenti virtuosi, ma promuovano una consapevolezza ecologica integrata a una responsabilità sociale diffusa. Questa visione, come evidenziato dal-

1 Al sito di progetto sono reperibili i vari report, webinar e materiali di lavoro relativi alle pratiche educative di successo individuate, ed in particolare quelle dedicate al Modello dialogico di prevenzione dei conflitti <https://www.refuge-ed.eu>

l'UNESCO (2017), richiede un'educazione alla sostenibilità che vada oltre la mera informazione, abbracciando un approccio sistemico e relazionale in grado di considerare il legame intrinseco tra crisi ecologica, ingiustizia sociale e pratiche di convivenza.

Negli ultimi decenni è emersa la consapevolezza che l'educazione ambientale tradizionale, incentrata principalmente sulla trasmissione di conoscenze legate ai problemi ecologici e basata su un approccio informativo e normativo (Sterling, 2001), risulta insufficiente per affrontare le sfide sistemiche poste dal cambiamento climatico, dalla perdita di biodiversità e dall'ingiustizia sociale. Come sottolinea Capra (1996), il pensiero ecologico non può essere ridotto alla mera protezione dell'ambiente, ma deve essere inteso come un modello sistemico che riconosce l'interdipendenza tra esseri umani, comunità e natura. In quest'ottica, educare alla sostenibilità significa promuovere una cultura della cura e della responsabilità che coinvolga tanto il rapporto con l'ambiente naturale quanto le dinamiche sociali e relazionali.

Diversi autori hanno evidenziato l'importanza di superare la frammentazione disciplinare per sviluppare un pensiero complesso e trasformativo. Come è noto, Morin (1999) ha fortemente sostenuto che l'educazione debba favorire una visione olistica e complessa, in cui le connessioni tra fenomeni apparentemente distinti diventino oggetto di riflessione approfondita e il fulcro stesso dell'apprendimento. Il paradigma della complessità si riflette anche negli strumenti a disposizione degli esseri umani: Goleman, Bennett e Barlow (2012) nell'introdurre il concetto di intelligenza ecologica, evidenziano come lo sviluppo delle capacità debba abbracciare le dimensioni cognitive, emotive e sociali la cui interazione risulta essenziale affinché le singole persone riconoscano l'impatto globale delle proprie azioni. Tale approccio si riscontra in tutte quelle che potremmo chiamare teorie o pedagogie delle differenze (Aiello-Cabrera, Chiappelli, Troya Porras, 2023), in cui la valorizzazione delle diversità sociali, culturali, linguistiche ecc. risultano essere la base per la costruzione di processi educativi che siano pronti alle sfide attuali e del futuro. L'evoluzione delle pratiche educative è testimoniata da esperienze come quelle sviluppate nei progetti REFUGE-ED, SHAR-ED e REVERS-ED, i quali hanno dimostrato che l'integrazione di metodologie partecipative e di co-costruzione della conoscenza favorisce un pensiero ecologico inclusivo e una maggiore sensibilità alle problematiche di giustizia sociale (Sordé-Martí et al., 2023). In questi contesti, il Dialogic Co-Creation Process ha evidenziato come il coinvolgimento attivo di studenti, insegnanti e famiglie nella definizione delle pratiche educative non solo migliori il benessere psicologico e sociale, ma rafforzi anche il senso di appartenenza e la responsabilità collettiva (Aiello-Cabrera et al., 2023). Il concetto di cultura della cura, elaborato da Tronto (1993), arricchisce ulteriormente questo quadro, sottolineando che la cura non è un atto meramente individuale, ma una pratica collettiva che implica responsabilità reciproca, attenzione alle vulnerabilità e riconoscimento dell'interdipendenza tra individui e ambiente. Tale visione è alla base di numerosi progetti educativi che puntano a creare ambienti di apprendimento fondati sulla solidarietà e sul riconoscimento reciproco (Flecha, 2000). Parallelamente, esperienze di apprendimento collaborativo e service learning (Eyler, Giles, 1999) hanno confermato come il coinvolgimento diretto degli studenti in progetti di sostenibilità e giustizia sociale possa rafforzare non solo la loro consapevolezza ecologica, ma anche la capacità di agire in maniera etica e responsabile. L'integrazione tra consapevolezza ecologica e responsabilità sociale richiede quindi un cambiamento strutturale nei modelli educativi: un'educazione sostenibile che, come proposto da Sterling (2001), non si limiti alla trasmissione di nozioni, ma favorisca una trasformazione profonda del modo in cui gli studenti percepiscono e interagiscono con la realtà. L'adozione di metodologie dialogiche e partecipative, che mettono al centro le interazioni e la co-costruzione della conoscenza (Flecha, 2000), rappresenta una strategia efficace per promuovere un'educazione integrata, capace di trasformare le pratiche quotidiane e contribuire a costruire comunità più giuste, resilienti e sostenibili, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030 (UNESCO, 2017).

3. Sistemi educativi contro le disuguaglianze e per lo sviluppo di una cultura ecologica inclusiva e non violenta

Fornendo analisi sull'efficacia di modelli educativi inclusivi e sostenibili, i progetti REFUGE-ED, SHAR-ED e REVERS-ED offrono evidenze concrete sull'impatto positivo delle metodologie dialogiche nelle dinamiche educative. Questi progetti, infatti, hanno mostrato attraverso analisi quantitative e qualitative, misurando i livelli di performance ma anche le correlazioni tra sistemi educativi, disuguaglianze socio-economico-culturali e processi di inclusione/esclusione, come l'adozione di pratiche educative basate sulla co-creazione del sapere e sul coinvolgimento attivo delle comunità possa facilitare la costruzione di un pensiero ecologico e inclusivo e promuovere la giustizia sociale. Nei progetti REFUGE-ED e SHAR-ED, ad esempio, gli studenti, gli insegnanti e le famiglie sono stati coinvolti direttamente nella progettazione e valutazione delle pratiche educative, favorendo una cultura della responsabilità condivisa e della solidarietà, con indubbi benefici sul benessere psicologico e sociale. Questo approccio ha anche portato a un miglioramento delle relazioni interpersonali, rafforzando il senso di appartenenza e responsabilità nella comunità educativa. Un esempio concreto di buona pratica è rappresentato dal Dialogic Co-Creation Process, che ha consentito una maggiore partecipazione e interazione tra diversi attori, promuovendo un apprendimento che non solo sensibilizza sull'ambiente, ma incoraggia anche comportamenti socialmente responsabili. Tali metodologie, applicabili in contesti educativi diversi, suggeriscono la possibilità di una didattica che integra conoscenze, sensibilità ecologica e capacità relazionali, costituendo una base solida per futuri approcci educativi integrati e trasformativi. I risultati emersi dai progetti REFUGE-ED, SHAR-ED e REVERS-ED, a cui rimandiamo per approfondimenti ulteriori, confermano che modelli educativi inclusivi e sostenibili possono trasformare positivamente le dinamiche educative. Le evidenze dimostrano come l'adozione di metodologie dialogiche, basate sulla partecipazione attiva di studenti, insegnanti e famiglie, favorisca la co-costruzione della conoscenza e il rafforzamento del senso di responsabilità collettiva. Ad esempio, l'implementazione del Dialogic Co-Creation Process ha permesso di valorizzare le diversità culturali e di creare ambienti di apprendimento collaborativi, in cui ogni voce contribuisce al benessere psicologico e sociale dell'intera comunità. Allo stesso modo, l'integrazione di attività di service learning ha evidenziato come il coinvolgimento diretto in progetti di sostenibilità possa stimolare una consapevolezza ecologica concreta e un impegno attivo nella risoluzione delle sfide ambientali e sociali. Questi esempi rappresentano buone pratiche applicabili in contesti educativi diversi, offrendo una solida base per la promozione di un'educazione che sia al tempo stesso inclusiva, trasformativa e orientata alla sostenibilità.

Bibliografia

- Aiello Cabrera E., Chiappelli T., Troya Porras M. B. (2023). Participatory methodologies for the co construction of research on migration and refugee studies. *Pedagogia delle differenze*, LII(2), I-XXI.
- Buber M. (1970). *I and thou*. Harper & Row.
- Capra F. (1996). *The web of life: A new scientific understanding of living systems*. Anchor Books.
- Davis B., Sumara D. (2006). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Eyler J., Giles D.E. (1999). *Where's the learning in service learning?* Jossey Bass.
- Flecha R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Rowman & Littlefield.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Galtung J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. International Peace Research Institute.

- Goleman D., Bennett L., Barlow Z. (2012). *Ecoliterate: How educators are cultivating emotional, social, and ecological intelligence*. Jossey Bass.
- Habermas J. (1984). *The theory of communicative action* (Vol. 1). Beacon Press.
- hooks b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- INCLUD-ED. (2006-2011). *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*. European Commission, from <https://cordis.europa.eu/project/id/28603/es>
- McLaren P. (1994). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the United States*. Longman.
- Mezirow J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12.
- Morin E. (1999). *La tête bien faite: Repenser la réforme, réformer la pensée*. Seuil.
- Sordé-Martí T., Ghani A. A., Almobarak B., Chiappelli T. et al. (2023). The REFUGE-ED dialogic co-creation process: Working with and for refugee children and minors. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 463.
- Sterling S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books.
- REFUGE-ED. (2023). *Effective Practices in Education and Mental Health for the Integration of Refugee Children*. European Commission, from <https://www.refuge-ed.eu>
- Rios V. M. (2011). *Punished: Policing the lives of black and Latino boys*. NYU Press.
- Tronto J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.
- Villarejo-Carballido B., Pulido C. M., de Botton L., Serradell O. (2019). Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts: Evidence of the Success of Cyberbullying Prevention in a Primary School in Catalonia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(6), 918, from <https://doi.org/10.3390/ijerph16060918>

Fare i compiti a casa: coinvolgimento dei genitori, attività simil-didattiche e questioni socio-pedagogiche

Vittoria Colla

Ricercatrice

Università degli Studi di Bologna – vittoria.colla2@unibo.it

Introduzione

Negli ultimi decenni, l'idea che si debba stabilire una relazione di collaborazione e condivisione di esperienze tra scuola e famiglia è divenuta un vero e proprio assunto pedagogico. Da una parte, la ricerca educativa ha ampiamente mostrato gli effetti positivi del coinvolgimento dei genitori degli alunni (c.d. *parental involvement*, cfr. Epstein, 2001) e, sulla base di queste ricerche, le politiche nazionali e internazionali hanno promosso la partecipazione dei genitori alla vita scolastica come formula per favorire successo scolastico e inclusione sociale. L'azione pedagogica quotidiana degli insegnanti, soprattutto di scuola primaria, è dunque orientata a instaurare relazioni positive e una "fattiva collaborazione" (Nota MIUR 22 novembre 2012, n. 3214 - Trasmissione Linee di indirizzo "Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa") con i genitori, al fine costruire l'alleanza educativa (Contini, 2012). Da parte loro, in linea con i modelli diffusi di "genitorialità intensiva" (Faircloth, 2014), i genitori sono sempre più coinvolti in ogni ambito della vita dei loro figli, primo fra tutti quello scolastico. Tra le diverse attività di coinvolgimento dei genitori nel mondo della scuola (e.g., colloqui genitori-insegnanti, assemblee), i compiti a casa svolgono un ruolo cruciale, in quanto costituiscono un'occasione quotidiana per prendere parte al percorso scolastico (Lehner-Mear, Colla, 2024). Attività che si realizza "sulla soglia", i compiti sono un contesto privilegiato in cui si declina concretamente il rapporto tra scuola e famiglia (Montalbetti, Lisimberti, 2020), nonché uno spazio cruciale in cui è possibile costruire e consolidare l'alleanza (Colla, Caronia, 2020). Non sorprende dunque che il coinvolgimento dei genitori in questa attività sia notevolmente aumentato in anni recenti: i compiti sono passati dall'essere un'attività silenziosa e autonoma degli alunni a costituire un'impresa familiare, in cui i genitori sono coinvolti quotidianamente (Colla, 2023). Pesando sulle routines familiari e coinvolgendo gli adulti, i compiti hanno attirato sempre maggiore attenzione, riflessioni e critiche, rivelandosi un tema profondamente divisivo, dentro e fuori dal contesto della ricerca accademica. Le ricerche sull'efficacia dei compiti a casa e sull'auspicabilità del coinvolgimento genitoriale sono estremamente numerose e variegata, così come il dibattito su queste tematiche (cfr. sezione 2). Eppure, sorprendentemente, sono ancora pochi gli studi che indagano i modi concreti, situati e interattivi in cui si fanno i compiti a casa, giorno dopo giorno, nel contesto familiare quotidiano. A fronte di numerosi studi basati su interviste, questionari, focus group e simili metodologie *self-report*, la ricerca osservativa capace di varcare la soglia domestica ed entrare in quello spazio privato per eccellenza che è la casa, capace di soffermarsi sul parlato quotidiano e spontaneo di genitori e figli a partire da una sensibilità prettamente pedagogica è ancora scarsa.

Il presente contributo si inserisce in questo spazio di ricerca indagando lo svolgimento quo-

tidiano dei compiti a casa. A partire da una ricerca video-etnografica in 19 famiglie italiane con bambini che frequentano la scuola primaria (Caronia, Colla, 2024; Colla, 2023), il contributo mostra che i compiti a casa si configurano come attività discorsiva, realizzata in maniera congiunta da figli e genitori. In particolare, illustra come i genitori partecipano ai compiti a casa riproducendo alcune attività didattiche tipiche del contesto scolastico, come ad esempio la spiegazione, l'interrogazione e la correzione dei compiti svolti. Mostrando i modi situati e interattivi in cui i genitori supportano i propri figli nello svolgimento di questa attività, lo studio mette in luce il contributo cruciale dei genitori, facendo emergere considerazioni e interrogativi legati soprattutto alla rilevanza del capitale socioculturale (Bourdieu, 1986) della famiglia degli alunni e alla capacità dei genitori di agire in maniera coerente con la cultura della scuola (Weininger, Lareau, 2003). In altre parole, se la scuola fa affidamento su un ambiente di apprendimento domestico popolato da genitori competenti dal punto di vista pedagogico, didattico e culturale, cosa accade alla carriera scolastica di quei bambini che non hanno a disposizione queste risorse?

1. Coinvolgimento dei genitori nei compiti a casa: uno sguardo alle ricerche

Le ricerche sul coinvolgimento dei genitori nei compiti a casa sono estremamente numerose. In particolare, quelle sulla relazione tra aiuto dei genitori nei compiti e rendimento scolastico degli alunni riportano risultati contrastanti (Aries, Cabus, 2015), che variano notevolmente in base alle diverse forme di coinvolgimento considerate. Quando i genitori si limitano a supportare emotivamente i bambini nello svolgimento dei compiti, senza realizzare gli esercizi insieme a loro, gli effetti sarebbero incerti o addirittura negativi. Al contrario, il coinvolgimento attivo e diretto nei compiti sembrerebbe portare a risultati positivi, soprattutto quando, oltre a fornire supporto, i genitori promuovono una discussione con i bambini circa le strategie di risoluzione dei problemi o realizzano pratiche di *scaffolding* (Pratt et al., 1992).

Secondo alcuni, il coinvolgimento dei genitori potrebbe generare stress e tensioni familiari (Moè et al., 2020), soprattutto in quei genitori che faticano a conciliare i compiti con i propri impegni professionali (Reay, 1998), così come in coloro che rischiano di sentirsi esclusi dalle attività scolastiche, come ad esempio i genitori che non padroneggiano la lingua e le aspettative della scuola (Bolognesi, 2018). Il coinvolgimento genitoriale nei compiti può rivelarsi controproducente anche per altri motivi. Ad esempio, può interferire con l'apprendimento se i genitori non possiedono adeguate competenze disciplinari e pedagogiche o se il loro coinvolgimento sottrae ai bambini il ruolo di protagonisti nello svolgimento dei compiti (Cooper, Lindsay, Nye, 2000). Infine, come evidenziato da numerose ricerche, il coinvolgimento dei genitori nei compiti può contribuire a riprodurre le disuguaglianze sociali (Anthony-Newman, 2019), ponendo alcuni alunni in posizione di vantaggio rispetto ad altri.

Pur nella sua ricchezza e varietà, la ricerca sul coinvolgimento dei genitori nei compiti non riesce a fornire una risposta univoca e definitiva rispetto alla sua efficacia o inefficacia. Questo è con tutta probabilità dovuto al fatto che l'esperienza del coinvolgimento genitoriale varia enormemente caso per caso, sulla base di una molteplicità di aspetti contingenti, quali la quantità e il tipo di compiti assegnati, la capacità dei genitori di fornire supporto e le modalità concrete e situate in cui questo supporto viene fornito, nonché le competenze scolastiche dei bambini e la specifica relazione che si instaura tra genitori e figli. Alla luce di queste considerazioni, emerge in maniera ancora più lampante la necessità di espandere quello che è un ambito ancora poco esplorato: lo svolgimento quotidiano dei compiti a casa nel contesto domestico e l'interazione genitori-figli che lo accompagna (e.g., Kremer-Sadlik, Fatigante, 2015; Colla, 2023, 2024). Il presente contributo si inserisce in questo spazio di ricerca.

2. Dati e metodologia

I dati presentati in questo contributo derivano da un progetto di ricerca pluriennale sullo svolgimento dei compiti a casa come attività quotidiana e interattiva. Si tratta di 62 sessioni di compiti a casa videoregistrate in 19 famiglie residenti nel nord Italia. Le famiglie partecipanti sono composte da due genitori e almeno un bambino che frequenta la scuola primaria. Tra le famiglie coinvolte, tre hanno background migratorio. In ogni caso, tutte le famiglie parlano italiano durante lo svolgimento dei compiti.

Attraverso la visione ripetuta dei dati video, è stato possibile individuare le pratiche concrete e interattive attraverso cui i genitori nel nostro corpus partecipano ai compiti a casa. Tra queste, troviamo la realizzazione di attività simil-didattiche (sezione 4). Gli estratti sono stati trascritti e analizzati adottando un approccio basato sull'analisi multimodale della conversazione. Per garantire l'anonimato, i nomi dei partecipanti sono stati sostituiti da nomi di fantasia ed eventuali riferimenti a luoghi e persone sono stati rimossi.

3. Quando i genitori fanno gli insegnanti: attività simil-didattiche durante i compiti a casa

Durante lo svolgimento dei compiti a casa, i genitori nel nostro corpus realizzano frequentemente attività simil-didattiche, ovvero attività discorsive tipiche del contesto scolastico e in particolare del parlato dell'insegnante in classe, come ad esempio l'interrogazione, la spiegazione e la correzione degli esercizi. Così facendo, i genitori incarnano l'insegnante e riproducono l'interazione scolastica nel contesto domestico. Di seguito presentiamo alcuni estratti che costituiscono chiari esempi di tali pratiche. Nell'esempio 1, Ludovico (sette anni, classe seconda della scuola primaria) e la mamma sono alle prese con un esercizio di geometria.

Es. 1 – Spiegazione¹

1	Ludovico	ri- ripassa di blu, il pe- (0.5) il <perime:n-rti>
2	Mamma	<peRimeTRI>. mh.
3		(0.5)
4	Ludovico	cosa so[no?
5	Mamma	[i contorni.
6		(0.6)
7	Mamma	okay?
8	Ludovico	((fa cenno di sì con la testa))
9	Mamma	quindi cosa devi fare? ripassare,

1 Alcune indicazioni sui simboli nelle trascrizioni: [parola] indica il parlato in sovrapposizione; <parola> indica il parlato pronunciato lentamente; (.) indica una pausa inferiore a 0.2 secondi; (1.5) indica una pausa misurata in secondi e decimi di secondo; paro:la indica un prolungamento del suono.

Alla riga 1, Ludovico sta leggendo la consegna di un esercizio di geometria. Durante la lettura, commette un errore, leggendo in maniera errata la parola “perimetri”. Tale errore, prontamente corretto dalla mamma (riga 2), segnala una lacuna nelle conoscenze di Ludovico, che viene espressa in maniera più esplicita al turno successivo, quando il bambino chiede il significato della parola “perimetri” (“cosa sono?”, riga 4). In risposta, la madre realizza una pratica discorsiva tipica del parlato dell’insegnante, ovvero una spiegazione: “i contorni” (riga 5). È interessante notare come la spiegazione sia efficace nel promuovere la comprensione di Ludovico. La mamma infatti fa un lavoro di traduzione che consiste nel rendere il termine del gergo disciplinare (“perimetri”) con un termine del linguaggio comune (“contorni”), di facile comprensione per un bambino dell’età di Ludovico. Questa spiegazione è cruciale per lo svolgimento dell’esercizio: senza di essa, infatti, Ludovico non potrebbe comprendere quanto richiesto dalla consegna, cosa che renderebbe estremamente difficile per lui realizzare l’esercizio in maniera corretta. La spiegazione fornita dalla mamma è dunque fondamentale per promuovere la comprensione di Ludovico (cfr. righe 7-8) e permettere la realizzazione dell’esercizio (da riga 9 in poi).

Il prossimo estratto mostra un altro esempio di pratica simil-didattica: l’interrogazione (Caronia et al., 2023).

Es. 2 – Interrogazione

1	Mamma	e ti ricordi invece che cos’è la pangea?
2	Silvia	la p:angea è stata la prima terra a formarsi che però
3		era (.) molto calda
4	Mamma	brava era la prima terra. tutti i continenti erano uniti.
5	Silvia	la maestra dice che si chiama bro:do primordia:le
6	Mamma	ecco brava sì ((guardando il libro di storia))
7	Silvia	che ti scotti tanto tanto
8	Mamma	e come si chiamava il m:are che era intorno alla pangea?
9	Silvia	m:: pantalassa
10	Mamma	<la pantalassa> ((facendo cenno di sì con la testa))

In questo estratto, la mamma sta interrogando sua figlia Silvia (otto anni, classe terza della scuola primaria) sulla lezione di storia, in vista dell’interrogazione che si svolgerà in classe il giorno successivo. Notiamo come la madre realizzi nel contesto domestico un tipo di attività (l’interrogazione) e una serie di domande seguite da valutazione che sono tipiche del contesto scolastico. Alla riga 1, la madre utilizza infatti una “domanda test” (Mehan, 1979) con la quale chiede alla figlia la definizione del termine del gergo specialistico “pangea”. La risposta della bambina (righe 2-3) è seguita dalla valutazione positiva della mamma (“brava era la prima terra”, riga 4). Alla riga 8, la madre produce un’altra domanda test, che richiede un’operazione inversa rispetto alla precedente: in questo caso la mamma chiede alla figlia di fornire il termine del gergo specialistico (“pantalassa”) a partire dalla definizione (“il mare che era intorno alla pangea”, riga 8). Anche in questo caso, la risposta della bambina (riga 9), viene trattata come corretta e valutata positivamente dalla mamma (riga 10). Anche in questo estratto, vediamo dunque come la mamma appaia orientata a riprodurre l’ambiente discorsivo tipico del contesto scolastico a casa, realizzando le domande, le valutazioni e, più in generale, l’attività dell’interrogazione, che sono tipiche di questo contesto.

4. Conclusioni: coinvolgimento dei genitori e questioni socio-pedagogiche

Questo breve contributo ha illustrato alcune pratiche di coinvolgimento genitoriale nei compiti a casa, aprendo una finestra sul quotidiano domestico e mostrando i modi concreti e situati in cui i genitori prendono parte, giorno dopo giorno, nell'intimità delle loro case, a questa attività scolastica. Nello specifico, gli esempi hanno messo in luce come i genitori incarnino il ruolo dell'insegnante realizzando attività simil-didattiche, ovvero attività discorsive che sono tipiche del mondo scolastico, come la spiegazione (es. 1) e l'interrogazione (es. 2). Negli estratti, la spiegazione risulta cruciale per permettere la continuazione e il completamento dell'esercizio assegnato, mentre l'interrogazione offre alla bambina la possibilità di testare le proprie conoscenze prima della verifica scolastica. Ma c'è di più. Attraverso la spiegazione e l'interrogazione, i genitori non si limitano a offrire supporto con lo svolgimento dei compiti, ma riproducono anche il contesto scolastico all'interno di quello domestico, dando ai loro figli la possibilità di familiarizzare con i formati interattivi caratteristici del parlato dell'insegnante e della conversazione in classe. In questo modo, i compiti a casa vengono trasformati in una "parentesi di scuola all'interno della casa", un'occasione preziosa e quotidiana per vivere la scuola, apprenderne le dinamiche interattive e sviluppare confidenza con esse.

Se i risultati e le riflessioni che emergono dagli estratti sembrano incoraggianti, non bisogna tuttavia dimenticare che non tutte le famiglie sono come quelle che hanno preso parte alla ricerca. È infatti ben noto il *bias* di campionamento che "affligge" la ricerca etnografica, e che rende accessibile ai ricercatori solo alcuni contesti, tipicamente quelli allineati al "dover essere" tacitamente presupposto dalla ricerca stessa (nel nostro caso, i genitori "coinvolti" e competenti a livello pedagogico e disciplinare). Eppure, questo *bias* non ci esime da – anzi ci invita a – fare riflessioni e avanzare ipotesi su cosa può succedere nelle "altre famiglie", quelle in cui la ricerca scientifica fatica ad entrare, quelle in cui i genitori non sono "*involved*" e quelle che vivono in condizioni di vulnerabilità di varia natura. Cosa succede laddove i genitori non sanno guidare i bambini nello svolgimento degli esercizi, non sanno riprodurre le attività didattiche o non conoscono le regole della scuola e le richieste degli insegnanti? Risulta difficile immaginare che in queste famiglie i genitori abbiano le conoscenze e le capacità per riprodurre la scuola all'interno della casa e per creare contesti "*school-like*" (Epstein, 1995, p. 83) in cui scuola e famiglia, insegnanti e genitori, condividono valori, regole e pratiche discorsive. Questo contributo ci invita a riflettere sulle conseguenze che queste situazioni di allineamento vs di dis-allineamento tra scuola e famiglia hanno sull'apprendimento dei bambini, sulla loro padronanza delle dinamiche interattive della conversazione in classe e, di conseguenza, sui loro risultati e percorsi scolastici. In maniera più cruciale, non possiamo esimerci dal riflettere sulla rilevanza del capitale socio-culturale della famiglia degli alunni (Bourdieu, 1986; Weininger, Lareau, 2003), soprattutto nella scuola contemporanea, sempre più interculturale e sempre meno nella condizione di poter assumere conoscenze, orientamenti valoriali, competenze disciplinari, pedagogiche, linguistiche e interattive omogenee da parte delle famiglie degli alunni.

Bibliografia

- Anthony-Newman M. (2019). Parental involvement of immigrant parents: a meta-synthesis. *Educational Review*, 71(1), 362-381.
- Aries R.J., Cabus S.J. (2015). Parental homework involvement improves test scores? A review of literature. *Review of Education*, 3(2), 179-199.
- Bolognesi I. (2018). Migrazioni e percorsi scolastici di adolescenti figli di genitori immigrati. In S. Ulivieri (Ed.), *Ragazze e Ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana* (pp. 191-200). Pisa: ETS.

- Bourdieu P. (1986). The Forms of Capital. In J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Caronia L., Colla V., Bolognesi I. (2023). When school language and culture enter the home: testing children as a 'school-aligned' parental activity. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, XII(1), 157-177.
- Caronia L., Colla V. (2024). *I compiti a casa. Linguaggio e apprendimento quando la scuola entra in famiglia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Colla V. (2023). *Education in everyday family life. Language, culture, and morality in homework interactions*. Pisa: ETS.
- Colla V. (2024). Fare i compiti a casa con i genitori: riflessioni per la prassi educativa e didattica degli insegnanti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(18), 44-62.
- Colla V., Caronia L. (2020). Pratiche di (dis)alleanza: La rilevanza della socio-materialità nelle interazioni tra genitori e figli durante i compiti a casa. In G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (Eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* (pp. 1439-1450). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Contini M. (Ed). (2012). *Dis-alleanze nei Contesti Educativi*. Roma: Carocci.
- Cooper H., Lindsay J.J., Nye B. (2000). Homework in the Home: How Student, Family, and Parenting-Style Differences Relate to the Homework Process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-478.
- Epstein J.L. (1995). School/Family/Community Partnerships. Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder (CO): Westview Press.
- Faircloth C. (2014). Intensive Parenting and the Expansion of Parenting. In C. Faircloth, J. Macvarish, E. Lee, J. Bristow (Eds.), *Parenting Culture Studies* (pp. 25-50). London, UK: Palgrave Macmillan.
- Kremer-Sadlik T., Fatigante M. (2015). Investing in children's future: Cross-cultural perspectives and ideologies on parental involvement in education. *Childhood*, 22(1), 67-84.
- Lehner-Mear R., Colla V. (2024). Crossing the line? Exploring situated, interactional negotiations of parental involvement in primary homework in England and Italy. *British Educational Research Journal*, 00, 1-23.
- Mehan H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Moé A., Katz I., Cohen R., Alesi M. (2020). Reducing homework stress by increasing adoption of need-supportive practices: Effects of an intervention with parents. *Learning and Individual Differences*, 82, 101921.
- Montalbetti K., Lisimberti C. (2020). Dal confine alla soglia. I compiti a casa tra scuola e famiglia. *Pedagogia Oggi*, 1, 309-322.
- Pratt M.W., Green D., MacVicar J., Bountrogianni M. (1992). The mathematical parent: Parental scaffolding, parenting style, and learning outcomes in long-division mathematics homework. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 17-34.
- Reay D. (1998). *Class Work: mothers' involvement in their children's primary schooling*. London: UCL Press.
- Weininger E.B., Lareau A. (2003). Translating Bourdieu into the American Context: the Question of Social Class and Family-school Relations. *Poetics*, 31, 375-402.

La transizione come spazio liminale: prospettive pedagogiche

Gabriella D'Aprile

Professore Ordinario

Università degli Studi di Catania – gabriella.daprile@unict.it

1. Transizione come metafora del “Terzo Spazio”

Questo contributo approfondisce il ruolo della pedagogia nell'interpretare le transizioni ecologiche, digitali e interculturali, sviluppando le riflessioni critiche e gli spunti teorico-empirici emersi nel Panel “La ricerca in pedagogia generale e sociale al tempo delle transizioni ecologiche, digitali e interculturali”.

Le trasformazioni contemporanee non si configurano come semplici passaggi da un assetto all'altro, ma come processi complessi di ristrutturazione, in cui il sapere si ridefinisce, le identità si rinegoziano e le pratiche educative si ripensano. Sono spazi liminali, caratterizzati da tensioni e incertezze, che non rappresentano solo sfide da affrontare, ma anche opportunità per immaginare nuove prospettive. In questo scenario, l'educazione si configura come un dispositivo critico e generativo, capace di orientare il pensiero e l'azione verso forme inedite di coesistenza, in cui la conoscenza si misura con le accelerazioni sociali, le innovazioni tecnologiche e le dinamiche interculturali.

La transizione, più che una soglia netta tra un prima e un dopo, si manifesta come un processo in continua evoluzione, un'intercapedine in cui emergono nuove configurazioni epistemologiche e relazionali. La sfida pedagogica consiste nel mantenere vivo il dialogo tra tradizione e innovazione, tra memoria e futuro, evitando sia la rigidità di modelli ormai obsoleti, sia il rischio di una tecnicizzazione dell'apprendimento priva di spessore critico.

Le riflessioni emerse nel panel hanno messo in luce tre assi di ricerca fondamentali:

- La sostenibilità come principio educativo trasversale: non un semplice vincolo ambientale, ma un paradigma complesso che intreccia dimensioni ecologiche, sociali ed etiche, orientando la formazione verso un senso di responsabilità collettiva e partecipazione attiva.
- L'intelligenza artificiale e le tecnologie digitali come strumenti di riorganizzazione delle pratiche formative: il digitale non è solo un mezzo, ma un ambiente che ridefinisce le logiche dell'apprendimento, sollecitando interrogativi etici e pedagogici sul rapporto tra automazione, creatività e umanità.
- La transizione interculturale come spazio di costruzione identitaria: il confronto tra narrazioni e biografie diventa un dispositivo educativo per la formazione di identità plurali, capaci di abitare la complessità senza ridurla a semplificazioni omologanti o dicotomiche.

Questi tre assi non rappresentano traiettorie parallele, ma snodi intrecciati di un'unica riflessione pedagogica sulle transizioni in corso. In un mondo sempre più caratterizzato da di-

scontinuità e riconfigurazioni, la pedagogia non può limitarsi a descrivere i cambiamenti, ma deve farsi pratica trasformativa, generando nuove forme di pensiero capaci di dare senso e direzione al divenire educativo.

Il concetto di *Terzo Spazio*, introdotto da Homi Bhabha (1994) può offrire una chiave di lettura utile per interpretare la transizione non come un semplice passaggio da uno stato all'altro, ma come un processo in cui le identità, i saperi e le pratiche educative si ridefiniscono nell'incontro con l'alterità. Non si tratta di un luogo fisso né di una condizione stabile, ma di un'area in continua creazione, in cui l'ibridazione e la contaminazione generano nuove configurazioni epistemologiche e culturali. La transizione, in questa prospettiva, non è una cesura netta, ma un campo di tensione generativa, in cui il cambiamento diventa occasione di rielaborazione e di innovazione.

Questa stessa logica è rintracciabile nelle riflessioni di Thomas Kuhn (1962), secondo cui le crisi non rappresentano mere interruzioni di un sistema, bensì momenti necessari di ridefinizione epistemologica, in cui emergono nuovi paradigmi. In ambito educativo, ciò implica un cambio di prospettiva: le transizioni non devono essere percepite come ostacoli da superare, ma come dispositivi di trasformazione che sollecitano una revisione critica delle pratiche didattiche e delle metodologie di ricerca. È in questi momenti di discontinuità che si aprono spazi per ripensare i modelli educativi e sperimentare nuovi approcci formativi, capaci di cogliere la complessità del presente.

In questa cornice teorica, il Terzo Spazio si configura come un ambiente multidimensionale, articolato su tre assi principali:

- *Ecologico*: un ripensamento della relazione tra essere umano e natura, che superi la logica estrattivistica e promuova un modello di interdipendenza e co-evoluzione. L'educazione alla sostenibilità non è soltanto un obiettivo formativo, ma una trasformazione profonda del modo in cui il sapere si costruisce e si trasmette.
- *Digitale*: un territorio di intersezione tra tecnologia e umanità, in cui l'innovazione non sostituisce l'essere umano, ma ne amplifica le possibilità cognitive e relazionali. Il digitale non è uno strumento neutrale, ma un ambiente culturale che ridefinisce le forme dell'apprendimento, richiedendo un approccio critico e consapevole.
- *Interculturale*: uno spazio in cui le differenze non vengono assimilate né contrapposte, ma si incontrano e si trasformano reciprocamente, generando nuovi modi di pensare la convivenza e l'identità. La narrazione e le biografie, in questo contesto, diventano strumenti pedagogici essenziali per comprendere la pluralità e promuovere una cittadinanza globale.

Attraverso questa prospettiva, le transizioni non appaiono più come momenti di crisi da arginare, ma come processi di riorganizzazione del sapere e delle pratiche educative. L'educazione, in questa cornice, non può limitarsi a gestire il cambiamento, ma deve assumere un ruolo attivo nel costruire nuovi orizzonti di senso. Il Terzo Spazio diventa così un laboratorio di sperimentazione, in cui tradizione e innovazione, continuità e discontinuità, locale e globale si intrecciano per generare nuove possibilità formative.

Questa postura critica e generativa (Mannese, 2023) è ciò che permette di trasformare le transizioni in occasioni di crescita collettiva, orientando il pensiero pedagogico verso un'educazione capace di rispondere alle sfide della contemporaneità con apertura, dialogo e capacità di reinvenzione.

2. Le declinazioni della transizione nei contesti educativi

Le ricerche presentate nel panel hanno esplorato le transizioni dei tre principali ambiti: ecologico, digitale e interculturale.

Transizione ecologica: nei territori, dai territori

La transizione ecologica impone un ripensamento dell'educazione ambientale, che non può limitarsi a una prospettiva esclusivamente naturalistica e ambientalista, ma deve integrarsi con un approccio pedagogico orientato alla cittadinanza ecologica.

La transizione ecologica richiede un impegno educativo per la formazione di cittadini consapevoli. I modelli pedagogici devono integrare approcci interdisciplinari che includano competenze ecologiche, sociali ed etiche. Le esperienze di *outdoor education* e *service learning* emergono come strumenti efficaci per una pedagogia ecologica partecipativa.

L'educazione ambientale si configura come un laboratorio permanente di apprendimento, un luogo in cui l'esperienza diretta diventa il perno della costruzione di conoscenze. L'integrazione tra natura, cultura e comunità non può limitarsi a un piano teorico, ma deve tradursi in pratiche educative capaci di coinvolgere attivamente i soggetti nella co-progettazione di strategie sostenibili.

La sostenibilità, quindi, deve essere intesa come un paradigma educativo in cui educazione, natura e territori si intrecciano per promuovere consapevolezza critica e azioni collettive. Si evidenzia, dunque, l'importanza di una pedagogia che coniughi sostenibilità e partecipazione sociale, per un approccio pedagogico orientato alla *cittadinanza ecologica attiva*. Ciò significa promuovere una formazione che non solo sensibilizzi sulle problematiche ambientali, ma renda i soggetti protagonisti di pratiche sostenibili nella vita quotidiana. Ad esempio, l'adozione di strumenti come il *service learning* permette di confrontarsi con problemi reali e di sperimentare soluzioni concrete, favorendo così l'acquisizione di competenze di cittadinanza responsabile.

L'educazione alla sostenibilità, infatti, non riguarda soltanto la ricerca accademica, ma si estende al territorio e oltre il territorio, nell'ottica di un'etica della responsabilità che educa all'interdipendenza tra natura, culture e comunità. I progetti di mappatura delle pratiche di sostenibilità nei contesti urbani e insulari hanno messo in luce il ruolo attivo delle comunità nella costruzione di modelli di cittadinanza ecologica, superando il binomio natura-cultura, favorendo approcci basati sull'interdipendenza e sulla co-costruzione di significati. L'educazione alla sostenibilità, dunque, deve configurarsi come un processo dinamico, capace di intrecciare saperi locali e globali, pratiche di cittadinanza attiva e metodologie didattiche innovative per formare soggetti capaci di leggere la complessità e di agire in modo responsabile all'interno delle comunità, per far dialogare differenti prospettive multidisciplinari e avvicinare la ricerca scientifica alla cittadinanza, a sostegno di una cultura della sostenibilità accessibile a tutti, per promuovere una circolarità virtuosa tra le metodologie della ricerca e l'azione formativa e trasformativa in un territorio definito (Berni, Sottocorno, 2024).

Transizione digitale: "umanizzare" le tecnologie

La sfida della transizione digitale non è solo tecnica, ma profondamente etica. L'integrazione di strumenti digitali nei processi educativi solleva interrogativi sulla relazione tra apprendimento e tecnologia. Ad esempio, la diffusione dell'intelligenza artificiale nella didattica impone una riflessione critica sul ruolo dell'umano nel processo educativo e sulla necessità di preservare le dimensioni etiche e relazionali dell'insegnamento. Occorre superare una prospettiva tecnocratica per orientarsi verso una progettualità educativa che valorizzi la sostenibilità digitale. Le riflessioni del panel hanno evidenziato come l'integrazione delle tecnologie digitali nei processi educativi non possa essere ridotta a una mera innovazione tecnica, ma debba configurarsi come un'op-

portunità per un ripensamento pedagogico più ampio. La transizione digitale impone una riflessione etica e antropologica, esigendo un approccio educativo che umanizzi le tecnologie e promuova una cittadinanza digitale critica.

In particolare, il concetto di *generatività* è emerso come una chiave interpretativa per comprendere il rapporto tra soggettività e intelligenza artificiale. Inoltre, il dibattito ha evidenziato la necessità di comprendere il rapporto tra soggettività e intelligenza artificiale, analizzando come le tecnologie digitali possano trasformare i processi educativi. Questo approccio invita a considerare non solo le implicazioni strumentali dell'innovazione tecnologica, ma anche il suo impatto sulle dinamiche relazionali e sui modelli di apprendimento.

È necessario promuovere un uso consapevole e riflessivo delle tecnologie, garantendo che il progresso tecnologico sia al servizio dello sviluppo umano e della formazione integrale della persona.

In questa direzione, la dimensione etica della transizione digitale diventa centrale. La riflessione pedagogica non può limitarsi all'adozione di strumenti digitali, ma deve interrogarsi sul senso della loro introduzione nei contesti educativi. La continuità del pensiero educativo deve essere assicurata attraverso un'azione intenzionale che non perda di vista i valori fondamentali dell'educazione: equità, inclusione e umanizzazione delle relazioni. La tecnologia non è mai neutrale, è sempre il riflesso di scelte sociali e valoriali: motivo per cui la transizione digitale non può limitarsi a una semplice questione di efficienza, ma deve essere orientata a una crescita culturale ed etica, dove la centralità dell'essere umano resti il fulcro delle pratiche educative.

La dimensione digitale, con le sue opportunità e sfide, è stata interpretata come un terreno che necessita di un'intenzionalità pedagogica. Si è discusso della necessità di passare da una logica utilitaristica – fondata su una prospettiva tecnocratica ed economica – a un approccio educativo che ne colga la spendibilità sul piano formativo, sviluppando una progettualità etica e promuovendo una sostenibilità digitale tanto materiale quanto immateriale.

La rivoluzione antropologica introdotta dall'intelligenza artificiale solleva interrogativi di grande rilievo per il futuro dell'educazione. Le sfide etiche legate alla crescente diffusione delle tecnologie avanzate richiedono un approccio pedagogico in grado di prevenire il rischio di disumanizzazione e, al contempo, valorizzare le opportunità offerte dall'innovazione per migliorare le relazioni educative e promuovere un apprendimento più inclusivo e partecipativo.

In quest'ottica, la transizione digitale non rappresenta soltanto un'evoluzione tecnologica, ma un'occasione cruciale per ripensare in profondità i processi formativi e riaffermare l'educazione come esperienza umanizzante e trasformativa.

Transizione interculturale: narrazione, biografie, identità

Le sfide dell'interculturalità si configurano come processi complessi in cui la narrazione e le biografie emergono quali strumenti potenti per costruire ponti tra culture e tra soggetti. La transizione interculturale si manifesta come un'esperienza dinamica in cui il dialogo e l'ibridazione trasformano l'alterità in risorsa, generando nuove traiettorie identitarie e una pluralità di linguaggi.

La narrazione si conferma un mezzo essenziale per affrontare queste transizioni. La costruzione di nuove traiettorie identitarie si fonda sull'ibridazione culturale, promuovendo il dialogo tra alterità e valorizzando la diversità come risorsa (Silva, Deluigi, Zaninelli, 2022). Le biografie educative e le narrazioni autobiografiche si rivelano strumenti capaci di accompagnare i processi di transizione identitaria e culturale, permettendo agli studenti di sviluppare un senso di appartenenza e di riconoscimento reciproco, superando approcci statici e monolitici alla cultura, riconoscendo la pluralità dei percorsi e delle esperienze che compongono il tessuto sociale globalizzato.

Il diritto alla narrazione, in questa prospettiva, non è un mero esercizio espressivo, ma una

leva di *empowerment*: la possibilità di raccontare la propria storia e di vederla accolta si traduce in una forma di cittadinanza attiva, che favorisce la partecipazione e la co-costruzione di identità aperte e dialogiche (Ricoeur, 1993).

Come evidenzia Paola Dusi (2023), il riconoscimento reciproco è alla base di ogni relazione educativa e si configura come una condizione essenziale per la costruzione di identità in contesti educativi multiculturali. Questa riflessione si interconnette con l'etica della cura, sottolineando come la comprensione e l'accoglienza delle differenze non possano prescindere dalla costruzione di relazioni autentiche. La dimensione affettiva dell'incontro interculturale rappresenta un elemento imprescindibile per promuovere una reale integrazione, basata non solo sul riconoscimento reciproco, ma anche sulla creazione di un tessuto sociale condiviso e consapevole della sua ricchezza plurale. La transizione, in questo senso, non è solo un processo di adattamento, ma una vera e propria trasformazione culturale, in cui l'alterità è percepita come opportunità di crescita e rinnovamento.

3. Abitare la soglia, dimorare la transizione

In sintesi, i lavori del panel fanno emergere una visione della transizione come processo complesso e multidimensionale, che richiama la responsabilità di abitare consapevolmente questo spazio liminale di cambiamento. Tale processo richiede approcci interdisciplinari, poiché le transizioni ecologiche, digitali e interculturali sono fenomeni articolati e interconnessi. Per questa ragione, la ricerca pedagogica deve accogliere i contributi di altri ambiti scientifici, arricchendosi delle prospettive offerte dalle scienze dell'educazione e dalle scienze umane in generale.

Ogni cambiamento non è solo tecnico, ma umano. La trasformazione educativa è un'esperienza vissuta, che coinvolge emozioni, valori e relazioni.

Le transizioni educative non riguardano soltanto l'adozione di nuovi strumenti o metodologie, ma anche la ridefinizione delle identità professionali e degli orizzonti culturali dei docenti e degli studenti. Il professionista dell'educazione è chiamato a essere mediatore del cambiamento, capace di connettere passato e futuro, tradizione e innovazione, radicamento e apertura. Richiamare la transizione culturale come cifra dell'evoluzione umana significa riconoscere l'intreccio profondo tra pedagogia sociale, etica dell'umano e processi di trasformazione. La pedagogia non può prescindere dall'umano così come ogni transizione non può essere ridotta a un mero adattamento strumentale, ma deve essere compresa nella sua portata trasformativa. Il cambiamento è ontologicamente legato alla vita: l'essere umano tenta di codificarlo, di dargli una forma, ma esso resta un moto incessante, inarrestabile.

La transizione, in sintesi, è parte intrinseca della vita: un processo inarrestabile che accompagna l'evoluzione umana. Abbracciarla significa riconoscere il valore della trasformazione e il potenziale generativo dell'incertezza. Bisogna coglierne l'essenza come un movimento continuo e necessario. Lo sconosciuto va inteso come *limen* (D'Aprile, 2018), una soglia che non delimita, ma apre nuove possibilità. Sostare in questo spazio di passaggio – senza la necessità di risposte immediate – è forse una delle competenze più complesse.

È fondamentale riconoscere il valore della sospensione consapevole: la capacità di abitare il presente come spazio di riflessione e attesa feconda. Non si tratta di passività, ma di un tempo necessario per orientare il passo verso il futuro con intenzionalità: un *elogio dell'indugio*. Ed è proprio in questo senso che la transizione si intreccia con la natura stessa del sapere pedagogico: un sapere intrinsecamente progettuale e trasformativo. La pedagogia è, per sua essenza, movimento, interrogazione, slancio verso nuovi orizzonti. Perché ogni transizione, in fondo, non è altro che un *soffio* che ci sospinge avanti, verso l'inedito.

Bibliografia

- Adichie C. N. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*. Torino: Einaudi.
- Bhabha H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge (Edizione italiana: Bhabha H. K. (2001). *I luoghi della cultura*. Roma: Meltemi).
- Berni V., Sottocorno, M. (2024). Sguardi multidisciplinari sulla sostenibilità sociale. *Attualità pedagogiche*, 6(2), 14-23.
- D'Aprile G. (2018). Del confine come *limen*, fondamento dell'essere. In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (Eds.), *Diritti, cittadinanza, inclusione* (pp. 95-106). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Deluigi R., Gozzelino G. (2022). Sguardi, corpi e posizionamenti. Esperienze educative e di ricerca tra Kenya, Senegal e Italia. *Metis*, 12(2), 102-116.
- Dusi P. (2023). *Il riconoscimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Glissant É. (2007). *Poetica della relazione. Poetica III*. Macerata: Quodlibet.
- Guerra M., Ottolini L. (2019). *In strada. Azioni partecipate in spazi pubblici*. Mantova: Corraini.
- Mannese E. (2023). *Manuale di pedagogia generativa e sistema-mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaka Book.
- Silva C., Deluigi R., Zaninell F. L. (2022). *Educare nella diversità. Contesti, soggetti, linguaggi*. Bergamo: Junior.

Elementi per una competenza conflittuale delle figure educative e pedagogiche professionali

Salvatore Deiana

Ricercatore

Università degli Studi di Cagliari – salvatore.deiana@unica.it

Negli ultimi anni, la problematica delle guerre è tornata a essere al centro dell'attenzione di tutto il mondo, e non solo delle aree geografiche direttamente interessate da simili conflittualità violente, per l'influenza estesa e le ripercussioni che esse stanno avendo sull'intero pianeta e la (geo)politica delle relazioni umane, tra le nazioni, gli stati, le culture. I livelli in cui nei decenni recenti si è accentuata l'emersione di fenomeni di conflittualità, inoltre, non sono stati solo quelli delle grandi dimensioni e dei grandi gruppi umani, ma anche la piccola scala delle relazioni quotidiane, nei diversi ambiti dell'esperienza di vita, familiari, al lavoro, con i pari, e in tante altre situazioni interpersonali. Di conseguenza, è cresciuta l'esigenza di dotarsi, in tanti campi e da parte di tante persone, di competenze rispetto ai conflitti, alle prospettive e ai modi con i quali porvisi davanti e affrontarli. In questo contributo ci si interroga sul senso e sulle modalità dell'acquisizione di una tale competenza in ambito pedagogico, da parte delle figure professionali relative. L'ipotesi che si propone è infatti quella che vi sia una forte correlazione tra questo ambito disciplinare e professionale e l'esercizio di tali competenze.

1. Perché promuovere questa competenza conflittuale?

Per trattare l'aspetto degli elementi che possono costituire una competenza conflittuale, e che possono favorirne l'acquisizione, soprattutto nelle figure educative e pedagogiche professionali, dobbiamo però premettere una ulteriore domanda, che è quella sul *perché*. Perché promuovere una competenza conflittuale, sia in generale, che più in particolare nelle figure professionali con responsabilità educativa e pedagogica? Si rimanda qui a due pronunciamenti. Il primo è quello di Massimo Baldacci, che nel suo *Trattato di pedagogia generale* (2013) disegna una sorta di anatomia della personalità umana, con diverse dimensioni: intellettuale-cognitiva, emotivo-affettiva, etico-sociale. Per ciascuna dimensione vi è una direzione educativa corrispondente. I conflitti li possiamo riconoscere come un fenomeno in primo luogo interno alla dimensione e direzione educativa etico-sociale, ma anche in maniera significativa a quella emotivo-affettiva. Baldacci considera queste dimensioni e direzioni educative, in coerenza con la sua impostazione ispirata al problematicismo pedagogico, come contrassegnate dalla sussistenza di antinomie apparentemente e in primo luogo contrastanti, tra polarità portatrici di motivi e valori comunque importanti, la cui eventuale rinuncia, non soddisfazione, comporterebbe una grave perdita nella formazione delle soggettività e personalità umane. Le due dimensioni a cui ineriscono i fenomeni conflittuali, appunto quella etico-sociale e l'altra emotivo-affettiva, sono accomunate dalla presenza intanto di una medesima specifica antinomia, che Baldacci individua e definisce come la

polarità oppositiva tra *momento egocentrico* e *momento eterocentrico*. Nelle loro relazioni, gli esseri umani hanno da tenere in conto le proprie personali esigenze, bisogni, diritti, obiettivi, e queste ragioni possono scontrarsi con analoghe motivazioni presenti negli altri umani, e anche con quanto pertiene alle altre forme di vita, con il rischio del prodursi di una dinamica di problematica conciliabilità delle stesse e di urto pesante tra gli attori e le parti coinvolte. Pertanto, i conflitti fanno entrare in gioco, nelle relazioni interumane, le emozioni e i sentimenti con cui viviamo la frustrazione o soddisfazione delle istanze personali, e i criteri che fondano i giudizi che esprimiamo su queste dinamiche. Si tratta tutte di questioni che hanno una valenza pedagogica, nel senso che una positiva esperienza di esse è correlata all'educazione e alla formazione di modi adeguati per la loro gestione.

L'altro pronunciamento è quello della grande Maria Montessori (2023), che in un congresso internazionale del suo movimento, nel 1937, pronuncia un'esortazione appassionata a favore dell'educazione alla pace come direzione educativa fondamentale. Nelle sue riflessioni, assume centralità un conflitto tipicamente educativo, quello tra l'infanzia e l'adulthood, tra le persone in relazione a partire da una differente età, con i rispettivi ruoli, riconoscimento, potere nell'interazione. Per Montessori la scarsa capacità degli umani a vivere senza violenza le loro relazioni è correlata anche e in misura ragguardevole al conflitto tra la prima età della vita e quella centrale, con il dominio degli adulti e il non ascolto delle persone infanti. Proprio una migliore, più qualificata e intensa partecipazione attiva dell'infanzia alla vita delle comunità e al governo del proprio sviluppo esistenziale sarà una delle strade principali per orientare e condurre alla costruzione della pace, in un'umanità che vada a costituirsi come Nazione Unica sulla propria casa Terra.

2. Quale concezione e visione dei conflitti privilegiare?

Per poter acquisire una competenza rispetto ai conflitti, con una conseguente capacità di operare positivamente davanti a essi, è necessario domandarsi quale concezione e visione ne abbiamo, e quale paradigma di essi riteniamo adeguato e coerente a una migliore prospettiva nella loro gestione. Un aspetto fondamentale riguarda il considerarli come un fenomeno, uno stato delle relazioni, tra gli esseri umani, e di questi con il vivente, e non come una modalità di azione. Semmai, la modalità di azione si esplica nel come li affrontiamo, nel come caratterizziamo il nostro modo di relazionarci davanti alla loro occorrenza. Il che vuol dire, ne consegue, che di per sé non è automatica una peculiare connotazione positiva o più facilmente negativa dei conflitti, bensì che questa contraddistingua degli specifici modi di agire davanti a tali fenomeni e stati delle relazioni, ovvero sia caratteristica del loro modo di evolversi come effetto dell'intenzionalità attiva degli umani.

Queste considerazioni portano, orientano verso l'auspicio di una riforma, un mutamento profondo nel modo di concepire i conflitti, negli schemi basilari di pensiero con cui li interpretiamo. Auspichiamo infatti che questi siano diversi da quelli ancora più diffusi, sedimentati e radicati, in una sorta di conflittologia popolare, andando quindi verso una trasformazione di questa, passando da una visione del conflitto come fenomeno relazionale totalmente negativo e violento, a una visione di esso come fenomeno ambivalente. Per questa riforma del pensiero, con i conseguenti più ampi effetti, si indicano due fonti, entrambe a elevato grado di assertività. La prima, più specificamente pedagogica, è Alessandra Gigli, con il suo volume *Orientarsi nei conflitti* (2022), nel quale afferma la sussistenza di potenzialità positive e negative nei conflitti, intesi come stati peculiari delle relazioni umane, connaturati all'incontro delle diversità, e capaci di muovere processi di insegnamento-apprendimento, quindi di arricchimento delle forme degli umani. L'altro è Johan Galtung, pioniere degli studi per la pace, che in vari suoi scritti, tra cui un manuale (2000/2006) nel quale ha delineato il suo Metodo Transcend per la trasformazione

nonviolenta dei conflitti, presenta il conflitto ugualmente come una condizione esistenziale frequente, in prima istanza di origine spontanea e non intenzionale. L'elaborazione teorica di Galtung va al di là dell'esclusiva cultura genericamente e complessivamente definita come occidentale, e accoglie spunti plurimi, di varie culture profonde, per utilizzare un suo termine, in primo luogo quello di matrice induista, per cui ogni situazione di conflitto ha la possibilità di evolversi come evento creatore oppure all'opposto come evento distruttore

3. Quali elementi possono favorire l'acquisizione della competenza conflittuale?

Alla base di una competenza conflittuale, sta anche l'elaborazione di una teoria dei conflitti che permetta l'individuazione di una loro costituzione o struttura. Gigli (2022) illustra diverse teorie di matrice sociologica o psicologica, che pervadono i modi diffusi della comprensione e interpretazione dei conflitti, come quadri in cui ciascun singolare episodio conflittuale va a stagliarsi. Tra queste, segnala la notevole influenza della teoria degli opposti inconciliabili, per la quale nei conflitti emerge la polarità tra istanze reciprocamente e assolutamente contrastanti. Questa concezione deriva dalla più generale propensione delle culture dualistiche a vedere la realtà in termini di antinomie irrisolvibili. La specificità dell'approccio pedagogico problematicista, al quale anche Gigli, come Baldacci, si riferisce, riconoscendolo come propria prospettiva di ispirazione e orientamento, è l'affermazione della necessità di equilibrio e conciliazione delle polarità, in quanto il più volte dotate tutte di valore e imprescindibilità. Al contrario, proprio l'asserzione della non conciliabilità degli opposti va a costituire il presupposto per una profezia di autoavveramento, per cui una soluzione del conflitto senza l'uso della violenza viene presunta come impossibile da realizzarsi. Questa indicazione di Gigli può essere assunta in questo nostro scritto come termine di confutazione, ipotesi da sottoporre a critica e revisione.

Per un disegno più corretto, una mappa credibile e autorevole per la descrizione del terreno conflittuale, riteniamo invece di riferirci a Galtung, il quale, nello stesso volume già segnalato (2000/2006), e in altri, a fondamento della sua proposta teorico-pratica in merito ai conflitti, parla di triangolo ABC del conflitto, come una struttura costituita da tre elementi:

- la *contraddizione* (*Contradiction*), o incompatibilità, tra gli obiettivi degli attori o parti: questa è la vera e propria radice del conflitto;
- l'*atteggiamento* (*Aptitude*), anche lo stato d'animo, con cui viene vissuta la percezione del contrasto e reciproco ostacolo;
- il *comportamento* (*Behaviour*), nei confronti del conflitto e della relazione tra essi attori o parti.

Ancora, può essere utile aggiungere la classificazione dei tipi principali di esito dei conflitti, illustrata anch'essa da Galtung, per cui il conflitto può sfociare principalmente:

- nella *vittoria* di una delle parti;
- nel *ritiro* di una o più parti dal conflitto stesso, con rinuncia al perseguimento dei propri obiettivi;
- nel *compromesso*, con cui le parti si accordano trovando una soddisfazione(solo) parziale degli obiettivi di ciascuna;
- nel *trascendimento* del conflitto originario: in questo caso, vengono individuati dei meta obiettivi dapprima non considerati, accettabili e sostenibili per le parti, e viene costruita una nuova realtà in cui le parti trovano la soddisfazione di aspetti differenti da quelli che originariamente perseguivano, cogliendo meglio la dimensione di comunanza e reciproca inter-

dipendenza. Nel linguaggio di Galtung, è la soluzione *sia-sia*, che nella sua ottica è quella da preferire, poiché garantisce maggiore solidità e durata della pace, con un minore grado di violenza.

4. Come operare davanti ai conflitti

Un'ulteriore importante indicazione è quella degli approcci, strumenti e metodi per la pratica e concreta azione in situazioni di conflitto, azione di natura principalmente educativa. Continuiamo ad esaminare quanto dicono i nostri due contributi preferenziali. Possiamo subito notare come entrambi sollecitano all'acquisizione di una generale consapevolezza, in merito ai conflitti, che tenga conto della loro complessità come formazioni relazionali particolari, che constano di una varietà molteplice di attori e parti coinvolte, dei loro bisogni, obiettivi, interessi, argomentazioni e testi di interpretazione delle situazioni e processi. Questa consapevolezza generale, definibile come una alfabetizzazione primaria rispetto ai conflitti, va integrata di conseguenza con una mappatura della dimensione della singolarità, ovvero di come questi elementi strutturali si esplicano in ciascuna peculiare evenienza conflittuale. I conflitti determinano il tracciamento di un confine di contesto relazionale, anche permeabile, i cui caratteri vanno individuati.

Per quanto riguarda invece l'aspetto metodologico, Gigli propone in primo luogo il metodo senza perdenti di Thomas Gordon e il Teatro degli Oppressi di Augusto Boal: si tratta di metodi fortemente incentrati sulla comunicazione accogliente ed efficace, e sulla possibilità di elaborare soluzioni creative rispetto ai conflitti. Galtung (2000/2006) invece ha elaborato il suo Metodo Transcend per la trasformazione nonviolenta dei conflitti, sollecitando, come detto, l'auspicio di un esito di trascendimento, che consiste nella possibilità di andare oltre il conflitto originario. È un esito in cui il triangolo ABC, costitutivo del conflitto, si esplica come *creatività*, rispetto al vertice della contraddizione; come *empatia*, quale atteggiamento fondamentale; *nonviolenza*, come comportamento auspicato. C'è anche uno strumento chiave esemplificativo, esemplare del Metodo Transcend, che è il *tappeto del riordino*, attraverso il quale, confrontandosi con i riscontri positivi e negativi delle dimensioni temporali, le parti possono essere rese maggiormente consapevoli della storia e dello stato del conflitto, ed elaborare una possibilità futura positiva, iniziare a trasformare il trauma del passato, lavorare su questa trasformazione. Faldalen, Faldalen, Faldalen Thyholdt, e Thyholdt (2018) hanno poi sviluppato il metodo Sabona, che in lingua zulu significa "io ti vedo", ed è una declinazione di Transcend indirizzata prevalentemente al contesto scolastico. In Sabona sono indicati sette strumenti, alcuni dei quali sono costrutti teorici, relativi alla concezione del conflitto e ad alcuni suoi aspetti, in gran parte presi appunto da Galtung, come il triangolo ABC del conflitto, e l'approccio di matrice medica ai conflitti, che contempla le fasi della diagnosi, della prognosi e della terapia; mentre altri sono veri e propri strumenti operativi pratici. Tra questi ultimi, al già citato tappeto del riordino vanno aggiunti la *scala delle soluzioni*, che sale per i gradini successivi della mappatura del conflitto, nelle sue parti con i loro obiettivi, alla legittimazione di obiettivi e mezzi, eventualmente inserendone di nuovi rispetto al quadro di partenza, e allo scalino più alto, della costruzione di ponti, con ancoraggio al futuro e sostenibilità degli stessi collegamenti; e la *croce della conciliazione*, con i suoi cinque riquadri di ascolto degli attori-parti, e dei loro sentimenti rispetto al conflitto. Sempre sul piano operativo, va infine sottolineato il rilievo notevole, evidente nella casistica delle situazioni scolastiche presentate, che Sabona attribuisce alla promozione dell'attitudine all'empatia, in tutti i soggetti, anche, o forse soprattutto, in quelli di età ancora giovane, come apprendimento e formazione propedeutica a un futuro di relazioni positive, pure nei conflitti.

5. In quali figure professionali promuovere la competenza conflittuale?

Infine, si tratta di interrogarsi, come dice il titolo di questo contributo, su quali siano le figure per le quali è richiesta, auspicata l'acquisizione di queste competenze conflittuali. Nella contemporaneità, la considerazione programmatica è che questi temi debbano sempre più ricadere anche nel novero delle competenze delle figure educative e pedagogiche professionali, che devono prepararsi ad accompagnare verso un orientamento positivo dei conflitti, a tutti i livelli, intra ed interpersonali, micro e macro.

Gigli (2022) e Faldalen, Faldalen, Faldalen Thyholdt, e Thyholdt (2018) sembrano concordare sul fatto che esse siano da promuovere nelle figure con responsabilità educativo-pedagogica, e soprattutto in quelle istituzionali dei contesti o agenzie educative formali, in primo luogo la scuola. In Gigli abbiamo già visto essere presente la sollecitazione a un'accurata analisi dei contesti, con individuazione delle figure coinvolte, i loro ruoli, i processi e le dinamiche che si sviluppano nelle relazioni. A partire da questo lavoro teso all'acquisizione di consapevolezza, è indicato un compito di facilitazione per le figure educative, un ruolo esterno e di accompagnamento delle parti nel conflitto, per rendere più agevole l'ideazione e l'indirizzo di precise ipotesi di soluzione dell'aggressività e delle emozioni negative vissute. Anche Faldalen et al. disegnano il contesto scolastico con le figure che lo abitano, e la necessità di ascoltare e cogliere le motivazioni di ciascuna di esse. Si sofferma poi principalmente su quanto possono fare le figure insegnanti, in particolare nel promuovere le capacità potenziali di bambini e bambine all'ascolto ed empatia reciproca, se opportunamente guidate e stimolate, prese in cura. Galtung (2000/2006), oltre alla promozione di competenze diffuse, in tutte le persone umane, in merito ai conflitti, suggerisce anche e spinge per la loro acquisizione da parte di figure specificamente formate per operare nei conflitti, i *conflict workers*. Egli prospetta anche i percorsi di formazione per l'acquisizione e sviluppo di questa competenza, in cui sono compresi gli apprendimenti delle nozioni teoriche già esaminate, di ordine generale sui conflitti, gli abiti caratteriali e mentali dell'ascolto e dell'empatia, il lavoro di autoanalisi e socioanalisi, rispetto ai vissuti e alle propensioni personali davanti ai conflitti, anche a quelli in cui si è direttamente coinvolti. Le conoscenze più propriamente relative a ciascuna singolare vicenda conflittuale, è nella proposta formativa galtunghiana di queste figure, demandata invece soprattutto ai dialoghi con gli attori e parti coinvolte, in cui possano scriversi oralmente i testi delle loro interpretazioni e narrazioni.

In generale, possiamo concludere dicendo, ribadendo che le figure con responsabilità pedagogico-educativa necessitano di acquisire una competenza conflittuale, proprio perché il fenomeno dei conflitti è frequente nelle situazioni e nelle relazioni alle quali queste figure educano, è un aspetto particolarmente significativo dell'interazione tra i viventi, della convivenza e conciliazione tra io e mondo, e quindi l'educatore e il pedagogo devono avere anche una competenza conflittuale nel loro bagaglio professionale, finalizzata alla facilitazione e all'accompagnamento delle persone destinatarie della loro azione nella formazione di attitudini relazionali positive davanti all'emergere dei conflitti.

Bibliografia

- Baldacci M. (2013). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
Montessori M. (2023). *Educazione e pace*. Pavia: Xenia.
Faldalen Å. M., Faldalen S., Faldalen Thyholdt V. R., Thyholdt L. (2018). *Sabona: alla ricerca di buone soluzioni: imparare a risolvere i conflitti*. Pisa: Centro Gandhi.
Galtung J. (2000) *Conflict Transformation by Peaceful Means (the TRANSCEND Method) "maxiversion"*.

Geneva: United Nations (trad. it. La trasformazione dei conflitti con mezzi pacifici. (Il Metodo Transcend). Manuale dei/delle partecipanti. Manuale dei/delle formatori/trici, United Nations Disaster Management Training Programme – Centro Studi Sereno Regis, Torino, 2006).

Gigli A. (2022). *Orientarsi nei conflitti. Teorie e strumenti per conoscerli e gestirli in contesti educativi*. Parma: Junior.

La metodologia dell'intrecciare tappeti. Quando l'antropologia pedagogica incontra la pedagogia sociale

Patrizia Garista

Ricercatrice

Università G. d'Annunzio di Chieti-Pescara – patrizia.garista@unich.it

1. Il paradigma ecologico e la ricerca educativa

La pedagogia si propone di interpretare argomenti riconducibili ai caratteri essenziali e agli ambiti di progettualità dell'umano: personalità, emozioni e affetti, potere, indipendenza, benessere e sofferenza, trasmissione di regole e riti sociali, abilità, conoscenze. In relazione a tali temi, le pratiche pedagogiche possono concretizzarsi in un ambiente naturale o costruito e nella materialità dei dispositivi educativi composti da tempo, spazio, modalità espressive, interazioni, tecniche di apprendimento, corpi, fasi della vita, cura, disciplina, potere e sorveglianza, norme, struttura e agenzia, socialità, reti di attori, istituzioni, identità, ruoli, generi, pluri-alfabetizzazioni. In una siffatta polifonia di soggetti e strutture, in cui si definisce la loro cornice materiale, è possibile intuire la finalità educativa di costruzione, decostruzione e ricostruzione di saperi, abilità, culture. In altre parole ci troviamo di fronte a pratiche che possiamo qualificare come apprendimento sociale e *social care*. Pur se nate in contesti non istituzionali e immersi nella comunità più ampia, tali esperienze richiedono un'attenzione pedagogica, nel loro essere un conosciuto non pensato, una prassi anticipatoria per il futuro dell'educazione, spesso invisibile a uno sguardo orientato da una visione educativa. Svelare tali pratiche per la pedagogia significa creare uno spazio di tematizzazione e problematizzazione in cui sia possibile assumere una postura ermeneutica, capace di cogliere quell'invisibile educativo a cui ci rimanda Bonetta e tramite cui riappropriarsi di "un'interiorità pedagogica, del senso identitario della pedagogia, del suo senso esistenziale e socialmente funzionale" (2017, p. 11). *L'entanglement*, costruito già traslato da Bonetta dalla fisica quantistica alla pedagogia al fine di rendere visibile l'educativo in ogni contesto, è oggi richiamato in convegni internazionali, nei loro titoli e presentazioni, per la sua connessione con la natura, la costruzione delle conoscenze e l'eredità culturale. «L'educazione è come l'elettricità e la gravità: è portata da un campo. E il campo educativo non è diffuso nella realtà: è la realtà. È la realtà umana» (Bonetta, 2017, p. 149). L'antropologia pedagogica indaga le invisibilità menzionate, ne coglie l'autenticità, la spontaneità, la mutualità, le caratteristiche di interazioni "orizzontali" (Omrani, Aboofazeli, 2024), di scambio in una comunità di pari, di pratici, di esperti, in cui gli esseri umani possono manifestarsi nel loro essere intrinsecamente sociali, corporei, capaci di interagire e comunicare in molteplici forme espressive, disseminando tracce delle loro esperienze di formatività. Modalità a loro volta inserite in relazioni, in gruppi di lavoro, in traiettorie ecologiche ed evolutive, orientate ad aggrapparsi al presente e al futuro di quell'esperienza educativa che la pedagogia è chiamata a discutere e teorizzare. *L'entanglement* (Bonetta, 2017) si riferisce originariamente al legame di natura fondamentale esistente fra particelle costituenti un sistema quantistico (dall'inglese *to entangle* «impigliare, intricare»). Da un punto di vista pedagogico si tratta di rappresentare simbolicamente forme sovversive di concettualizzazione che impongono di vedere l'indeterminazione, la non località, la discontinuità, l'in-

separabilità dei quanti. Un invito a riconsiderare nella ricerca pedagogica quel rapporto tra uomo e natura, della materia (animata e inanimata), senza sottrarsi all'inintenzionale, al non razionalmente prevedibile.

La pedagogia dunque è chiamata a definire le sue epistemologie e metodologie di ricerca in riferimento a ciò che appare visibile ed esplicito così come a ciò che fatica ad emergere, calandosi nelle quotidianità della vita educativa e sociale, nell'inatteso delle emergenze, nelle alleanze educative radicate in contesti locali e globali, guidando consapevolmente l'evolversi dei processi culturali e formativi, attraversandoli nelle loro forme di latenze pedagogiche (Massa, 1992; Riva, 2001). A partire da tali premesse, e riprendendo gli studi di Luigina Mortari, collochiamo il presente contributo in una riflessione sulla cultura della ricerca in pedagogia, iscrivendolo in un paradigma ecologico per indagare e comprendere la complessità delle relazioni umane nei contesti educativi. Mortari lo definisce paradigma ecologico "per l'importanza che ha assunto il pensiero batesoniano, che auspica una scienza capace di superare un certo insieme di idee insostenibili per dare corpo ad un'ecologia di idee buone non solo per la ricerca, ma per l'intera vita umana" (Ivi, 2007, p. 30). Dove cercare dunque l'educativo? Quali filoni di ricerca e intuizioni di metodo possono supportare il disvelamento dell'*entanglement*, documentarlo e riportarlo all'attenta analisi di una pedagogia scientifica? In queste ultime domande di ricerca, e nei presupposti paradigmatici citati, si inserisce una proposta metodologica nata da una collaborazione tra Italia e Finlandia, la quale ha dato vita alla metodologia dell'intrecciare tappeti iscrivibile nel *framework* della *Public Pedagogy Research* attraverso strategie arto-grafiche, inventive e partecipative tipiche della *Picturing Research* e della *Indigenous Research*.

2. Public Pedagogy Research, Indigenous Research, Picturing Research

I processi culturali e formativi come ogni forma di apprendimento e insegnamento si danno dentro e fuori dalle istituzioni educative formali. Queste regioni spazio-temporali includono le pratiche professionali e non, dedicate alle arti, l'impegno della comunità in iniziative di cittadinanza e partecipazione democratica, di pedagogia sociale, di rappresentazione, ascolto e condivisione della storia collettiva, del lavoro educativo e di ricerca in istituzioni come musei, biblioteche, case di quartiere, centri comunitari e socio-sanitari, nonché della loro valutazione come "pedagogie pubbliche". Il loro intento è quello di promuovere attivamente molteplici modi di conoscere ed essere nel mondo, parlando all'interno dei gruppi in cui si sono generate e all'esterno, alla sfera comune. Si ha modo così di celebrare le articolazioni trasformative di pensieri e azioni, portatori di concezioni multidisciplinari dal privato, seme generativo di visioni e saperi del mondo, al pubblico, sfidando al contempo il procedimento con cui questi modi di essere e sapere si rivelano come "pedagogici" nella quotidianità.

Nella *Public Pedagogy Research* le narrazioni e l'arte possono essere considerate modalità privilegiate di coinvolgimento di gruppi vulnerabili, ma se pur attente a cogliere l'invisibile educativo, riteniamo fondamentale il monito di Demetrio a non considerare sempre e comunque la narrazione (e l'arte aggiungiamo noi) come esperienza educativa. Demetrio ci invita a riflettere sul rapporto tra narrazione ed educazione e a circoscriverne gli spazi di educabilità. Si educa quando "accade che i racconti e le storie (focus e motore intrinseco a qualsiasi narrazione), si dimostrino tali da esercitare la cattura necessaria e sufficiente dei contenuti narrativi, e siano tali da lasciare tracce ed echi rilevanti nella memoria. Oltre che a livello personale, nell'ambito di talune comunità micro o macro sociali. [...] Se l'educazione è sempre connessa ai cambiamenti degli individui, quale sia la loro età (siano essi repentini, lenti, silenziosi), la narrazione si assocerà all'educazione quando saprà farsi promotrice e strumento di tali mutamenti. Sia che venga impiegata intenzionalmente come uno specifico metodo, sia quando un racconto, un ro-

manzo, una trasmissione televisiva, una conversazione non banale, un'interazione *on line*, riescano ad ottenere effetti trasformativi, anche grazie a una esplicita programmazione e volontà educatrice" (Demetrio, 2012, pp. 14-15).

Proseguiamo la nostra riflessione nella genesi di una metodologia, interrogandoci sulle procedure narrative ed espressive a disposizione della ricerca pedagogia. L'antropologia educativa ha messo in luce il ruolo di oggetti del quotidiano come mediatori e generatori di saperi e culture sulle modalità di rapportarsi con la propria esistenza, con la natura, con i propri territori. Molte realtà museali raccolgono reperti della quotidianità della vita umana e delle sue esperienze educative e di ricerca. All'*Art Gallery* di Manchester ad esempio è possibile ammirare poster che documentano esperienze di cittadinanza attiva e partecipazione sul tema del cambiamento climatico, o una teca con i *post it* raccolti in un'esperienza di promozione sociale, o ancora attraversare le stanze allestite con i documenti di una ricerca qualitativa (video, storie, interviste) realizzata con le donne di una comunità. La ricerca pedagogica è oggi invitata a integrare nel suo repertorio metodologico idee sostenibili per la ricerca e l'intera vita umana, nel nostro aggancio (*entanglement*) epistemologico con il paradigma ecologico. Perché non accogliere allora le traiettorie di indagine che provengono dal filone della *Indigenous research*, ovvero quella tradizione della ricerca che ha ripensato i codici espressivi e di raccolta dei dati rispetto alle eredità culturali delle comunità indigene, riflettendo su cosa può essere considerato uno strumento o un dato in un dialogo di ricerca, tra ricercatore e partecipante, tra partecipanti. *L'Indigenous research* crea un *entanglement* tra le attività del fare quotidiano, oggetto di studio dell'antropologia pedagogica, le eredità culturali, il rapporto tra uomo e natura e il bisogno umano di dare corpo, voce e forma alla propria identità narrativa. La narrazione nel nostro caso si allaccia ad altre modalità espressive. Una richiama l'arte antica di tessere e intrecciare tappeti e l'altra, pur sempre primitiva, rimanda al racconto di pensieri e azioni attraverso un processo di simbolizzazione e rappresentazione grafica.

La *Picturing research* (Theron et al., 2011; Garista et al., 2019) introduce infine un filone di ricerca in cui il disegno costituisce lo strumento privilegiato per la raccolta dei dati, all'interno della cornice suggerita dai metodi visuali. Il disegno ha supportato la costruzione dell'impianto metodologico e del suo repertorio interpretativo. La domanda di ricerca pedagogica si è avviata riflettendo su quali metodi potessero essere più efficaci per il coinvolgimento di un pubblico non abituato a stare in situazioni formative da molto tempo, in cui l'arte del fare (le *to-do activities*) insieme alla narrazione potessero trasformarsi in congegni per esprimere vissuti, pensieri ed emozioni e condividere i saperi nei confronti della qualità di vita percepita nell'abitare ambienti urbani o rurali, in un gruppo di donne, immerse nella natura, e di come tali ambienti siano stati in grado, o meno, di generare in loro risorse potenziali per la cura di sé e lo sviluppo del proprio sé (Bodman, Garista, 2023). Tale metodologia di ricerca validata e documentata dall'*International journal of qualitative methods*, è poi divenuta punto di intersezione tra pedagogia e metodologia, offrendosi come via epistemologica ed ermeneutica per la ricerca qualitativa in pedagogia e come stimolo di pratica riflessiva in un contesto di formazione. Intrecciare fili ha mostrato di avere un potenziale di formatività a livello individuale e di comunità.

3. La metodologia dell'intrecciare tappeti nella formazione delle scuole di Dottorato

Possiamo affermare che *Public Pedagogy Research*, *Indigenous Research*, e *Picturing Research* si muovono all'interno di quel paradigma ecologico Batesoniano di «andare in cerca della struttura che connette». Mortari ci parla di una ricerca pedagogica che deve essere trasformativa: nella prospettiva deweyana, mettendo alla prova idee teoretiche, ovvero introdurre qualcosa di nuovo nel contesto e poi mettere alla prova dell'esperienza la teoria, per trasformare teoria e pratica

(Mortari, 2007, pp. 13-14). Connessionismo e relazionalità della ricerca derivano dal paradigma ecologico. Ciò significa accettare che si rilevi la soggettività di ciascuno in un contesto relazionale o in un intreccio dinamico di relazioni che condiziona l'agire del singolo secondo un'evoluzione non sempre prevedibile. Ciascuno è autore solo dell'inizio della propria storia» (Mortari, 2007, pp. 33-34).

Come è possibile tuttavia connettere la ricerca pedagogica alla tessitura di tappeti? In questo contributo introduciamo una metodologia di costruzione delle conoscenze attraverso l'uso di stimoli narrativi multimodali insieme all'arte della tessitura di tappeti, eredità culturale con connotazioni simili e differenti in vari luoghi del nostro pianeta e della nostra storia comune. I tappeti non sono qui intesi esclusivamente come oggetti della ricerca post-qualitativa ma come metodi in grado di esplorare lo sviluppo della conoscenza nella sua forma pratica. Altrove si era dato spazio a una teoresi pedagogica della tessitura, come arte e come metafora del processo formativo. Maria Lai, un'artista sarda, con la sua arte ha saputo rappresentare le relazioni e i rapporti dei suoi territori, trasformando materiali poveri come il pane, l'ago, il filo, in arte visiva, strumento del pensiero, principio di un'educazione allo sguardo (Garista, 2023), necessaria a cogliere il visibile e l'invisibile. In Maria Lai l'arte è una poetica che favoleggia e mette in scena il patto tra l'uomo e il suo ambiente, tra ciò che caratterizza il pensiero creativo, razionale, spirituale e gli oggetti del mondo di cui è parte. I fili e i nastri usati dall'artista connettono metaforicamente gli esseri umani e le loro conoscenze sul mondo, con la natura, tentando di scrivere quell'alfabeto dell'arte, implicito pedagogico di Maria Lai, convinta che sia necessario accompagnare il processo interpretativo dell'arte non realizzando più mostre o musei ma rintracciandola nei luoghi e nella vita delle persone. Nel processo di consapevolezza, partecipazione e trasformazione delle connessioni esistenti, così come nella successione di lettura, rilettura e interpretazione dei significati annodati alla memoria e alle identità, risiede l'interpretazione del pensiero pedagogico dell'artista in rapporto alla creatività, all'arte e all'ambiente come dispositivi generatori di esperienze formative e per-formative in una comunità educante. La tessitura, con una storia millenaria, non è solo un'attività pratica e quotidiana, ma può assumere diversi scopi e significati. Può essere processo che produce arte, identità culturali, forme di controllo e resistenza per affrontare incertezza, perdita e speranza.

Sulle tracce dell'artista, integrando strumenti e procedure in un percorso di alta formazione, ha preso vita la metodologia dell'intrecciare tappeti nel suo dispiegarsi tra pedagogia e metodologia. A partire da un esercizio arto-grafico e narrativo, necessario per visualizzare e tracciare una linea del tempo del proprio benessere nell'essere studenti di dottorato, apprendisti ricercatori, è nata un'esperienza laboratoriale sui metodi di ricerca inventivi, le attività del fare, creando spazi di partecipazione comunitaria alla creazione di narrazioni inclusive, per ragionare su costrutti fondamentali che impattano la ricerca educativa quali la possibilità di costruire una relazione di fiducia e apertura al racconto, la pratica dell'ascolto e di una postura fenomenologica e clinica, pronta a chinarsi sull'oggetto di indagine per coglierne l'essenza e il suo manifestarsi.

La metodologia dei tappeti può essere compresa tra i metodi inventivi catalogati dalle scienze sociali e integrata nella metodologia di indagine pedagogica e di pratica formativa, in quanto capace di reinterpretare oggetti sensibili e quotidiani nel complesso lavoro di ricerca, in cui i partecipanti sono attivi e coinvolti in attività "da fare". Questo tipo di ricerca si fa attraverso un'attività dialogica con i partecipanti e può essere basata su oggetti del patrimonio culturale, esperienze vissute, eco-narrazioni, prodotti basati sull'arte. L'obiettivo risiede nella necessità di migliorare la partecipazione, essere inclusivi, stimolare la riflessione, aprire discussioni e raccogliere dati. Tessere tappeti non rimanda solo ad oggetti della ricerca post-qualitativa ma a metodi in grado di esplorare lo sviluppo della conoscenza nella sua materialità. L'obiettivo di migliorare la partecipazione, stimolare la riflessione, aprire discussioni e raccogliere dati può diventare un laboratorio del pensiero sul come si apprende a fare ricerca, sulla propria postura epistemologica

ed ermeneutica a partire dal proprio rapporto con le istituzioni di alta formazione, con la ricerca di risorse e la resistenza agli eventi stressanti che un percorso dottorale può portare ad affrontare (Erikson, 2019).

Con lo studio qualitativo abbiamo definito la metodologia del tappeto come un'estensione delle interviste in profondità, esplorando le esperienze soggettive all'interno della relazione uomo-natura e i modi in cui queste esperienze contribuiscono al benessere. Disegnare o tessere un tappeto come una linea del tempo offre un'opportunità unica per catturare le esperienze vissute, le emozioni, le riflessioni e i desideri dei partecipanti. I tappeti possono essere concettualizzati e disegnati, oppure disegnati e tessuti. Attraverso la tessitura e il disegno, i partecipanti creano rappresentazioni tangibili delle loro vite, catturando emozioni, riflessioni e desideri in un modo che trascende le tradizionali tecniche di intervista (Bodman, Garista, 2023). Antropologia educativa, ricerca post qualitativa e pedagogia sociale si incontrano nella ricerca pedagogica e nella formazione sulla ricerca nelle scienze umane, consentendo ai partecipanti di rappresentare le loro esperienze vissute come una linea del tempo visiva, fornendo ai ricercatori spunti sui loro pensieri interiori, ricordi e aspirazioni. Non sempre, ma spesso, le opere d'arte realizzate dalla comunità (comprese le comunità di ricerca) includono "altro da sé", rendono visibili le narrazioni e i significati che sono spesso assenti da questo panorama e abilitano ricerca di significati risorse, opportunità.

Bibliografia

- Bodman G. M. Garista P. (2023). The Rug Methodology in Qualitative Studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, from <https://doi.org/10.1177/16094069231205774>
- Bodman G. (2017). Nature as Health Promotion "The Rug of Life" as a Method. *Proceedings*, 1, 877.
- Bonetta G. (2017). *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*. Roma: Armando.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare. Le Teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Eriksson M. (2019). Research supervision as a mutual learning process: introducing salutogenesis into supervision using 'The Collegial Model'. *Health Promotion International*, 34, 6, 1200-1206. doi: 10.1093/heapro/day088. PMID: 30357371.
- Garista P. (2023). Legarsi alla montagna. La pedagogia di Maria Lai come forma-azione di alleanze educative attraverso il patrimonio storico, culturale e naturale in una piccola comunità. *IUL Research*, 3, 4.
- Omrani A., Aboofazeli, T. (2024). Shared Anthropology: When Anthropology Meets Critical Public Pedagogy. *Critical Arts*, 38, 4-5, 194-210, from <https://doi.org/10.1080/02560046.2024.2354445>
- Massa R. (1992). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2015). Reflectivity in Research Practice: An Overview of Different Perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 1-9.
- Riva M. G. (2001). *Studio clinico sulla formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Formarsi alle affinità (e alle diversità) per una cittadinanza interculturale

Zoran Lapov

Ricercatore

Università degli Studi di Firenze – zoran.lapov@unifi.it

1. Transizioni e la formazione di cittadino/a interculturale

Le tante transizioni, riassumibili sotto il *trinomio ecologia-digitale-intercultura*, fungono al giorno d'oggi da cornice della teoria e da motore della prassi pedagogica. Si rende, sotto questo profilo, ancor più attuale l'impegno socio-pedagogico di co-costruire società fondate sui valori interculturali e, come tali, maggiormente inclusive: esigenza che esorta la disciplina pedagogica ad innovarsi, ad aggiornare e consolidare il proprio apparato epistemologico, teorico-concettuale, metodologico-operativo a cominciare da quelle scelte che si rivelano inclusive poiché capaci di garantire a tutte e tutti l'opportunità di formarsi come persone e come cittadini/e interculturali (Catarci, 2008b; Fiorucci, 2017). Presupposto questo, che dovrebbe al contempo assicurare, sulla base di questo diritto, una maggiore qualità dei processi formativi.

Al tempo stesso, si rivela vitale considerare un altro aspetto: le transizioni non si manifestano più come spazi e momenti di passaggio, atti a stimolare cambiamenti determinati da processi di per sé transitori; si tratta vieppiù di situazioni, dinamiche e contenuti piuttosto concreti, in rapida evoluzione, che sollecitano altrettanto rapide risposte, ragion per cui quella delle transizioni risulta essere oramai una condizione permanente della vita umana.

Più che legittime, quindi, le domande: come far fronte pedagogicamente a una tale realtà? Come innovarsi e quali processi pedagogici, sociali, culturali, relazionali, politici, ecc. promuovere e potenziare per poter – quantomeno – stare al passo con tali transizioni e con le trasformazioni che ne derivano? Questi e numerosi altri quesiti si rivolgono le più disparate dimensioni del pedagogico affinché si mobilitino su diversi piani del proprio sentire ed agire: dalla formazione all'apprendimento, dalla relazionalità alla partecipazione, dall'inclusione alla cittadinanza..., tutte configurate nei tempi attuali come processi in transizione che rivendicano riletture e ritocchi sul fronte delle concezioni, degli immaginari, delle narrazioni, arrivando in tal modo a incidere sui saperi e sulle pratiche della sfera pedagogico-educativa siano esse di natura simbolica o empirica, qualitativa o quantitativa.

Così inquadrato, il presente contributo si propone di sviluppare una breve riflessione su come formarsi alla cittadinanza interculturale a partire dalle affinità, sempre abbinate a e intrecciate con le diversità, che nell'insieme connotano e accomunano individui, gruppi e società umane.

2. La Pedagogia è interculturale!

È da qui che emerge una (possibile) esplicitazione della *prospettiva interculturale*: quella impalcatura professionale che costituisce il fulcro del sapere e dell'agire pedagogico grazie al suo *approccio critico-riflessivo* e al suo *impianto metodologico-operativo*, quali elementi cardine che alla disciplina pedagogica attribuiscono quel potenziale necessario per coltivare l'autenticità, l'inclusività, l'efficacia e assicurare quindi una maggiore qualità pratico-operativa e l'impatto in termini di cambiamento sociale (Banks, 1981, 1994; Banks, 1995; Catarci, 2004, 2008a; Fiorucci, 2011, 2017, 2020; Gay, 1995, 2000, 2013; Gundara, 2000, 2006; Lapov, 2019, 2024; Macinai, 2020; Panikkar, 2002, 2009, 2013; Pinto Minerva, 2002; Walsh, 2018).

Doveroso, a questo punto, rammentare come *non si tratti di una diramazione settoriale*, di un orientamento specifico da rispolverare all'occorrenza, fin troppo spesso come “dispositivo di emergenza” da mettere in azione per fronteggiare circostanze particolari, come ad esempio gestire le presenze immigrate a scuola, oppure per “celebrare” (anziché incorporare e includere) le differenze: diametralmente opposta, quella interculturale è un'*espressione fondativa* che impregna la scienza pedagogica – sul versante della ricerca, della teoria e della prassi – quale esito di una profonda riconsiderazione avviata a partire dagli anni Settanta del secolo scorso (Banks, 1981, 1994, 1995; Banks, Banks, 1995; Gay, 1995, 2000) intorno ai suoi propositi, alla sua missione e alle sue finalità.

In estrema sintesi: *la Pedagogia non può che essere interculturale* (Lapov, 2024, p. 199).

3. Diversità e affinità, affinità e diversità: affermazioni e questioni irrisolte

Maturate queste consapevolezze, e sullo sfondo delle transizioni in atto, si staglia un aspetto che non di rado tende a sfuggire sia alla ricerca pedagogica che all'applicazione pratica dei saperi dell'educazione: ci riferiamo a quella postura professionale che ci consente di saper combinare – ad es. in un percorso formativo, in un'attività didattica, in una pratica pedagogico-inclusiva – diversità e affinità, competenza che si rivela essenziale per poter portare avanti un impegno autenticamente interculturale.

Due parole sui concetti chiave: le *diversità* e le *affinità* dell'umano rientrano nel novero di rudimenti del pensare, sentire e agire pedagogico riassumibili nel trinomio ricerca-teoria-prassi: sono “due” fatti sociali (Durkheim, 1895 [trad. it. 2008], meglio ancora fatti sociali totali (Mauss, 1923-24), che, manifestandosi sotto forma di *linguaggi universali*, determinano e orientano i saperi e le pratiche sociali, culturali ed educative; in questa veste, le differenze e le somiglianze si configurano come esperienze funzionali alla crescita individuale e collettiva dell'umano (Lapov, 2024).

A riprova delle potenzialità *conoscitive, formative e trasformative* delle diversità e delle affinità si pronuncia anche il mondo della ricerca: pertanto, non è affatto casuale la disponibilità di contributi scientifici, corredati da analisi e interpretazioni differenti, persino discordanti, elaborate in una prospettiva interdisciplinare che coinvolge apporti concepiti nei campi della pedagogia, della sociologia, dell'antropologia, dei *cultural studies*, dei studi decoloniali, della linguistica, e altri ancora.

Qual sono, quindi, le criticità da affrontare?

Si rileva, in primo luogo, come le diversità, nella loro qualità di fatti sociali e trasformativi, dovrebbero integrarsi e completarsi con le affinità, e viceversa. Possibile, sin da subito, osservare che le prime si sono guadagnate una maggiore attenzione e visibilità da parte di vari attori sociali, ivi comprese le comunità scientifiche, nella fattispecie quella pedagogica. Una seconda osservazione, in diretta continuazione con la precedente e ispirata all'insegnamento affidatoci dal pro-

fessor Jagdish Singh Gundara (2000, 2006), è che le diversità dell'umano – di matrice sociale, culturale, linguistica, estetica, artistica, politica, di genere, di pensiero, di opinione, o altra – dovrebbero essere incorporate tangibilmente nei percorsi di scolarizzazione e di formazione per poter dirsi affermate, vale a dire valorizzate, promosse, modellizzate (Lapov, 2019, 2024); in altre parole, non è sufficiente celebrare le differenze, mettendole cioè in risalto, senza che un tale intervento possa implicare una loro applicazione e fruizione pratica all'interno dei processi formativi come risorse di conoscenze e di competenze della vita.

Preme rimarcare come, per esercitarsi in tal senso, non sia necessario attendere l'arrivo di diversità *altre, esterne*, percepite tali poiché importate, *straniere*, giunte da lontano, vien da dire “*formalmente diverse*”, e imputate – il più delle volte – alle presenze immigrate o ai membri di comunità minoritarie che si trovano ad abitare le società maggioritarie “occupando” non di rado specifici territori sociali, culturali, politici, urbani, scolastici, istituzionali, associativi, e via discorrendo.

Volgendo rapidamente lo sguardo ai contesti di interesse maggiormente pedagogico, risulta vitale richiamare l'attenzione su una prassi che si manifesta oltremodo diffusa e spesso distinta per un uso improprio delle risorse che la prospettiva interculturale si propone di offrire: stiamo parlando del fatto di ricorrere all'*interventismo interculturale* (Fiorucci, 2011, 2020; Lapov, 2019, 2024), abitudine che contraddice la stessa missione di una disciplina, le cui aspettative di natura epistemologica, teorico-concettuale e metodologico-operativa rivelano di essere state assorbite dalla consapevolezza di dover corrispondere a un agire pedagogico integralmente – e non cioè occasionalmente – interculturale.

Al contempo si continua a “tacere” sulle affinità, sulle somiglianze, sulle convergenze, poiché avvertite, valutate e classificate come esperienze scontate e sottintese, percepite e interiorizzate come “proprie” e quindi posticipate a un secondo momento: un non esercizio questa volta, derivante da una certa pigrizia mentale, la quale di riverbero alimenta e riproduce queste stesse percezioni e atteggiamenti.

4. Saper essere: affinità come istanze di un progetto culturale e interculturale

Queste considerazioni ci introducono all'intento di mettere a fuoco il secondo concetto, ovvero le affinità, quali punti in comune che – congiuntamente alle diversità – fungono da dispositivi unificatori e al contempo emancipatori, nonché rivelatori di qualità: sono istanze di parità e di equità, di giustizia sociale (Banks, Banks, 1995), di diritti e doveri, di libertà (hooks b., 1994; Freire, 1996 [trad. it. 2014]; Touraine, 2002; Catarci, 2016), di solidarietà, inclusività, umanità ... di Pace (Panikkar, 2002, 2003; Langer, 2020; Catarci, 2008b); tutti elementi che – ribadiamo – dovrebbero unire persone, comunità e società umane.

Nostro malgrado, la realtà dei fatti ci costringe a osservare come nemmeno il caso delle affinità non sia scevro di una certa dose di interventismo: difatti, nella quotidianità della prassi pedagogico-educativa, questi temi, o la maggior parte di essi, si vedono solitamente ridurre a un “paio” di interventi, collocati in determinati segmenti dell'arco di un anno scolastico, sovente accostati e abbinati a ricorrenze o eventi di particolare rilevanza sociale, culturale, oppure politica. E persino nel contesto di tali momenti specifici si registra una certa difficoltà da parte dei destinatari, per quanto guidati, a riconoscere le affinità rispetto alle diversità, seppur entrambe sussistenti nella stessa aula, nel quartiere, nella società, nell'umano...

Proprio alla luce delle transizioni in atto, le affinità, invece, dimostrano per l'ennesima volta di non essere né assodate, né costanti, né permanenti. Configurandosi come fatti sociali ed esperienze tras-formative, anche le affinità si inscrivono nel patrimonio collettivo dell'umanità, variegato e variabile (Adichie, 2020). Discorso che ci riporta al concetto di ‘cultura’, definibile

come produzione antropica in continua evoluzione (Lapov, 2021, p. 47, 2023, p. 213), quel percorso di crescita socializzata che si traduce in prodotti tangibili e intangibili, simbolici ed empirici, in saperi, relazioni e pratiche – appunto – antropiche. Considerando la cultura in questa sua accezione, si deduce come le affinità andrebbero abbinate alle diversità e assunte come costituenti di un unico *progetto culturale*. In un'ottica più ampia, è auspicabile che siffatto progetto si espanda, allargando i propri orizzonti, al fine di permeare ogni realtà culturale, ogni fenomeno sociale, ogni individuo e ogni gruppo umano.

È questa la caratterizzazione che aggiudica alle somiglianze, alle equivalenze, ai punti di contatto uno status di primo piano nel discorso pedagogico, qualunque sia l'ambito in cui si compie la singola azione pedagogico-educativa: dai servizi di cura ed educazione per la prima infanzia ai banchi della scuola, dalla ricerca scientifica all'applicazione pratica delle conoscenze, dai percorsi di formazione a quelli di professionalizzazione fino al mondo del lavoro.

Come nel caso delle diversità, le *pratiche di affermazione e incorporamento* delle affinità nei saperi pedagogici e nei processi formativi postulano un *esercizio costante e dinamico*, significa *educarsi al processo* come paradigma conoscitivo e metodo operativo: sintesi, questa, di un complesso più ampio di competenze che si acquisiscono *in primis* tramite percorsi di formazione strutturata e mirata, integrati da esperienze professionali, sociali, di vita, o di altro tipo. In qualità di fondamento teorico e pratico, la connotazione interculturale fornisce a questo schema metodologico-operativo la struttura portante, ossia: la “scoperta” delle affinità dovrebbe sottoporle a un processo di continua rivalorizzazione socio-pedagogica allo scopo di riproporre il loro valore aggiunto, non come nuovo, bensì esposto a inedite sollecitazioni ingenerate dalle transizioni in atto. A riprova, qualche classico della prospettiva pedagogica interculturale che ci aiuta a comprendere il rilievo del saper stare in affinità.

Ce ne parla, ormai da tempo, il professor James A. Banks in termini di una *pedagogia dell'equità*, quale una delle cinque dimensioni dell'educazione multiculturale (Banks, 1994, 1995, p. 392), da lui teorizzate come pilastri del lavoro pedagogico, al cui interno quella dell'equità è stata approfondita e modellizzata come un orientamento specifico della pedagogia moderna (Banks, Banks, 1995).

Per arrivare a una maggiore inclusività e quindi qualità dei processi formativi, la professoressa Geneva Gay (1995, 2000, 2013) ci indirizza verso una *pedagogia culturalmente responsiva* (reattiva, sensibile; Gay, 2000): mettendo in atto questo paradigma, il proposito operativo diventa quello di educarsi alla parità e all'eccellenza.

Il poco spazio concesso da queste pagine ci consente di accennare a un terzo contributo, a un'altra affinità e quindi fattore accomunante che è quello della *Pace*, anche “solo” per accostare la nostra riflessione alle attualità pregnanti: ricordiamo a tal proposito la simbiosi concettuale e insieme operativa che, nel prediligere il tema della Pace intessuto di principi dell'interculturalità, del pluralismo e del dialogo, delineava una costante propugnata dall'incessante impegno pedagogico-spirituale e dai ricchi insegnamenti tramandatici dal maestro Raimon Panikkar (2002, 2003, 2009, 2013).

5. Affinità e diversità: insieme per una cittadinanza interculturale

Possibile concludere come le affinità – al pari delle diversità (UNESCO, 2001) – postulano che la loro valenza conoscitiva e formativa venga riconosciuta, coltivata e promossa mediante i processi di *affermazione e incorporamento*. Questa premessa ci aiuta a comprendere quanto sia importante che le affinità viaggino assieme alle diversità (Touraine, 2002), senza essere cioè lasciate al caso di un tale “tralasciato scontato” che le vorrebbe – in virtù di una diffusa e approssimativa

percezione del “noto” e quindi “nostro” – come esperienze ormai assorbite e assimilate: non lo sono e non lo devono essere.

Le sfide del presente (Touraine, 2007) sono molteplici, enormi, anzi continuano ad aumentare e lo fanno nella misura in cui si evidenziano sempre più dense, variegate e concrete le transizioni in atto: in vista di un futuro (Morin, 2001) spesso qualificato come “incerto”, l’impegno della disciplina pedagogica nelle sue plurime ramificazioni – che la toccano sul piano della ricerca, della produzione teorico-concettuale, della formazione, della modellizzazione metodologica e dell’applicazione pratica – si trova di fronte a un orizzonte senza precedenti che la esorta, non solo a rinnovarsi e ad aggiornarsi, come rilevato all’inizio del presente saggio, bensì a farlo con tempi, ritmi e strategie ulteriormente diversificate e maggiormente flessibili.

Tornando all’argomento centrale della riflessione, si osserva, in ultima analisi, come la suddetta congiunzione tra affinità e diversità che definiscono l’umano dovrebbe contribuire a fortificare quelle narrazioni, saperi e pratiche funzionali alla co-costruzione di una *cittadinanza* attiva, partecipata, consapevole, ovvero sia *interculturale* (Catarci, 2008b; Fiorucci, 2017): ebbene, si tratta di un’impresa alla quale – ribadiamo – occorre *formarsi*, seguendo quindi i processi di un progetto culturale, per poter aspirare a vivere in società altrettanto inclusive, partecipative, riflessive, solidali, giuste, giacché incardinate sui valori e principi interculturali a cominciare dalle nostre differenze e somiglianze.

Bibliografia:

- Adichie C.N. (2020). *Il pericolo di un’unica storia*. Torino: Einaudi.
- Banks J.A. (Ed.). (1981). *Education in the 80s: Multiethnic Education*. Washington, DC: National Education Association of the United States.
- Banks J.A. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks J.A. (1995). Multicultural Education and Curriculum Transformation. *Journal of Negro Education*, 64(4), 390-400.
- Banks C.A.M., Banks J.A. (1995). Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education. *Theory into Practice*, 34(3), 152-158.
- Catarci M. (2004). *All’incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale*. Roma: Anicia.
- Catarci M. (2008a). Decolonizzare l’educazione. Strategie e proposte per una didattica interculturale. In M. Fiorucci (Ed.), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline* (pp. 68-81). Milano: FrancoAngeli.
- Catarci M. (2008b). L’attualità pedagogica nonviolenta per una cittadinanza attiva e responsabile. *Azione nonviolenta*, 10, 12-15.
- Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*, trad. it. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 1938).
- Durkheim É. (2008). *Le regole del metodo sociologico. Sociologia e filosofia*, trad. it. Torino: Einaudi (ed. or. 1895).
- Fiorucci M. (2011). *Gli altri siamo noi: la formazione interculturale degli operatori dell’educazione*. Roma: Armando.
- Fiorucci M. (2017). Educar a la ciudadanía global en una perspectiva intercultural. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 44-60.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire P. (2014). *Pedagogia dell’autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, trad. it. Torino: Gruppo Abele (ed. or. 1996).
- Gay G. (1995). Curriculum Theory and Multicultural Education. In J.A. Banks, C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 25-43). New York: Macmillan.

- Gay G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York & London: Teachers College Press.
- Gay G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.
- Gundara J.S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman.
- Gundara J.S. (2006). *Some Current Intercultural Issues in Multicultural Societies*. UNESCO FORUM on Higher Education, Research and Knowledge.
- hooks b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Langer A. (2020). *Quei ponti sulla Drina. Idee per un'Europa di pace*. Formigine (MO): Infinito.
- Lapov Z. (2019). Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica. *Ricerche pedagogiche*, LIII(211), 75-94.
- Lapov Z. (2021). Prospettive pedagogiche per una relazionalità interculturale a distanza. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 46-53). Atti del Congresso Nazionale SIPED, Vol. 2. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lapov Z. (2023). La mediazione interculturale a scuola: professione femminile o questione di genere?. *Studi sulla Formazione*, 26(1), 207-223.
- Lapov Z. (2024). Incorporare interculturalmente: la diversità socioculturale nei processi formativi. *Civitas educationis*, XIII(1), 197-214.
- Macinai E. (2020). *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Mauss M. (1923-24). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. *L'Année Sociologique*, II(1), 30-186.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Panikkar R. (2002). *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*. Milano: Jaca Book.
- Panikkar R. (2003). *Pace e disarmo culturale*. Milano: Rizzoli.
- Panikkar R. (2009). *Pluralismo e interculturalità – Culture e religioni in dialogo* (Tomo 1). Milano: Jaca Book.
- Panikkar R. (2013). *Dialogo interculturale e interreligioso – Culture e religioni in dialogo* (Tomo 2). Milano: Jaca Book.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Touraine A. (2002). *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?* Milano: il Saggiatore.
- Touraine A. (2007). *A New Paradigm for Understanding Today's World*. Cambridge & Malden (MA): Polity.
- UNESCO (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity* (November 2nd, 2001). Paris: UNESCO.
- Walsh C.E. (2018). 3. Interculturality and Decoloniality. In W.D. Mignolo, C.E. Walsh, *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis* (pp. 57-80). Durham & London: Duke University Press.

Ripensare l'umano al tempo delle transizioni

Raffaella Marigliano

Dottoranda

Università degli Studi di Salerno – rmarigliano@unisa.it

1. La sfida dell'*Homo Generativus*

L'epoca delle transizioni ecologiche, digitali e interculturali pone la ricerca pedagogica dinanzi a nuove sfide educative che richiedono una profonda riflessione sull'uomo e le proprie categorie con una conseguente azione di coscientizzazione rispondente ai mutamenti in corso.

Le innovazioni del mondo digitale, il richiamo all'impegno ecologico e all'acquisizione di nuove competenze interculturali inevitabilmente pone l'uomo dinanzi a nuovi interrogativi e nuove responsabilità. Per questo, il tempo delle transizioni certamente richiede un ripensamento dell'uomo, un rinnovamento capace di rispondere alle richieste della vita sociale e produttiva contemporanea. La pedagogia, in quanto scienza dell'Uomo, è chiamata ad accogliere questa *emergenza della persona* per orientare la ricerca verso la riflessione sulla "vita stessa e sull'intensità con cui l'uomo avverte il problema del *come vivere e verso quale fine tendere*" (Musaio, 2018, p. 9), in relazione alle transizioni in atto. Per tale motivo, risulta fondamentale interrogarsi sia sulle posizioni che la pedagogia attualmente mette in campo per operare questo lavoro di profonda resinificazione dell'Umano, sia sui paradigmi culturali verso cui la ricerca pedagogica è orientata per prospettare finalità e progettualità educative che tengano conto dei cambiamenti in atto.

Pertanto, le transizioni odierne non possono che partire dapprima dalla transizione dell'Uomo che cambia, evolve, trasforma sé e i propri valori. Questo è il nucleo centrale su cui la riflessione pedagogica è chiamata a declinare una linea di ricerca, un orientamento specifico che guidi tale transizione, accompagnando l'uomo verso l'incontro con se stesso, con l'autenticità del suo sentire e del suo essere-nel-mondo. Come ricorda Mannese (2023), "partire dall'uomo per tornare all'uomo. Questa è la più grande transizione del nostro secolo" (p. 12). Un tale passaggio si rende ancor più necessario se si riflette sulle dinamiche che caratterizzano il rapporto della persona con il mondo digitale. L'acquisizione delle competenze digitali necessarie al passaggio ad un mondo in cui la tecnologia digitale gioca un ruolo centrale in tutti gli ambiti della vita umana, è ritenuta fondamentale per il raggiungimento di obiettivi e sfide significative quali la sostenibilità, l'innovazione, la produttività, l'efficienza dei sistemi organizzativi etc. Anche nei sistemi scolastici, le innovazioni tecnologiche si presentano come opportunità di potenziamento dei processi educativi e formativi. Per tale motivo, tale trasformazione che è dapprima culturale, non può sottrarre la pedagogia dal riflettere sulla dinamica del rapporto fra uomo e *technè* e sui rischi che vi si annidano. Come ci ricorda il filosofo Galimberti (2016):

quando il progresso tecnico non ha altra finalità che il proprio progredire, l'individuo non ha altra giustificazione per la propria esistenza, se non quella di declinare se stesso in termini di funzionalità, subordinando il proprio 'spirito soggettivo' a quello 'spirito oggettivo' che è la tecnica come forma del mondo (p. 545).

Il rischio che emerge nella contemporaneità e che si evince anche dalla riflessione del filosofo è rappresentato dalla progressiva alienazione dell'individuo alla tecnica, esito di un meccanismo di fine-mezzo che subisce un capovolgimento tale che "la tecnica non risponde più ai bisogni degli uomini, ma unicamente alla realizzazione delle proprie possibilità e, non avendo più l'uomo come referente, scalza le fondamenta umanistiche della civiltà in cui si esprime" (Galimberti, 2016, p. 545), diviene capace di subordinare a sé le stesse esigenze umane. Le derive della transizione digitale risiedono nel mutamento dell'uomo da fine a mezzo, nella trasmissione pervasiva dell'istanza tecnologica come suprema sapienza e regola di vita umana e nel conseguente indebolimento delle categorie umane nella loro autenticità. Questa condizione si riassume in quello che il filosofo definisce tempo del disincanto, "descrivendolo come una perdita di significato e di meraviglia nei confronti del mondo, un fenomeno che si manifesta attraverso l'alienazione e la frammentazione dell'esperienza umana in un'epoca dominata dalla tecnologia e dalla scienza" (Mannese, 2023, p. 67). Simili rischi richiamano l'uomo alla responsabilità di sé e del proprio progetto di vita. Una responsabilità che porta con sé l'onere di scegliere quale immagine dell'uomo vogliamo preservare dinanzi all'ipotesi sempre più reale del suo superamento nella sua forma più autentica e più umana. E, d'altro canto, è in tale situazione che, la pedagogia è chiamata a delineare il suo orientamento e i significati del proprio agire educativo. Da come si può evincere, la linea che segna il passaggio dall'innovazione digitale e alle derive della stessa è sottilissima e come ricorda Mannese, richiede di ricostruire un "nuovo equilibrio relazionale empatico e formativo, dove la tecnologia è a servizio dei processi educativi anziché dominarli" (Mannese, 2023, p. 195) e soprattutto, dove l'uomo "ritorna ad essere fine e non mezzo" (Mannese, 2019; 2023).

Si tratta di spunti riflessivi che si inseriscono in un ampio ventaglio di prospettive di ricerca che trovano il loro punto di incontro nell'intento di riattribuire centralità alla Persona, di perseguire un obiettivo specifico che, riprendendo Morin

non è più fondamentalmente lo sviluppo dei beni materiali dell'efficacia, della redditività, del calcolabile; è anche il ritorno di ciascuno ai suoi bisogni interiori, la stimolazione delle attitudini a comprendere l'altro (vicino e lontano), il ritorno al tempo lungo del proprio ritmo interiore, non spezzettato e non strettamente cronometrato [...] (Morin, 2011, p. 23).

Sono questi gli assunti da cui diviene possibile ripensare l'umano al tempo delle transizioni, un ripensamento che porta con sé l'attenzione a mantenere un giusto equilibrio fra dentro/fuori, fra le richieste della sfera sociale, economica, politica e la salvaguardia della "qualità poetica del vivere" (Morin, 2011, p. 23), della "generatività umana" (Mannese, 2023). Come ricorda Horkeimer (1969): "l'uomo è ancora migliore del mondo in cui vive" (138) se ancora riuscisse a preservare la propria autonomia rispetto al mondo esterno (Galimberti, 1999, p. 546).

In tale direzione si muove la prospettiva della Pedagogia Generativa di Mannese (2016, 2019, 2021, 2023), una prospettiva che persegue l'intento già descritto di "partire dall'uomo per ritornare all'uomo" (Mannese, 2019) per riattribuire centralità alla Persona e alle sue potenzialità, aspirazioni profonde e vocazioni. Si tratta di una prospettiva che si inserisce proprio in un processo evolutivo dell'Umano che, trovandosi immerso in una serie di transizioni, deve trovare una nuova dimensione del vivere.

Si tratta di una linea di ricerca che, accogliendo la sfida lanciata da Morin di un "Nuovo Umanesimo", lavora sulla possibilità di supportare e sostenere l'*Homo Generativus*, capace di tornare alla relazione con se stesso e con il mondo, di esprimere il proprio Talento (Mannese, 2023). La sfida dell'*Homo Generativus* (Mannese, 2023) invita la Pedagogia a riportare l'attenzione su ciò che rischia di andare smarrito dell'uomo, su quelle categorie fondanti la sua essenza per evitare che queste possano dissolversi nelle logiche performanti di un consumismo sfrenato,

di una tecnologia e di un'omologazione invalidanti, portatrici di illusioni e inganni sulla conoscenza e sulla vita.

L'*Homo Generativus* è colui che “combatte l'inadeguatezza del tempo”, vive e attraversa le transizioni “conoscendo profondamente la natura e la costruzione di Pensiero e di Apprendimento Profondo” (Mannese, 2023) e sceglie responsabilmente di preservare l'umano nei pensieri e nelle azioni. In tal senso, la Pedagogia Generativa accoglie e risponde ai quesiti e alle sfide della contemporaneità riattribuendo centralità alle categorie umane: pensiero, latenza, desiderio, Talento, ripercorrendoli e promuovendoli nella loro autenticità, lontano da forme di ripiegamento delle stesse a mere procedure algoritmiche. Infine, la riflessione a cui il presente elaborato intende accompagnare si riassume nella possibilità che la persona si interfacci con gli eventi epigenetici della sua esistenza, sia disponibile al cambiamento e allo stesso tempo sia in grado di conservare la propria autonomia, di trasformarsi senza distruggersi e senza perdersi nella de-costruzione esistenziale. Ci si riferisce in questo caso all'idea di un soggetto caratterizzato dall'apertura all'alterità che, tuttavia, riesca a conservare una consapevolezza dei rischi che ogni innovazione a alterità porta con sé e una salvaguardia della verità sulla natura dell'Uomo e del suo pensiero in quanto processo dinamico e interattivo, radicato nell'esperienza e nella capacità di adattamento dell'individuo (Mannese, 2023). In tal senso, la riflessione sulle transizioni contemporanee si innesta in un panorama conoscitivo dell'uomo che lo vede come impegnato in un costante intreccio tra essere formato e essere formatore di se stesso, come colui che si de-costruisce e si ri-compone per dar vita ad una dimensione di crescita comunitaria nella quale creare e preservare spazi generativi di stimolo al pensiero critico, al potere decisionale e all'etica della responsabilità.

Bibliografia

- Mannese E. (2011). *Pensiero ed epistemologia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Mannese E. (2023). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Musaio M. (2018). *L'arte di educare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pulcini E. (2004). L'«homo creator» e la perdita del mondo. In M. Fimiani, V.G. Kurotschka, E. Pulcini, (Eds.), *Umano, Post-Umano. Potere, sapere, etica nell'età globale* (pp. 11-43). Roma: Editori Riuniti.
- Braidotti R. (2004). Mefa(l)morfosi. In M. Fimiani, V.G. Kurotschka, E. Pulcini (Eds.), *Umano, Post-Umano. Potere, sapere, etica nell'età globale* (pp. 79-117). Roma: Editori Riuniti.
- Galimberti U. (2016). *Opere. Psiche e technè. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- Elia G. (2021). La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 19-29). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Morin E. (2011). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sani R. (2009). L'educazione tra rischio e libertà. In G. Chiosso (Ed.), *Sperare nell'uomo. Guissani, Morin, McIntyre e la questione educativa* (pp. 5-27). Torino: SEI.

Formare alla transizione ecologica. Tra attivismo giovanile consapevole e nuove competenze

Serena Mazzoli

Assegnista di ricerca

Università Cattolica del Sacro Cuore – serena.mazzoli@unicatt.it

Introduzione

Educare alle transizioni chiama in causa la responsabilità di fare pedagogia e di dedicare studi e ricerche alle persone, in una congiuntura difficile sui piani ambientale, economico e sociale. Il contributo avvalorava un convinto impegno a contrastare quel senso di *disempowerment* sul ruolo dei giovani nella società, la cui spinta al cambiamento si configura decisiva. Al riguardo, gli obiettivi per la gioventù europea individuano gli ambiti intersettoriali che hanno un impatto sulla vita dei giovani e indicano le sfide che devono essere affrontate, con una specifica attenzione all'ambito della sostenibilità (European Commission, 2018). Tuttavia, nonostante diverse ricerche internazionali e nazionali attestino un crescente attivismo giovanile connesso con la volontà di contribuire all'edificazione di società coese e inclusive (European Union, 2023; Ipsos, 2023), aumenta anche la sfiducia dei giovani nei confronti delle istituzioni, il declino della partecipazione democratica, il senso di impotenza per l'irreversibilità dei danni causati al pianeta e l'angoscia per il futuro.

In prospettiva pedagogica può allora essere interessante considerare il rapporto che intercorre tra educazione delle giovani generazioni e capacità di compiere scelte di partecipazione attiva in favore dell'ambiente, coerentemente agli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 che indicano questioni cruciali per generare reti di relazioni solidali e resilienti (United Nations, 2015).

In questo quadro, il progetto “Social, sostenibilità ambientale, Generazione Z”, frutto della collaborazione fra la cattedra di Pedagogia e formazione per la transizione ecologica dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, l'Alta Scuola per l'Ambiente e Silea Spa vuole esplorare opinioni e sentire della Generazione Z in ordine allo sviluppo sostenibile e porre in essere nuove opportunità formative per la costruzione di un protagonismo giovanile consapevole e responsabile.

1. Giovani tra attivismo e paura del futuro

I dati raccolti da Ipsos (2023) in riferimento alla Generazione Z, ovvero coloro i quali sono nati tra il 1996 e il 2010, all'interno della più ampia indagine *Global Trends* che dal 2013 misura e monitora i cambiamenti nei valori e negli atteggiamenti a livello globale, riportano che i nati a cavallo tra il vecchio e il nuovo millennio si mostrano particolarmente attenti al rispetto dell'ambiente, prendendo posizione contro l'operato dei Governi nazionali, ritenuto insufficiente

per pianificare il futuro a lungo termine. In un recente studio internazionale, *Future-Proof* (2023), che ha esaminato un campione rappresentativo di giovani tra i 18 e i 26 anni provenienti da 15 Paesi del mondo, gli intervistati hanno indicato alcune precise priorità su cui le istituzioni dovrebbero concentrare gli sforzi nel corso dei prossimi anni, indentificando temi di particolare attualità come gli investimenti nell'energia sostenibile (55%) e nell'economia circolare (52%). In Italia il 60% dei partecipanti alla ricerca si è dichiarato disposto ad accettare limitazioni economiche a breve termine, a patto che la politica investa maggiormente sulla sostenibilità. Cresce altresì, a livello globale, il numero di giovani attivisti ambientali che esprimono la loro insoddisfazione dinanzi a provvedimenti insufficienti, avvertendo ripetutamente che il clima sta raggiungendo un punto di non ritorno. I giovani menzionano la tutela dell'ambiente e la lotta ai cambiamenti climatici come una delle massime priorità dell'Unione europea già da tempo; in tutta l'UE, i cittadini sono molto preoccupati per i cambiamenti climatici e sono favorevoli ad azioni per combatterli (European Union, 2023). La convinzione che i giovani possano avere un ruolo attivo nella progettazione di un futuro più sostenibile costituisce l'idea di fondo della *Youth4Climate: Sparking Solutions 2023*, iniziativa promossa dal Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica con il segretariato dell'UNDP Rome Centre che ha chiamato a raccolta nella capitale 130 giovani *under 30* provenienti da 63 Paesi per un confronto sulle azioni da intraprendere in difesa del clima. Dalle stufe elettriche del Malawi, alla piattaforma contro l'ansia climatica della Samoa, i 43 progetti premiati testimoniano un impegno concreto da parte di molti giovani che stanno utilizzando la loro voce non solo per promuovere proteste ma anche per progettare soluzioni innovative e sostenibili (Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, Segretariato dell'UNDP Rome Centre, 2023).

Tuttavia, sebbene la sostenibilità configuri un traguardo improcrastinabile nella visione che i giovani hanno del mondo, si assiste, al contempo, a una crescente perdita di fiducia nei confronti delle istituzioni e a una dichiarata indignazione per l'operato dei governi nazionali. A questo proposito, l'attivismo, se contrassegnato da eccessiva ostilità e pessimismo, riduce le possibilità di confronto e di nuove strade da perseguire, diventando violento, incivile e vano. In questo quadro di problematicità, utile da menzionare è il fenomeno dell'*eco-ansia* che coinvolge in modo sempre più importante le giovani generazioni, con conseguenze sui piani psicologico e sociale. Recentemente definito dall'American Psychological Association (APA) come un sentimento profondo di paura e di smarrimento, tale fenomeno è causato dalla dilagante percezione di incapacità di agire sul cambiamento climatico e sulla crisi ambientale (American Psychological Association, 2017). Questa nuova condizione psicologica genera sentimenti di catastrofismo e mancanza di speranza per il futuro, colpendo primariamente le giovani generazioni che sono particolarmente esposte ai rischi ambientali. Alcuni studi di settore hanno messo in luce come siano proprio i più giovani a considerare il futuro "spaventoso", affrontando il presente in una condizione di sconforto, impotenza e rabbia. In modo particolare è la Generazione Z a provare questo senso di angoscia opprimente (Hickman et al., 2021).

Il binomio educazione/sostenibilità configura, allora, una sfida accessibile per la pedagogia, a cui spetta il compito di formare le giovani generazioni alle transizioni in atto, a partire dalla consapevolezza che preoccupandoci dell'educazione *in, con e per* l'ambiente progettiamo il futuro della società (Malavasi, 2010).

2. Transizione ecologica, formazione, comunicazione. Una ricerca

Formare alla transizione ecologica è una sfida educativa che non può essere disgiunta dall'impegno di preparare i giovani a divenire cittadini protagonisti attivi del proprio futuro, a beneficio personale e collettivo.

A questo proposito, l'educazione alla cittadinanza, insegnata nelle scuole italiane a partire dal 1958 sotto la dicitura di "educazione civica", ha subito nel corso del tempo importanti evoluzioni. I processi di globalizzazione hanno reso più complesso il sistema concettuale alla base dell'educazione alla cittadinanza che va interpretata come un insieme di livelli interdipendenti, un progetto che tenta di conciliare identità e uguaglianza, senso di appartenenza e apertura al pluralismo. In questa luce, la definizione "classica" di cittadinanza, ovvero ciò che determina l'insieme dei diritti e dei doveri reciproci delle persone all'interno dello stato nazionale, appare oggi insufficiente a descrivere la complessa trama di relazioni in cui ciascun individuo è inserito. Tale allargamento di prospettiva, che non coincide con la perdita di collocazione nazionale ma va piuttosto pensato come una moltiplicazione delle appartenenze, può essere raccolto, sul piano pedagogico, a partire dalla consapevolezza di essere parte di un mondo interconnesso, in cui i fenomeni e gli eventi presentano strette interconnessioni (Santerini, 2001). In una società che si apre a processi di cambiamento nel segno della cooperazione e del perseguimento di uno sviluppo equo e durevole risiede il motivo per cui le linee di indirizzo di cittadinanza e costituzione hanno rappresentato l'orizzonte di senso entro il quale si sono sviluppate le linee guida dell'educazione ambientale. Nella medesima cornice di senso possono essere inquadrare le indicazioni contenute nell'Agenda ONU 2030 per la sostenibilità (United Nations, 2015) che in corrispondenza dell'obiettivo 4 "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti" considerano lo sviluppo di una cittadinanza globale quale meta necessaria al fine di innescare un cambiamento culturale volto all'edificazione di società più eque e sostenibili. Tale obiettivo è raggiungibile assicurandosi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, una cultura di pace e di non violenza, la valorizzazione della diversità culturale (Obiettivo 4.7.). In questo senso, l'acquisizione di competenze per la transizione verde costituisce un traguardo formativo di primaria importanza e chiama in causa la necessità di porre il problema della sostenibilità nei contesti educativi e formativi attraverso la promozione di un pensiero in grado di ridefinire l'insieme delle interdipendenze che ci legano, alla luce di valori quali la responsabilità, l'equità, la prossimità nella relazione con l'Altro (Gallerani, Birbes, 2020).

Il recente quadro europeo delle competenze per la sostenibilità, *GreenComp* (Bianchi, Pisiotis, Cabrera Giraldez, European Commission - Joint Research Centre, 2022), suddiviso in 12 competenze e 4 aree tematiche interrelate e interconnesse, ci ricorda che acquisire *sustainability competences* consente di adottare approcci transdisciplinari al lavoro, modificare comportamenti, mettere a servizio le risorse di ciascuno per mantenere in equilibrio la competitività economica con l'edificazione di comunità sostenibili.

Lo sviluppo di nuove competenze a supporto dello sviluppo è un processo che necessita di essere accostato ad una riflessione sulle modalità di comunicazione più idonee per acquisire informazioni efficaci in ordine alla transizione ecologica. Secondo il *World Economic Forum* (2024), disinformazione e misinformazione (diffusione di notizie false in modo involontario) possono contribuire ad alimentare un senso di inadeguatezza e di fragilità nei più giovani e rappresentano i rischi globali più gravi previsti nel breve periodo. Gli attori stranieri e nazionali faranno ricorso a pratiche di disinformazione e di manipolazione dell'informazione nei prossimi anni con lo scopo di ampliare ulteriormente i divari sociali e politici, generando, al contempo, un senso di sfiducia e vulnerabilità. Per tale ragione, crescono a livello globale le preoccupazioni legate alla perdita di *privacy* e di attenzione collettiva per il sovraccarico di informazioni, con la diffusione di azioni "anti-tecnologiche" che riguardano proprio la Generazione Z (Ipsos, 2023).

In questo quadro, il progetto "Social, sostenibilità ambientale, Generazione Z", frutto della collaborazione fra la cattedra di Pedagogia e formazione per la transizione ecologica dell'Uni-

versità Cattolica del Sacro Cuore, l'Alta Scuola per l'Ambiente e Silea Spa¹ ha voluto esplorare opinioni e sentire della Gen Z in ordine allo sviluppo sostenibile e porre in essere nuove opportunità formative per la costruzione di un protagonismo giovanile consapevole e responsabile. I risultati dell'indagine consentono di fotografare alcune peculiarità della Generazione Z in relazione ai temi ambientali, all'utilizzo dei *social media* e alla loro predisposizione alla divulgazione (Zane, Mazzoli, 2024); in questo contesto risulta utile evidenziare alcuni dati emersi nel corso della ricerca². In primo luogo, la Gen Z, interrogata attraverso la somministrazione di un questionario semi strutturato, ritiene che la sostenibilità ambientale sia un argomento presente sui *social* e riconosce l'utilità di questi mezzi per la sua divulgazione. Tali dati rispecchiano quanto presente in letteratura, dove emerge come i *social media* siano divenuti progressivamente uno strumento chiave per la sensibilizzazione ai temi ambientali, favorendo la diffusione di informazioni e la mobilitazione sociale (Schäfer, 2012). Tuttavia, nel complesso, i giovani evidenziano una mancanza di informazioni efficaci, associando la crisi ambientale quasi esclusivamente al riscaldamento globale. Tale aspetto è certamente connesso al largo spazio che i nuovi media riservano al cambiamento climatico ma denota, al contempo, la mancanza da parte dei giovani di una visione sistemica e di un approccio integrale alla sostenibilità, da intendersi quale sintesi virtuosa tra tutela ambientale, produttività economica e benessere umano. Inoltre, i giovani non sanno individuare esempi concreti da seguire nelle realtà territoriali di appartenenza, aspetto che alimenta quel senso di impotenza legato alla convinzione che le scelte individuali non possano fare la differenza. Nella medesima direzione, nonostante la letteratura faccia emergere una massiccia esposizione dei giovani sui *social media* per la causa ambientale, gli intervistati dichiarano di non voler compiere azioni di divulgazione in prima persona, anche su argomenti di loro particolare interesse. Questo suggerisce la necessità di percorsi educativi che favoriscano l'*engagement* dei giovani come generazione che può contribuire alla buona riuscita della transizione ecologica, favorendo un protagonismo consapevole e responsabile nella divulgazione della sostenibilità.

Gli Zeta devono essere adeguatamente informati e formati sulla transizione ecologica in atto, inclusi nell'elaborazione di politiche sullo sviluppo sostenibile ad ogni livello, supportati nella loro volontà di promuovere forme di attivismo civico per l'ambiente (European Commission, 2018), incoraggiati a divenire "agenti etici del cambiamento" (Bianchi, Pisiotis, Cabrera Giraldez, European Commission - Joint Research Centre, 2022), ovvero consapevoli dell'effetto delle loro azioni sul pianeta e in grado di conferire inedite direzioni di senso alle comunità in cui vivono (Bornatici, 2020).

Bibliografia

- American Psychological Association (2017). *Mental Health and Our Changing Climate: Impacts, Implications, and Guidance*. Retrieved February 27, 2025, from <https://www.apa.org/news/press/releases/mental-health-climate-change.pdf>
- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M., European Commission - Joint Research Centre. (2022). *GreenComp. The European sustainability competence framework* (Vol. JRC128040). Publication Office

- 1 Silea Spa è una società interamente pubblica partecipata da 87 Comuni nelle province di Lecco, Bergamo e Como che si colloca tra i principali operatori del ciclo integrato dei rifiuti, ricoprendo un ruolo da protagonista nell'economia circolare.
- 2 Per un approfondimento sulla ricerca e sulle scelte metodologiche compiute si rimanda a Zane E., Mazzoli S. (2024). Social media activism e sostenibilità. Educare giovani attivisti digitali alla transizione ecologica. *QTimes*, XVI (3), 847-865.

- of the European Union. Retrieved February 27, 2025, from <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>
- Bornatici S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di Service-learning*. Milano: Vita e Pensiero.
- Dell Technologies. (2023). *Future-Proof*. Retrieved February 27, 2025, from <https://www.dell.com/en-us/dt/perspectives/gen-z.htm>
- European Commission. (2018). *The European Union Youth Strategy 2019-2027*. Retrieved February 27, 2025, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42018Y1218\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42018Y1218(01))
- European Union (2023). *Eurobarometer 2023*. Retrieved February 27, 2025, from <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2954>
- Gallerani M., Birbes C. (Eds.). (2020). *L'abitare come progetto, cura e responsabilità. Aspetti epistemologici e progettuali*. Bergamo: Zeroseiup.
- Hickman C., Marks E., Pihkala P., Clayton S., Lewandowski R.E., Mayall E.E., Wray B., Mellor C., van Susteren L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. *Lancet Planet Health*. 5 (12), 863-873.
- Ipsos. *Global Trends* (2023). Retrieved February 27, 2025, from <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2023-02/2023-Ipsos-Global-Trends-Report.pdf>
- Malavasi P. (Ed.). (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.
- Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, Segretariato dell'UNDP Rome Centre. (2023). *Youth4Climate: Sparking Solutions 2023*. Retrieved February 27, 2025, from <https://community-youth4climate.info/dashboard/solutions>
- Rossi G. (2017). I discorsi delle nuove generazioni sullo sviluppo di sostenibilità. Un approccio ecologico. In C. Birbes (Ed.), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale* (pp. 105-118). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Santerini M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Schäfer, M.S. (2012). Online communication on climate change and climate politics: a literature review. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 3 (6), 527-543.
- United Nations (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York.
- World Economic Forum. (2024). *The Global Risks Report 2024*. Retrieved February 27, 2025, from https://www3.weforum.org/docs/WEF_The_Global_Risks_Report_2024.pdf
- Zane E., Mazzoli S. (2024). Social media activism e sostenibilità. Educare giovani attivisti digitali alla transizione ecologica. *QTimes*, XVI (3), 847-865.

Il ruolo delle competenze trasversali nell'era dell'onlife

Immacolata Messuri

Professoressa associata

Università Telematica degli Studi IUL – i.messuri@iuline.it

1. Le competenze trasversali nell'era dell'onlife

La vita onlife, che rappresenta un intreccio inestricabile tra esistenza fisica e digitale (Floridi, 2015), richiede particolari competenze trasversali per rimanere in equilibrio e dominare i processi del quotidiano, piuttosto che subirli. L'abilità di interpretare al meglio i nuovi scenari tecnologici è competenza cruciale.

In uno studio esplorativo da me condotto, realizzato nell'ambito delle attività di un progetto che si proponeva di intervenire sull'orientamento alla scelta – “Orientamento attivo nella transizione scuola-università: consapevolezza e riflessività come strumenti efficaci”, finanziato dall'Unione Europea all'interno di Next Generation – sono state raccolte evidenze pratiche di quale ruolo avessero le competenze trasversali nell'area dell'*onlife* nella percezione degli studenti. Il riferimento, nello specifico, è la possibilità di navigare questa realtà complessa (Jenkins, 2014) e mantenere una situazione di equilibrio. In particolare, in un campione di 187 ragazzi, di età compresa tra i 17 e i 19 anni, sono state indagate percezioni e necessità rispetto all'uso dell'Intelligenza Artificiale in merito ad aspettative, paure, desideri ed esigenze di formazione.

Questa scelta a livello di ricerca è stata fatta in conseguenza della consapevolezza che alcune competenze trasversali, quali il pensiero critico, la comunicazione efficace e la gestione delle informazioni, sono fondamentali per navigare questa realtà complessa e mantenere questo equilibrio (Riva, 2021). Tali competenze trasversali possono trovare nell'Intelligenza Artificiale un'apertura verso il mondo digitale attraverso la quale studiare comportamenti funzionali, appunto competenti, e potenziarli.

Il pensiero critico, in particolare, è essenziale per valutare la veridicità delle informazioni online e promuovere un uso consapevole delle tecnologie (Buckingham, 2006). Verso le tecnologie, quindi, bisogna essere educati e formati a farne un uso critico e consapevole. È possibile valorizzare il pensiero critico attraverso l'analisi dei media e la risoluzione dei problemi complessi (Rifkin, 2022). Il pensiero critico, infatti, oltre a permettere di distinguere tra informazioni vere e false è alla base della risoluzione di problemi complessi; quando ci si trova di fronte a situazioni problematiche l'abilità di affrontare il rischio calcolato può promuovere nuove opportunità e soluzioni innovative.

Il pensiero critico gioca un ruolo fondamentale nell'utilizzo consapevole delle tecnologie digitali. Esso permette di discernere tra le numerose informazioni disponibili online, distinguendo quelle attendibili da quelle false o manipolatorie (Jenkins, 2014). In un'epoca di sovraccarico informativo, dove ogni utente ha accesso a una quantità pressoché infinita di dati, il pensiero critico diventa essenziale per navigare in modo sicuro e responsabile. Il pensiero critico connesso

alla gestione delle informazioni, tuttavia, necessita di un costante aggiornamento, poiché le modalità di manipolazione delle informazioni evolvono rapidamente con le nuove tecnologie.

All'interno di questa cornice la comunicazione efficace supporta il pensiero critico, dal momento che saper trasmettere con chiarezza idee e concetti nei contesti digitali permette di rendere espliciti i processi di ragionamento, affinare le proprie capacità di argomentazione e confrontarsi con altri punti di vista. Inoltre, la capacità di negoziare significati e interpretare correttamente messaggi è essenziale per evitare incomprensioni e favorire collaborazioni produttive. Dal momento che le piattaforme digitali amplificano la portata dei messaggi ma possono distorcerne il senso, sviluppare competenze comunicative adeguate ai nuovi ambienti diventa essenziale per un'interazione consapevole e responsabile (Rivoltella, 2014).

2. A scuola di Intelligenza Artificiale

L'inferenza teorica di partenza, ovvero la domanda di ricerca, è che a livello di percezione esista una differenza legata al genere. Il questionario somministrato nell'istituto superiore Dante Alighieri di Anagni (FR) è stato restituito da 118 femmine e 36 maschi (+ 3 ragazzi che hanno preferito non rispondere rispetto al genere). L'anno scolastico di riferimento è stato il 2023/2024 e la sperimentazione di tutto il progetto è stata condotta tra i mesi di novembre 2023 e febbraio 2024.

Le domande poste rispetto alle aspettative chiedevano “Quanto pensi che l'Intelligenza Artificiale possa migliorare la tua capacità di raggiungere i tuoi obiettivi personali e scolastici” e “Quanto credi che l'Intelligenza Artificiale possa essere utile per risolvere i problemi in modo creativo”.

Per indagare le paure è stato chiesto “Quanto trovi intimidatorio l'uso di strumenti di Intelligenza Artificiale” e “Quanto temi che l'Intelligenza Artificiale possa sostituire le tue capacità personali o limitare il tuo sviluppo”.

Con l'obiettivo di esplorare i desideri è stato chiesto “Quanto ti piacerebbe imparare a usare l'Intelligenza Artificiale in modo creativo e strategico per affrontare sfide quotidiane” e “Quanto desideri scoprire modi innovativi di usare l'Intelligenza Artificiale per potenziare le tue competenze personali”.

Infine, a livello di percezione di esigenze di formazione, è stato chiesto “Quanto ritieni necessario un percorso formativo per imparare a interagire con sistemi di Intelligenza Artificiale in modo efficace” e “Quanto pensi sia importante acquisire competenze che combinino creatività e strategia per gestire strumenti di Intelligenza Artificiale”.

L'analisi delle risposte ci restituisce un quadro di studenti che nell'Intelligenza Artificiale vedono un grande potenziale per migliorare la propria capacità di raggiungere obiettivi personali e di risolvere problemi complessi. Una parte dei rispondenti teme un possibile impatto negativo sulle capacità personali e dichiara di trovare l'Intelligenza Artificiale complicata. C'è un forte desiderio di apprendere l'Intelligenza Artificiale per usarla in modo creativo e scoprire usi innovativi, magari nuovi.

In sintesi, se da una parte gli studenti manifestano il bisogno di essere accompagnati e rassicurati nel confrontarsi con l'Intelligenza Artificiale, dall'altra mostrano di essere incuriositi e motivati. Sul piano teorico possiamo dedurre che la capacità di interagire con l'Intelligenza Artificiale, conosciuta come *prompt engineering*, è non solo una competenza emergente ma anche particolarmente rilevante. Oltre a voler possedere competenze tecniche specifiche i nostri studenti manifestano l'esigenza di imparare a porre le domande giuste e ad adattare le risposte dell'Intelligenza Artificiale in modo creativo e produttivo.

Già questi risultati ci danno delle informazioni su cui vale la pena proporre degli stimoli di

riflessione, ma il dato che più invita a interrogarsi su quali dimensioni stia stimolando la transizione digitale è la necessità di un percorso formativo sull'Intelligenza Artificiale, percepita come prioritaria, e l'importanza di integrare creatività e strategia nell'uso dell'Intelligenza Artificiale. Si rende necessario dotare gli studenti degli strumenti necessari per navigare il mondo digitale in modo etico e consapevole (Riva, 2021).

Rispetto all'inferenza teorica secondo la quale ci potesse essere una differenza tra maschi e femmine è stato appurato che i maschi mostrano punteggi più alti riguardo alle aspettative e all'utilità dell'Intelligenza Artificiale per risolvere problemi, mentre le femmine tendono ad essere più prudenti, indicando aspettative leggermente più basse. I maschi si dichiarano anche più fiduciosi, mentre le femmine riportano maggiore paura di complicazioni nell'uso dell'Intelligenza Artificiale e il timore di essere da essa sostituite. Forse, soprattutto per questo rischio ritenuto preoccupante, ritengono più importante l'integrazione tra creatività e Intelligenza Artificiale e il seguire un idoneo percorso formativo.

L'educazione digitale inclusiva può essere una strategia per ridurre il divario di genere nella percezione dell'IA, proponendo modelli educativi che incentivino sia ragazze che ragazzi a sviluppare sicurezza nelle proprie capacità e a vedere l'IA come un'opportunità di crescita personale e professionale. Percorsi formativi che combinano aspetti tecnici e creativi potrebbero rispondere meglio alle diverse sensibilità e aspettative, promuovendo una maggiore equità di accesso alle competenze digitali avanzate.

In sintesi, quindi, nella diversa percezione rilevata tra i ragazzi e le ragazze, possiamo dire che i maschi dimostrano maggiore fiducia nelle proprie capacità e nelle potenzialità dell'Intelligenza Artificiale, ma mostrano un interesse leggermente inferiore nell'approfondire l'argomento. Le ragazze, invece, esprimono un maggior desiderio di apprendere e una percezione più forte dell'importanza di competenze creative e strategiche. Tuttavia, sono più inclini a manifestare paure e timori, suggerendo la necessità di percorsi formativi finalizzati a promuovere fiducia.

Dal punto di vista teorico, le differenze di genere emerse dall'analisi dei dati suggeriscono che i maschi tendono ad avere un atteggiamento più fiducioso nei confronti dell'Intelligenza Artificiale, percependola come uno strumento utile e funzionale per il raggiungimento degli obiettivi. Le femmine, invece, manifestano un maggiore senso di cautela e di insicurezza, esprimendo più preoccupazioni rispetto alla possibilità che l'IA possa sostituire alcune capacità umane. Questa differenza di percezione può essere collegata a fattori culturali e educativi: tradizionalmente, i settori tecnologici hanno visto una predominanza maschile, il che potrebbe aver contribuito a sviluppare nei ragazzi una maggiore fiducia nelle proprie competenze digitali. D'altro canto, le ragazze potrebbero sentirsi meno rappresentate nei modelli di riferimento e, di conseguenza, più esitanti nell'approcciarsi alle nuove tecnologie (Buckingham, 2006). Tuttavia, il loro forte desiderio di apprendere dimostra che, se adeguatamente supportate da percorsi formativi mirati, possono sviluppare una maggiore confidenza e una partecipazione attiva nell'uso dell'IA.

3. Competenza di orchestrazione dell'Intelligenza Artificiale

Questa ricerca ha dimostrato che gli studenti sono pronti a esplorare il potenziale dell'Intelligenza Artificiale, ma necessitano di una guida che li aiuti a superare le paure e ad acquisire fiducia. Una formazione che integri creatività, strategia e un approccio pratico all'uso dell'Intelligenza Artificiale potrebbe colmare il divario tra le elevate aspettative e le attuali competenze percepite.

Queste informazioni, al di là del valore intrinseco che hanno, aprono la pista ad un'altra ne-

cessità: l'obiettivo formativo centrale per preparare gli studenti a utilizzare l'Intelligenza artificiale in modo innovativo, strategico e consapevole, necessita di una certa competenza trasversale, alquanto nuova nel panorama scientifico di riferimento, che potremmo definire competenza di orchestrazione dell'Intelligenza Artificiale. Alcune competenze tradizionali, infatti, potrebbero diventare desuete proprio a causa dell'Intelligenza Artificiale e dell'automazione, che stanno trasformando molti settori (Rifkin, 2022). La competenza di orchestrazione dell'Intelligenza Artificiale trasmette l'idea di una gestione attiva e strategica delle interazioni con l'IA, evidenziando la capacità di dirigere e ottimizzare il comportamento dell'Intelligenza Artificiale per risolvere problemi o raggiungere obiettivi specifici. L'idea di "orchestrare" suggerisce una combinazione di creatività, tecnica e controllo, elementi essenziali nella prompt engineering. L'orchestrazione, infatti, implica non solo l'utilizzo degli strumenti di Intelligenza Artificiale ma anche la capacità di comprendere a fondo come guidare e ottimizzare il comportamento di queste macchine per risolvere problemi complessi o raggiungere obiettivi specifici in contesti sempre più dinamici e incerti. La competenza di orchestrazione dell'IA richiede una comprensione profonda del funzionamento degli algoritmi di IA e della loro applicabilità, ma anche l'abilità di tradurre problemi umani complessi in input efficaci per l'Intelligenza Artificiale. La competenza di orchestrazione dell'IA richiede un'integrazione armonica di diverse abilità. È necessario sviluppare una visione creativa per immaginare nuove soluzioni e modalità di interazione con l'IA, una solida conoscenza tecnica per comprendere le dinamiche e i limiti dei modelli di IA e, infine, una capacità di controllo strategico per guidare e ottimizzare le risposte dell'IA in funzione degli obiettivi specifici. Solo attraverso la combinazione di questi tre elementi è possibile sfruttare appieno il potenziale dell'IA, trasformandola da semplice strumento tecnologico a risorsa consapevolmente orchestrata per affrontare le sfide del futuro. La pedagogia, a livello educativo e con la sua peculiarità formativa, contribuisce a coltivare identità digitali equilibrate e consapevoli. Le competenze digitali trasversali, infatti, promuovono una piena cittadinanza digitale in cui gli studenti, oltre a padroneggiare l'uso tecnico dei dispositivi, diventano creatori attivi e responsabili di contenuti digitali, piuttosto che consumatori passivi (Rivoltella, 2014).

La soluzione va ricercata in un approccio olistico che coinvolga aspetti socio-emotivi, cognitivi e comportamentali, promuovendo l'interazione tra educatori, studenti e tecnologie digitali, per una formazione completa e integrata (Gardner, 2013; Morin, 2001). La scuola, oltre a essere un luogo di trasmissione del sapere, deve diventare un laboratorio di innovazione, un luogo dove si sperimentano nuove forme di apprendimento che integrino le tecnologie digitali in maniera significativa. Per fare ciò è necessario tenere contemporaneamente conto della dimensione cognitiva, di quella emotiva e di quella sociale dell'apprendimento. Strumenti come la realtà aumentata e la realtà virtuale possono essere utilizzati per creare ambienti di apprendimento coinvolgenti e stimolanti, che uniscono il mondo fisico e quello digitale. Queste tecnologie offrono la possibilità di sperimentare situazioni complesse in un ambiente sicuro e controllato, favorendo lo sviluppo di competenze trasversali in modo pratico e interattivo.

La scuola, quindi, non è solo un luogo dove si imparano competenze tecniche, ma anche dove si impara a pensare criticamente, a collaborare e a creare in un mondo digitale in continua evoluzione. L'educazione digitale inclusiva può essere una strategia per ridurre il divario di genere nella percezione dell'IA, proponendo modelli educativi che incentivino sia ragazze che ragazzi a sviluppare sicurezza nelle proprie capacità e a vedere l'IA come un'opportunità di crescita personale e professionale. Percorsi formativi che combinano aspetti tecnici e creativi potrebbero rispondere meglio alle diverse sensibilità e aspettative, promuovendo una maggiore equità di accesso alle competenze digitali avanzate. Solo un'educazione che integra queste dimensioni potrà formare cittadini e professionisti preparati per affrontare le sfide del futuro (Buckingham, 2006).

L'esigenza di una epistemologia aperta, capace di affrontare la complessità con versatilità ed

apertura è, d'altra parte, già emersa nel dibattito scientifico di autorevoli esperti di educazione e formazione. Mauro Ceruti, ad esempio, nel libro *Il vincolo e la possibilità*, porta avanti una riflessione sull'epistemologia e la complessità del conoscere, con particolare riferimento a come i metodi tradizionali di catalogazione della conoscenza, basati su criteri fissi e predefiniti, si sono rilevati limitanti in un mondo in cui i problemi sono sempre più complessi e interconnessi (Ceruti, 2009). Questa stessa complessità richiede un approccio epistemologico che abbracci la pluralità delle forme di conoscenza e delle relazioni tra esse. In questo senso le vecchie strutture di pensiero, che cercavano di semplificare o di normalizzare il sapere, non sono più sufficienti per affrontare le nuove sfide.

4. Conclusioni

Le competenze trasversali in generale, e la competenza di orchestrazione dell'Intelligenza Artificiale in particolare, non si limitano a esaminare le informazioni secondo criteri prestabiliti ma sono in grado di adattarsi alle nuove domande e alle nuove forme di sapere. Esattamente come Ceruti descrive l'epistemologia contemporanea come una pratica che deve esplorare le relazioni e le dimensioni multiple del sapere, così le suddette competenze diventano uno strumento per navigare tra i molteplici strati di informazione digitale, valutando fonti e interpretando complessità.

Per allenare la competenza è fondamentale riconoscere che questo processo va oltre la formazione tradizionale. I percorsi di istruzione e di formazione possono offrire una base significativa ma molto dipende dall'autoformazione e dall'iniziativa personale. In un mondo in cui tutto cambia e si evolve rapidamente, la capacità di auto apprendere diventa cruciale per rimanere aggiornati. La stessa competenza di orchestrazione dell'Intelligenza Artificiale si basa molto sulla fiducia in sé stessi: occorre avere la sicurezza di saper maneggiare strumenti avanzati e di affrontare l'ignoto con la volontà di trovare nuove soluzioni. La fiducia è il motore che spinge a esplorare nuovi modi di interazione con l'Intelligenza Artificiale, favorendo un approccio proattivo piuttosto che passivo.

Per rispondere a queste esigenze, è fondamentale strutturare percorsi formativi che, oltre a fornire conoscenze tecniche, lavorino sullo sviluppo di un *mindset* flessibile e orientato alla risoluzione di problemi. La fiducia nell'uso dell'IA, infatti, non dipende solo dalla padronanza tecnica ma anche dalla capacità di percepirla come un'opportunità piuttosto che come una minaccia. Creare contesti educativi in cui l'Intelligenza Artificiale venga sperimentata in modo attivo e partecipato può favorire l'acquisizione di una competenza di orchestrazione più consapevole e strategica, preparando gli studenti a un futuro in cui l'interazione con la tecnologia sarà sempre più centrale.

Bibliografia

- Buckingham D. (2006). *Educazione ai media: Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.
- Ceruti M. (2009). *Il vincolo e la possibilità: Introduzione alla teoria della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Floridi L. (2015). *The onlife Manifesto*. New York: Springer, from <http://14.139.206.50:8080/jspui/bitstream/1/5731/1/The%20Onlife%20Manifesto.pdf>
- Gardner H. (2013). *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Jenkins H. (2014). *Cultura convergente: Dove collidono i vecchi e i nuovi media*. Milano: Apogeo.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

- Rifkin J. (2022). *L'età della resilienza. Ripensare l'esistenza di una terra che si rinaturalizza*. Milano: Mondadori.
- Riva M.G. (2021). Orientamento e immagine del futuro: modelli certificativi e adattivi o guida a "saper aspirare". In A. M. Passaseo (Ed.), *Educazione e teoria pedagogica Problemi e direzioni di ricerca*. Roma: Armando Armando.
- Rivoltella P.C. (2014). *Screen generation: gli adolescenti e le prospettive dell'educazione digitale*. Brescia: Vita e Pensiero.

Per un modello ecologico di innovazione: idee e riflessioni

Lorena Milani

Professore Ordinario

Università degli Studi di Torino – lorena.milani@unito.it

1. Riflessioni transdisciplinari per un modello ecologico di innovazione

L'ecologia è "la scienza dell'insieme dei rapporti degli organismi con il mondo circostante, comprendente in senso lato tutte le condizioni dell'esistenza", scriveva nel 1866 il tedesco Ernst Haeckel (1866, p. 286)¹. Sebbene Haeckel non intendesse includere il mondo sociale, "Tuttavia, congiunta all'emergere di una nuova epistemologia, la parola-concetto che Haeckel aveva creato aveva una capacità generativa ed evocativa inimmaginabile" (Ferlito, 2020, p. 44). Il concetto da subito ha interessato lo sviluppo di molte discipline e campi, rischiando però la frantumazione e la parcellizzazione. Oggi si parla di "ecologia profonda"² come un modello epistemologico che incorpora quello della complessità e che interpreta l'ecologia nei termini della *Teoria Generale dei Sistemi*, elaborata nel 1968 da von Bertalanffy (1971a; 1971b), che si poneva come una teoria trasversale e transdisciplinare. Considerare i fenomeni e/o la realtà come, ad esempio, un gruppo in termini sistemici significa avere consapevolezza della complessità delle azioni e delle retroazioni, degli equilibri interni al "sistema gruppo", a sua volta è composto di "sistemi uomo".

Parlare di visioni ecologiche, quindi, non restringe il campo solamente alle preoccupazioni relative alla questione ambientale, climatica e/o ai rapporti dell'uomo con l'ambiente, ma, come già anticipato da G. Bateson in *Ecologia della mente* (1977), il termine ecologia si accorda a una visione ampia e olistica che può riguardare, in generale, i rapporti tra uomo e uomo, uomo e ambiente (sia esso familiare, di lavoro, sociale, culturale o naturale...).

Una caratteristica principale di un ecosistema è quello dell'*equilibrio* che ne permette l'autoregolazione, in riferimento sia a fattori interni sia a quelli esterni. L'ecologia si occupa di ecosistemi in relazione anche al tema della sostenibilità o meno delle nostre azioni sul pianeta,

- 1 La citazione è contenuta nel saggio: Ferlito S. (2020). L'ecologia come paradigma delle scienze sociali. Ecology as paradigm for social sciences, *Teoria e Critica della regolazione sociale*, 2, 37-59. La traduzione è di Sergio Ferlito, p. 42.
- 2 Ferlito (2020), nel ricostruire i paradigmi relativi all'ecologia, sulla scorta di Arne Næss, richiama i concetti di ecologia superficiale ed ecologia profonda: con la prima Næss intende un paradigma ecologico che segue i parametri della "moda" e che si nutre di parole-slogan, mentre con "ecologia profonda" che "non si limita a studiare le funzioni di relazione fra gli organismi viventi e fra questi ultimi e il loro ambiente; guarda piuttosto all'intera biosfera e vi vede una rete di inter-relazioni complesse e in sottile equilibrio, una rete nella quale l'esistenza di ogni organismo vivente, compresi gli esseri umani, dipende dall'esistenza e dallo stato di tutti gli altri organismi presenti nell'ecosistema globale" (p. 46). In questa direzione, adottare in questo contesto di riflessione la locuzione "ecologia profonda dei rapporti umani e sociali per una sostenibilità dello sviluppo dell' 'umano'" ha il senso di sfuggire anche a logiche di "moda" dell'innovazione (Nosari, 2022) e al *nonsense* del "nuovo in quanto nuovo" (Milani, 2022a).

sostenibilità che è sempre più oggetto di studio transdisciplinare (Angelini, Pizzuto, 2007). *Ecologia e sostenibilità* sono inscindibili per preservare un equilibrio necessario e vitale non solo nel nostro pianeta.

Esiste la possibilità di ripensare i *sistemi umani* come sistemi che devono tendere a un *positivo e costruttivo equilibrio*, basato essenzialmente sulla *cooperazione*, sulla *solidarietà* e sull'*attenzione alla parità* e alla *dignità* di ciascun essere umano: diversamente, gli esiti saranno *insostenibili* perché non consoni alla sopravvivenza non solo dell'essere umano, ma anche della sua umanità e dignità. Gli equilibri nei sistemi umani sono determinati da logiche di forza e di potere: una *ecologia degli esseri e tra gli esseri umani* riscriverebbe molte relazioni ed equilibri, rivelando iniquità, squilibri, oppressioni che "non sono sostenibili". Non si può parlare di sostenibilità unicamente in relazioni alle questioni ambientali, perché esiste una sostenibilità che ha a che fare con questioni di genere, di culture, di abilità, di etnia, di ricchezza e povertà, di oppressi/oppressori...

È necessaria l'acquisizione di quella che proponiamo come l'*ecologia profonda dei rapporti umani e sociali per una sostenibilità dello sviluppo dell' "umano"*, di quell'"essere di più" (Freire, 2002) che deve essere garantito a ciascun essere umano – in qualsiasi contesto, situazione e condizione si trovi – ma anche quella garanzia "umanità" che deve essere assicurata ai quei gruppi e a quelle comunità la cui sopravvivenza è a rischio, perché situati ai margini, relegati a essere in situazione di subalternità e di impotenza sociale e politica. Questo comporta un profondo cambio di prospettiva e, soprattutto per gli studiosi e i ricercatori, una *diversa visione epistemologica "ecologica" dei rapporti umani*, specialmente in contesti di innovazione e sperimentazione sociale e/o educativa a contatto con persone in condizione di marginalità, di vulnerabilità e/o di abbandono o esclusione.

Le domande che accompagnano lo sviluppo del nostro pensiero sono: come possiamo, in qualità di ricercatori/trici, stare-in-ricerca e sviluppare innovazione con altri soggetti, promuovendo un'ecologia profonda dei rapporti umani e sociali per una sostenibilità dello sviluppo dell'"umano"? Quali posture occorre adottare per sostenere rapporti di equilibrio, solidarietà, cooperazione, parità e dignità nei processi di sperimentazione e innovazione? È possibile immaginare un Modello di innovazione sociale che consenta di costruire rapporti "ecologici" tra i differenti attori/soggetti che partecipano a un progetto?

2. Il Modello di innovazione Democratico-Solidale-Circolare

Con questa breve introduzione a carattere transdisciplinare, intendiamo qui portare all'attenzione del lettore alcune riflessioni attorno al *Modello di innovazione sociale Democratico-Solidale-Circolare* da noi proposto (Milani, 2022b; 2024; 2025) del quale si vuole mettere in evidenza la prospettiva che abbraccia una *visione ecologica profonda* dei rapporti tra ricercatori, istituzioni, territorio e attori all'interno di processi di sperimentazione e innovazione, avanzando considerazioni circa nuove intenzioni e visioni che evitino squilibri di potere e "modalità che inquinano" gli equilibri sistemici tra gli attori del processo e che, conseguentemente, possano inficiare sia l'obiettivo sia i risultati.

Anche nel lavoro accademico in progetti di innovazione con attori sociali e/o gruppi, associazioni o ETS è possibile che la presenza dei/delle ricercatori/trici possa essere generatrice di squilibri di potere, facendo pesare il "sapere accademico" in relazione ad altri "sapere".

Assumere una prospettiva ecologica profonda dell'innovazione richiede necessariamente una *riflessione epistemologica*, che si intreccia con una *disposizione etica e democratica*, che assolve così il compito di garantire, come vedremo puntualmente di seguito, una *parità epistemica e di potere*, evitando le logiche derivate dalle cosiddette "abitudini mancanti" dell'agire accademico, nei processi di innovazione sociale, denunciate da Mulgan (2019). L'Autore, infatti, rimarca che, nel

fare innovazione, nel mondo degli accademici si presentano le seguenti abitudini mancanti: 1) il non porre attenzione all'ascolto dei reali bisogni e interessi dei soggetti coinvolti; 2) lo sperimentare senza aver prima fatto un vero lavoro di ricerca per arrivare a un modello validato e, infine, 3) il "recitare" la ricerca senza aprirsi a ciò che può accadere in *progress*, coinvolgendo altri soggetti/attori alla partecipazione e ai contributi che da questa collaborazione potrebbero derivare (pp. 267-268). Mulgan, di fatto, denuncia la "chiusura" del mondo accademico e le posture adottate basate sull'idea che solo gli accademici "abbiano il monopolio della saggezza" (p. 269). In particolare, sottolinea che alla base di queste "abitudini mancanti" stanno alcune *presunzioni*: la presunzione del mondo accademico di sapere di cosa hanno bisogno le persone, quella di considerare sempre il loro progetto iniziale come il migliore e quella di credere di avere il monopolio della saggezza (p. 269).

Nell'analisi di Mulgan, vediamo il nodo principale da sciogliere in una visione ecologica profonda dei rapporti umani all'interno di un processo di innovazione cui partecipano soggetti differenti: è la questione del *significato* della ricerca e dell'innovazione e del *potere* nella ricerca e nell'innovazione dei differenti soggetti. Si tratta di una questione legata alla *democrazia* nei processi di partecipazione all'innovazione sociale, il cui compito principale "è riaccendere il senso di potere, il senso di essere in grado di plasmare e creare il futuro in cui vorremmo" (p. 223). Fare innovazione in una prospettiva di "ecologia profonda dei rapporti umani" significa centrare il processo su modalità e finalità rivolte al principio della *democrazia del sapere* e allo sviluppo della *conoscenza partecipata*.

Questa idea si pone alla base del nostro *Modello di innovazione sociale Democratico-Solidale-Circolare* dove: "Con l'aggettivo *democratico* vogliamo sottolineare che il potere decisionale nel processo di innovazione è di tutti ed è condiviso perché frutto di co-creazione, cooperazione, co-costruzione e co-progettazione; con l'attributo *solidale* intendiamo rimarcare che si genera una solidarietà tra i diversi attori e *partner* del processo in cui ciascuno è, primariamente sul piano epistemico, indispensabile all'altro per un'innovazione che generi *empowerment* e alimenti il Bene Comune" (Milani, 2022b, pp. 43-44). Inoltre, l'aggettivo *circolare* rimanda all'immagine del cerchio che struttura un'idea di collocazione paritaria e generativa "in quanto nella figura del cerchio non c'è un inizio e una fine e non esiste un punto che sia più importante o più esposto dell'altro" (p. 43). Al centro di questo Modello, sta la postura etica del ricercatore che avvala e promuove la dignità epistemica dei diversi attori per una giustizia epistemica che dà valore alle voci non accademiche e che considera ogni attore come ricercatore e come soggetto epistemico.

Con questa premessa fondamentale, il Modello, ispirandosi al concetto di "idee stellari" di F. Frabboni e P. Minerva (1994), delinea ben 20 idee stellari che dovrebbero orientare i progetti e i processi di innovazione.

3. Ecologia del modello e riflessione su alcune "idee stellari"

Nel solco di un'ampia tradizione dell'innovazione sociale (Mulgan, 2006; Murray, Caulier-Grice, Mulgan 2011; Moularet, MacCallum, Hillier, 2013; Radjou, Prabhu, Ahuja, 2014; Mulgan, 2019; Bhatti, Prabhu, Harris, 2020; Phillips, Luo, Wendland-Liu, 2024), all'interno nostro *Modello di innovazione Democratico-Solidale-Circolare* ragioneremo intorno ad alcune "idee stellari" (Milani, 2022b; 2024)³ che lo caratterizzano e che costituiscono elementi centrali di una *visione*

3 Il *Modello di innovazione Democratico-Solidale-Circolare* è stato sviluppato in un primo saggio (Milani, 2022b) dove erano state descritte 17 "idee stellari" e successivamente in un saggio in lingua inglese in cui sono state definite 20 "idee stellari" (Milani, 2024). Di seguito, l'elenco delle 20 idee stellari: Transdisci-

ecologica dell'innovazione e della ricerca quali: Transdisciplinarietà, Transistituzionalità, Complessità, Eticità, Giustizia epistemica vedendone la valenza in termini di una visione ecologica dell'innovazione al cui centro è posta la questione della dignità epistemologica dei ricerc-attori non accademici.

Transdisciplinarietà: è sia un principio ecologico e del pensiero complesso sia un approccio necessario perché invita a “superare i confini strettamente disciplinari, a ricostruire epistemologie, metodologie e processi di validazione contestualizzati e “locali” (Milani, 2022b, p. 47), ricordando che la transdisciplinarietà è un vero e proprio progetto politico (Milani, 2015) perché “l’approccio transdisciplinare ci fa riscoprire la resurrezione del soggetto e l’inizio di una nuova tappa della nostra storia. I ricercatori transdisciplinari appaiono sempre più *riabilitatori di speranza*” (Nicolescu, 2014, p. 17).

Transistituzionalità: i progetti di innovazione sociale richiedono di costruire processi con diversi soggetti sociali (enti, ETS, Associazioni, scuole...): occorre oltrepassare gli steccati istituzionali, confrontarsi con “pensieri altri e modalità altre”, con epistemologie emergenti e contestualizzate, con sconfinamenti che generano nuove possibilità di innovazione e un’equa distribuzione del potere di dire, di decidere, di immaginare, di esprimersi come soggetto epistemico.

Complessità: è un concetto che attraversa sia le visioni ecologiche sia del nostro Modello che, nella sua filosofia, mira anche a costruire *ecologia profonda dei rapporti umani e sociali per una sostenibilità dello sviluppo dell’“umano”*. Non è possibile, quindi, escludere il tema della complessità sia nelle relazioni umane sia nei contesti altamente complessi che si generano nei processi di innovazione. Mulgan che ci ricorda che nei processi di innovazione sociale non dobbiamo dimenticare “l’idea di organizzazioni che ‘operano ai margini del caos’; l’idea di emergenza, di strutture e istituzioni complesse che emergono da principi molto semplici; e l’idea di non linearità, perché molti processi sociali non seguono relazioni lineari” (Mulgan, 2019, p. 119).

Eticità: l’eticità sta sia nella postura democratica sia nell’orientarsi alla giustizia epistemica, considerando la sostenibilità o l’insostenibilità sia dei rapporti tra gli attori sociali sia delle azioni sul territorio su cui insiste il progetto di innovazione. Il tema dell’eticità rimanda alla posizionalità del ricercatore nel lavoro sul campo e con altri soggetti e implica promuovere coscientizzazione, *empowerment* e resilienza. La disposizione etica principale, secondo Mulgan, è la cooperazione attraverso la quale “possiamo scoprire la nostra piena umanità” (p. 135).

Giustizia epistemica: è al centro del Modello, insieme alla questione della democraticità dei processi e delle relazioni. La questione della giustizia epistemica è stata posta a fondamento, ma la sua importanza ci ha imposto di individuarla anche come “idea stellare”. Dare parola e riconoscere tutti gli attori come soggetti epistemici significa orientarsi all’*uguaglianza* e alla *giustizia epistemica*, annullando le distanze per alimentare un’epistemologia condivisa. L’ingiustizia epistemica (Fricker, 2017) sottrae potere, possibilità di espressione, di comunicazione e di azione, relegando l’altro a semplice oggetto del processo di innovazione sociale: la persona che parla, infatti, viene giudicata e percepita come epistemicamente inferiore provocando, così, discriminazione. Questa “idea stellare” è la massima espressione del processo di *empowerment* implicito nelle dinamiche dell’innovazione sociale.

A conclusione, possiamo dire che l’aver presentato il *Modello di innovazione Democratico-Solidale-Circolare* in prospettiva ecologica, ci ha consentito di guadagnare un nuovo punto di vista e di vederne le ricadute sul piano scientifico, epistemologico e prassico. I vari riferimenti concettuali,

plianrità; Transistituzionalità; Complessità; Eticità; Attori sociali; Mente Collettiva; Learning by doing e Learning by dialogue; Advocacy, Self-advocacy e Co-advocacy e diritti; Equità e Giustizia; Democraticità e partecipazione; Includere il margine; Frugalità; Coscientizzazione; Intuizione; Improvvisazione e Resilienza; Creatività e Pensiero divergente; Flusso sperimentale (Milani, 2022b); Benessere, Felicità e Sostenibilità; Decolonizzare il pensiero e le pratiche; Giustizia epistemica (Milani, 2024).

erano già nel solco di un approccio ecologico e soffermarsi nuovamente su questa prospettiva ha ulteriormente invocato il tema della *responsabilità scientifica, sociale e politica* del fare-ricerca e dello stare-in-ricerca in contesti altamente complessi e/o marginali, investendo così il mondo accademico non solo della responsabilità di fare giustizia epistemica, ma di fare giustizia sociale per una trasformazione della società in cui la ‘sostenibilità umana’ sia posta al centro.

Bibliografia

- Angelini A., Pizzuto P. (2007). *Manuale di ecologia, sostenibilità ed educazione ambientale*. Milano: FrancoAngeli.
- Bateson G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bertalanffy L. von (1971a). *Teoria generale dei sistemi*. Milano: ILI.
- Bertalanffy L. von (1971b). *Il sistema uomo. La psicologia del mondo moderno*. Milano: ILI.
- Bhatti Y., Prabhu J., Harris M. (2020). *Frugal innovation for today's and tomorrow's crises*, from <https://www.repository.cam.ac.uk/items/ffdbf3f0-70f5-4df4-9ce7-223d90195d3b>
- Ferlito S. (2020). L'ecologia come paradigma delle scienze sociali. Ecology as paradigm for social sciences. *Teoria e Critica della regolazione sociale*, 2, 37-59.
- Fricker M. (2017). Evolving concepts of epistemic injustice. In I. J. Kidd, J. Medina, Jr. G Pohlhaus, (Eds.), *Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (pp. 53-60). Routledge, from <https://www.taylor-francis.com/chapters/edit/10.4324/9781315212043-5/evolving-concepts-epistemic-injustice-miranda-fricker>
- Haeckel E. (1866). *Generelle Morphologie der Organismen*. Berlin: Verlag von Georg Reimer.
- Milani L. (2015). Transdisciplinarietà come progetto politico. La crisi sociale come crisi culturale e di senso. *Metis*, 5(1), 41-48.
- Milani L. (2022a). L'innovazione pedagogica. Uno sguardo retrospettivo per puntare al futuro. In L. Milani, S. Nosari (Eds.), *Percorsi di innovazione. Pratica, relazioni e spazi educativi* (pp. 21-33). Bari: Progedit.
- Milani L. (2022b). L'innovazione come pratica sociale tra etica ed educazione. In L. Milani, S. Nosari (Eds.), *Percorsi di innovazione. Pratica, relazioni e spazi educativi* (pp. 37-53). Bari: Progedit.
- Milani L. (2024). Social Innovation between Educational Justice and Equity: Guidelines for a “Soft Theory”. *REEA. No. Especial, Vol. IV. abril, 2024. pp. 31-46. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica*, from <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>.
- Milani L. (2025). Stare-in-ricerca con gli adolescenti tra dignità epistemica, ascolto e co-advocacy nella prospettiva dello Student Voice. In L. Milani, C. Boeris, G. Gozzelino, L. Lammino, F. Matera, *Studentesse e studenti in ricerca. Generare benessere durante e dopo il Covid nella prospettiva dello Student Voice* (pp. 21-39). Bari: Progedit.
- Moularet F., MacCallum D., Hillier J. (2013). Social Innovation: Intuition, Precept, Concept, Therapy and Practice. In F. Moularet, D. MacCallum, A. Mehmood, A. Hamdouch (Eds.), *The International Handbook Research. Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research* (pp. 13-24). Cheltenham, UK – Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Mulgan G. (2006). The Process of Social Innovation. *Innovations: Technology, Governance, Globalization*, 1(2), 145-162.
- Mulgan G. (2019). *Social Innovation: how societies find the power to change*. Bristol: Policy Press.
- Murray R., Caulier-Grice J., Mulgan G. (2011). *Il libro bianco sull'innovazione sociale*, form www.nesta.org.uk ; www.youngfoundation.org ; www.societing.org [25/5/2022].
- Nicolescu B. (2014). *Il Manifesto della transdisciplinarietà*. Armando Siciliano.
- Nosari S. (2022). Le innovazioni possibili. Relazioni e spazi. In L. Milani, S. Nosari (Eds.), *Percorsi di innovazione. Pratica, relazioni e spazi educativi* (pp. 55-66). Bari: Progedit.
- Phillips A., Luo R., Wendland-Liu J. (2024). Shifting the Paradigm: A Critical Review of Social Innovation Literature. *International Journal of Social Innovation Studies*, 8, 45-58.
- Radjou N., Prabhu J., Ahuja S. (2014). *Juggad Innovation. Pensa frugale, sii flessibile, genera una crescita dirompente*. Soveria Mannelli: Rubettino.

Transiti eco-tecnologici nel lavoro con le famiglie in situazione di vulnerabilità: lo sguardo pedagogico dello strumento RPSonline*

Andrea Petrella

RTDa

Università degli Studi di Padova – andrea.petrella@unipd.it

Marco Ius

Professore Associato

Università degli Studi di Trieste – marco.ius@units.it

1. Transitare in rima con educare

Il verbo transitare, da cui il concetto di transizione, deriva dal latino *transitare*, frequentativo di *transire*, composto da *trans* (attraverso, al di là) e *ire* (andare).

Esso indica il passaggio da un luogo all'altro o, in senso figurato, il cambiamento da uno stato a un altro. Si tratta di un verbo che inevitabilmente risuona con il movimento insito nell'etimo di *pedagogia* (accompagnamento del bambino e per estensione di chi è *in crescita*) e in quello di *educazione* (Ius, 2020) come azione in cui si è chiamati a guidare influenzando senza imporre (Bertagna, 2011), e ancora con una concezione di pedagogia come scienza di attraversamenti in costante “ricerca di autonomia ed esigenza di interdisciplinarietà”, per evidenziare il suo costante bisogno di interrogarsi sulla sua identità e di intrattenere relazioni feconde con le altre discipline (Minerva, Frabboni, 2013, p. 5). Tuttavia, va evidenziato che queste suggestioni etimologiche possono certamente essere riscontrate già nel verbo *transire* e che è proprio quella caratteristica di essere verbo “frequentativo” a fare la differenza, cioè di un verbo che insiste nella ripetizione o durata dell'azione indicata dal verbo normale, a dire che la transizione, come l'educazione, è qualcosa in costante divenire, mai compiuto del tutto, che va preso e ripreso, in cui dentro alla linearità del tempo dello sviluppo di ciascuna persona, ci possono essere fasi di ritorno, ripetizione, blocco, caduta, involuzione per poi evolvere e dunque nuovi passi, salti ecc, tutte aspetti che oltre al guardare al “dove siamo” e “che cosa c'è al di là che si vuole raggiungere” chiede di comprendere “che cosa va attraversato” e “come possiamo attraversarlo” e “riattraversarlo”.

Ecco che *transitare* risulta efficace come metafora nei contesti pedagogici e socioeducativi, dove il concetto di transizione implica un movimento di accompagnamento delle famiglie da una condizione di vulnerabilità a una di maggiore benessere, in cui vengono messe in atto azioni educative di risposta appropriata ai bisogni dei bambini (Milani, 2022). Nei servizi socioeducativi e sanitari, tale transizione assume una dimensione biopsicosocioecologica, includendo non solo le relazioni, ma anche gli spazi di vita e le condizioni materiali che influenzano lo sviluppo (Bronfenbrenner, 1986, 2010; Ungar, 2021). È inoltre interculturale, poiché coinvolge

* Il contributo è frutto della piena collaborazione fra i due autori. Nello specifico A. Petrella è autore dei paragrafi 2, 4 (da “Infine, la transizione tecnologica...” alla fine) e 5 (da “È altresì una sfida per la governance...” alla fine); M. Ius è autore dei paragrafi 1, 3, 4 (dall'inizio a “... ancorata alla pratica della documentazione”) e 5 (dall'inizio a “... divenire delle persone e della comunità”).

l'incontro tra le culture delle famiglie e quelle dei servizi, e tecnologica, considerando il ruolo crescente delle tecnologie nel sostenere i percorsi educativi e di cura. L'accompagnamento, dunque, non è solo un passaggio funzionale, ma un processo dinamico e complesso, che tiene conto della pluralità di fattori che incidono sulla crescita e sul benessere dei bambini e delle loro famiglie.

2. Il contesto: il programma P.I.P.P.I. LEPS

Dal 2011 il Laboratorio di ricerca e intervento in educazione familiare (LabRIEF) dell'Università di Padova coordina scientificamente P.I.P.P.I., Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione. Il Programma è gestito e finanziato dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e prevede che famiglie e bambini in situazione di vulnerabilità partecipino a tutte le fasi del progetto che li riguarda attraverso il metodo della valutazione partecipativa e trasformativa (Serbati, Milani, 2013; Milani, 2022; Lacharité et al., 2022), concordando obiettivi e azioni e sostenendo l'attivazione simultanea di dispositivi d'intervento e di équipe multidisciplinari costituite dalle famiglie e dai professionisti di differenti servizi (Milani, 2022). Con l'approvazione del *Piano nazionale di ripresa e resilienza* (PNRR), P.I.P.P.I. è riconosciuto come intervento finanziabile per tutti gli Ambiti Territoriali Sociali (ATS) e nel *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023* è indicato fra i primi Livelli essenziali delle prestazioni in ambito sociale (LEPS). Ciò implica assicurare a ogni bambino all'interno del circuito dei servizi un ambiente 'nutriente' contrastando attivamente l'insorgere di situazioni che favoriscono le disuguaglianze sociali tramite l'individuazione di azioni di carattere preventivo che accompagnino non solo il bambino, ma l'intero nucleo familiare in situazione di vulnerabilità.

Per quanto riguarda i numeri, le prime dieci implementazioni del Programma (con circa 65 Ambiti Territoriali Sociali aderenti per ciascuna annualità) hanno coinvolto 4.979 nuclei familiari, 5.482 bambini e oltre 13.000 operatori. Nella fase di universalizzazione di P.I.P.P.I., che coincide con il riconoscimento come LEPS, si è invece registrato il coinvolgimento di 7.902 famiglie, 6.689 bambini e oltre 13.400 operatori. Il totale delle famiglie, dal 2011 ad oggi, è quindi di 12.881 unità.

3. RPMonline

Coerentemente con la natura ecosistemica del Programma, gli operatori dei diversi servizi sono invitati a fare convergere in una piattaforma (RPMonline) tutte le osservazioni, i dati, i punti di vista provenienti dai diversi attori coinvolti nel percorso di accompagnamento, oltre alle progettazioni e ai servizi attivati. "Con RPM si intendono rispettivamente Rilevazione, Progettazione e Monitoraggio che fanno riferimento, all'interno della cornice di valutazione partecipativa e trasformativa, alle azioni essenziali che, nel gruppo di lavoro, i componenti della famiglia e gli operatori sono chiamati a svolgere in modo partecipativo: assessment o analisi della situazione [...]; progettazione degli interventi finalizzati al raggiungimento degli esiti grazie alla messa in atto di azioni concordate; monitoraggio o valutazione del processo di intervento e del raggiungimento di tali esiti" (Ius, 2020, p. 111).

RPMonline, ideata per coniugare le esigenze di ricerca con quelle di formazione e intervento, rendendo quindi possibile la raccolta puntuale dei dati ai fini di valutazioni specifiche o complessive (Ius, 2020), è al momento lo strumento informatico che permette quella circolarità delle informazioni necessaria affinché le équipe possano dirsi a tutti gli effetti multidisciplinari

e i servizi possano documentare – anche in chiave rendicontativa – i percorsi di accompagnamento realizzati.

Lo strumento nasce grazie a una collaborazione avviata nel 2010 tra LabRIF (Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare) e SIT (Sistemi Informativi e Telematici) nell'Ateneo patavino. RPMonline si propone come una metodologia globale che coniuga, grazie alle funzionalità in esso presente, le esigenze legate alla rilevazione e raccolta delle informazioni (*assessment* o analisi) sia qualitative sia quantitative, alla progettazione e al monitoraggio degli interventi, consentendo di costruire per ogni bambino e per la sua famiglia il Progetto Quadro. Dal 2011, RPMonline è stato adottato anche in P.I.P.P.I., e il suo sviluppo è tuttora *in progress* e in continua evoluzione grazie al lavoro degli operatori e degli ATS che lo stanno sperimentando in tutto il territorio Nazionale. Ad oggi si contano quattro versioni che sono state via via sviluppate consentendo ai diversi operatori di accedere attraverso lo SPID e visionare i contenuti a seconda del proprio ruolo all'interno dell'ATS. Le nuove funzionalità sono state progettate e sviluppate al fine di integrare:

- i punti di vista e contributi dei diversi operatori che operano nelle équipes multidisciplinari nella logica dell'integrazione degli interventi;
- la necessità di supportare le azioni previste nel percorso di accompagnamento delle famiglie e con le famiglie (*preassessment*, *assessment*, progettazione, monitoraggio, valutazione, ecc.) con le azioni di rendicontazione richieste agli Ambiti Territoriali Sociali da parte del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, alimentando le diverse operazioni e richieste con un unico flusso informativo e pertanto non dividendo il “lavoro con le famiglie” dal lavoro rendicontativo.

Attualmente RPMonline è utilizzato da oltre 14.300 operatori e raccoglie i dati relativi ai 6.689 bambini inclusi in P.I.P.P.I.

4. Lo sguardo pedagogico di RPMonline: uno sguardo che coglie una sfida

La sfida che P.I.P.P.I. sta affrontando va pertanto nella direzione di una triplice transizione: ecologica, interculturale e tecnologica. L'accompagnamento delle famiglie che il Programma propone è il mezzo attraverso il quale transitare da situazioni di vulnerabilità a situazioni di maggior benessere, in cui la risposta ai bisogni dei bambini è sociale, nella misura in cui proviene dai contesti di vita del bambino e della sua famiglia, e quindi co-costruita collettivamente.

Un accompagnamento che è orientato da una profonda progettualità pedagogica, a servizio dell'équipe e dei territori che operano con le famiglie, volta a “dare orientamento” e a “tenere insieme le parti” relativamente al progetto di vita familiare, agli interventi e ai servizi coinvolti. Questo per condurre il tutto all'unicità delle persone e delle famiglie le quali per ri-orientarsi nella loro situazione di vulnerabilità hanno bisogno di un accompagnamento unitario, coordinato e capace di risolvere quella frammentazione che un lavoro in silos spesso veicola.

Si tratta, perciò, di una transizione compiutamente ecologica o, mutuando dal modello di Bronfenbrenner (1986), biopsicosocioecologica, capace cioè di tenere insieme i diversi sistemi e di farne emergere le interconnessioni all'interno di un approccio che fa della partecipazione di tutti gli attori un elemento indispensabile per la crescita e lo sviluppo (Lacharité et al., 2022; Lacharité, Milani, 2025). Una partecipazione che guarda, attende e interpella la promozione da parte di tutti gli adulti, sempre con il coinvolgimento dei bambini e delle bambine, di un agire intenzionale nei contesti e tempi di vita e dunque di crescita di questi ultimi (casa, scuola, tempo libero, sport, servizi, ...), nei luoghi di incontro tra gli adulti responsabili della loro cre-

scita (genitori, altri adulti significativi dentro e fuori la famiglia, famiglia allargata, insegnanti, operatori dei servizi, ...), nei luoghi che influenzano la crescita di bambini e bambine senza avere una diretta relazione con loro (lavoro, organizzazione dei servizi, decisori politici, ...) e in quelli macro dell'organizzazione politica, sociale, educativa e sanitaria del Paese.

La transizione interculturale è evidente nella continua valorizzazione delle culture delle famiglie e parallelamente dei servizi, promuovendo costantemente un lavoro di rete che possa integrare gli interventi laddove essi, come già evidenziato, sono tendenzialmente frammentati. Le culture delle famiglie sono costantemente in dialogo con quelle dei servizi e degli operatori, in un delicato quanto prezioso intreccio di sguardi, punti di vista e confronti, nel tentativo, appunto, di superare la settorializzazione e di enfatizzare la rilevanza generativa dell'*inter* come dimensione dell'incontro (Agostinetto, 2022). È un approccio interculturale anche perché la progettualità pedagogica che propone – e che trova concretizzazione nelle schede integrate e accessibili da più attori – è modellata sui bisogni e sulle risorse di ogni singolo bambino e ancorata alla pratica della documentazione.

Infine, la transizione tecnologica è forse la più immediatamente associabile alla piattaforma online e al suo utilizzo nei servizi. L'introduzione e la successiva valorizzazione di RPMonline dentro al Programma si colloca dentro al più ampio paradigma delle tecnologie di comunità e delle tecnologie dell'educazione (Rivoltella, 2020). Secondo Rivoltella, le tecnologie di comunità si inseriscono in un quadro teorico che supera una visione meramente strumentale del digitale, per abbracciare un approccio maggiormente improntato agli aspetti sociali e culturali. Le tecnologie di comunità non sono solo dispositivi o piattaforme, ma strumenti per potenziare la partecipazione, la coesione sociale e la costruzione di reti educative e di supporto. In ambito educativo, quindi, le tecnologie non sono interpretabili solo come mediatori dell'apprendimento, o come nel caso di RPMonline come depositi di informazioni e dati, ma anche come catalizzatori di processi collaborativi e inclusivi, incentivando la cooperazione tra servizi e famiglie e tra professionisti di diverse provenienze. La sfida, dunque, non è solo quella di integrare il digitale nei servizi, ma di sviluppare pratiche educative che sfruttino le tecnologie per rafforzare le comunità di apprendimento, come sostenuto anche dagli studi sul *Digital Welfare State*: “Nel processo di costituzione di un Digital Welfare State, un requisito imprescindibile è [...] l'erogazione digitalizzata dei servizi sociali. [...] Nel processo di transizione digitale è fondamentale che gli utenti del servizio, destinatari e partecipanti, siano messi nelle condizioni di conoscere e saper gestire dispositivi e tecnologie. È necessaria una formazione progressiva dell'utente all'utilizzo e quindi, poi, alla corretta funzione del servizio” (Mattosio, 2025, p. 9).

Secondo Parton (2008, 2009), le sfide per l'introduzione e la pratica delle *Information and Communication Technology* (ICT) nel servizio sociale non sono da riferire a questioni in merito alla tipologia e alle caratteristiche delle ICT. Sono piuttosto legate alla cultura professionale e alla modalità con cui il sistema del lavoro con bambini e famiglie nei servizi viene organizzato, ed è proprio in questa ottica che RPMonline sta *transitando* all'interno dei servizi e nella quotidianità dei professionisti.

5. Non concludere e continuare a transitare

RPMonline è stato presentato come veicolo della triplice transizione ecologica, interculturale e tecnologica che il programma P.I.P.P.I. e con esso tanti servizi, operatori e famiglie stanno percorrendo. Le finalità pratiche dello strumento RPMonline consentono di comprendere aspetti relativi al “come” operativo che caratterizza il movimento di attraversamento, di definire i passi da compiere e ri-compiere, e di evidenziare la postura pedagogica con la quale P.I.P.P.I. propone di accompagnare le famiglie. Si richiama attraverso il “frequentativo” la postura del perseverare

in un territorio da percorrere e ripercorrere, attraverso azioni da ripetere, cose da fare e rifare, aspetti da progettare e riprogettare che sono costitutive del lavoro con le famiglie caratterizzato da certezze e incertezze, obiettivi raggiunti, inciampi, direzioni da mantenere o modificare.

Tale transizione richiama inevitabilmente all'impegno che P.I.P.P.I. come LEPS richiede per garantire il diritto di bambini e famiglie di essere accompagnati e vedere contrastate e risolte situazioni che creano disuguaglianze sociali. Un impegno che si sta cercando di mettere a sistema e che richiederà un costante lavoro di azioni "frequentative" per rendersi sempre più pronti a dare risposte alle famiglie.

La riflessione su RPMonline consente di delineare alcune sfide che chiedono di essere percorse.

Innanzitutto, la sfida tecnologica richiede di promuovere azioni formative per gli operatori perché questi siano accompagnati a utilizzare RPMonline non come un "compito tecnologico" da apprendere e svolgere una volta per tutte, ma come azione che traduce, veicola senso e documenta la complessità del lavoro con le famiglie; non come una richiesta di rispondere a un tecnologico che si fa sempre più preponderante in tutti gli ambiti della vita, ma perché il tecnologico sia una risorsa, un'opportunità che sostiene nel dare risposta ai percorsi di crescita, al divenire delle persone e della comunità.

È altresì una sfida per la governance e l'articolato sistema dei servizi. La piattaforma, infatti, promuove un lavoro collegiale degli operatori per permettere loro di lavorare sui dati a disposizione, in maniera trasversale rispetto ai servizi di appartenenza. In questa accezione richiamiamo qui il concetto di interoperabilità con gli altri sistemi (SIOSS - Sistema informativo dell'offerta dei servizi sociali) come processo "ecologico" e non solo mero passaggio formale di dati e informazioni. Liberare le potenzialità legate alla documentazione e all'interoperabilità con le altre piattaforme, su scala regionale o nazionale, è quindi un'urgenza tanto per P.I.P.P.I. quanto per la molteplicità dei servizi coinvolti, al fine di consolidare un contesto di lavoro compiutamente "ecosistemico".

L'approfondimento delle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) in prospettiva ecologica richiede infatti di tenere conto di come l'ambito del tecnologico (strumenti, dispositivi, programmi ecc.) sia coniugato alla funzione *informativa* e a quella *comunicativa*. Tali funzioni ricoprono un ruolo cruciale nello sviluppo secondo il modello di Bronfenbrenner, in quanto agiscono sia nelle relazioni *intra* sistema sia in quelle *inter* sistemi che vanno dal macro al micro e viceversa.

La sfida tecnologica si integra dunque con quella ecologica e quella interculturale, che invita a guardare le TIC e in particolare RPMonline con uno sguardo aggregante e integrante, che oltre al riflettere sulla sua utilità e forma di utilizzo, continui a porsi in una prospettiva di sperimentazione e valutazione rispetto ai molteplici *che cosa, perché e come* che lo strumento interpella nel complesso lavoro dei servizi con le famiglie. In tale sfida evidenziamo infine quella di consentire in un futuro alle stesse famiglie di accedere allo strumento garantendo loro uno spazio di partecipazione anche all'interno dello stesso.

Bibliografia

- Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: Franco Angeli.
- Bertagna G. (2011). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Bronfenbrenner U. (2010). *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trad. It. Trento: Erickson.

- Ius M. (2020). *Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*. Padova: Padova University Press.
- Lacharité C., Balsells M.A., Milani P., Ius M., Boutanquoi M., Chamberland C. (2022). Protection de l'enfance et participation des familles. Cadre pour la transformation des cultures organisationnelles et l'adaptation des pratiques professionnelles. In D. St-Laurent, K. Dubois-Comtois, C. Cyr (Eds.), *La maltraitance: Perspective développementale et écologique-transactionnelle* (pp. 342–364). Québec (Canada): Presses de l'Université du Québec.
- Lacharité, C., Milani P. (2025). Current challenges of family and child participation in child prevention and protection services Proposal of a practical-theoretical framework. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, XIV, 1, 23-38.
- Mattoscio A. (2025). La transizione digitale dei servizi sociali. *Amministrazione in cammino*, 1, 1-28.
- Milani P. (Ed.). (2022). *Il Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*. Padova: Padova University Press.
- Minerva F.P., Frabboni F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Bari: Laterza.
- Parton N. (2008). Changes in the Form of Knowledge in Social Work: From the “Social” to the “Informational”? *British Journal of Social Work*, 38(2), 253-269.
- Parton N. (2009). Challenges to practice and knowledge in child welfare social work: From the «social» to the «informational»? *Children and Youth Services Review*, 31(7), 714-721.
- Rivoltella P.C. (2020). *Tecnologie di comunità*. Brescia: Scholé.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini*. Roma: Carocci.
- Ungar M. (Ed). (2021). *Multisystemic Resilience: Adaptation and Transformation in Contexts of Change*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Approccio pedagogico interculturale nella formazione al tempo delle transizioni.

Agostino Portera

Professore Ordinario

Università di Verona – agostino.portera@univr.it

Introduzione

Oggi l'umanità vive in un mondo interconnesso, diversificato e in rapida evoluzione. Emergenti forze economiche, digitali, culturali, demografiche e ambientali determinano l'esistenza degli esseri umani in tutto il pianeta, aumentando incontri e scontri, rischi e opportunità. L'avvento del terzo millennio ha avvalorato la profezia di McLuhan del 1962 circa la nascita del "villaggio globale". Nel Ventunesimo secolo la vita si snoda in un mondo plurale, interconnesso e in rapido mutamento, divenendo sempre più dipendente da persone che non hanno mai incontrato prima e da fenomeni che avvengono a migliaia di chilometri di distanza. La nuova tecnologia digitale, emergenti forze economiche, culturali, demografiche e ambientali condizionano la vita di ogni donna e ogni uomo di tutto il pianeta. La diffusione dei *mass media*, il progresso nel campo dell'informazione, notevoli cambiamenti geopolitici che interessano singoli Stati nazionali, nonché la creazione di nuovi mercati, implica una riduzione delle distanze, più forti legami tra le diverse aree geografiche, una maggiore mobilità, maggiore interdipendenza, e nuovi e diversificati flussi migratori. Ad aumentare la mobilità concorrono anche le crescenti discrepanze tra i Paesi ricchi e poveri, la persistenza di regimi dittatoriali, la violenza, la guerra e le deportazioni in molte parti del mondo. D'altro canto, in molte nazioni industrializzate, i bassi tassi di natalità e la crescente domanda di servizi e di risorse umane fungono da forte attrazione all'arrivo di nuove persone (Bauman e Portera, 202). La migrazione, da elemento di rischio, diviene nuova risorsa e opportunità; da fenomeno transitorio e marginale, costituisce uno dei più significativi aspetti che modificano permanentemente le società sul piano strutturale e sistemico. Emergono nuove sfide da affrontare, problemi da identificare e opportunità da cogliere. Tuttavia, nei Paesi di arrivo, mentre problemi e conflitti sono evidenti e ben enfatizzati nei media, i benefici sono più difficili da riconoscere e attuare (Portera, 2022).

Uno dei più incisivi mutamenti concerne l'attuale potente onda neoliberale. Il *neoliberalismo* non solo ha manipolato strutture sociali, la modalità di produrre, dividere e spendere ricchezza, ma esercita un influsso pervasivo anche nel sistema scolastico (Nussbaum, 2010). L'ordine neoliberale ha potenziato le egemonie, fornito le ali al capitalismo senza regole (tranne quelle che cerca di darsi da solo) e senza limiti (persino l'educazione e la formazione divengono elementi del capitale, occasione per fare soldi). Moltissime scuole, in pressoché tutti i Paesi industrializzati, si trovano a sottostare a logiche di mercato e paiono sempre più costrette a instillare conformismo politico-culturale a scapito dell'engagement, della responsabilità e dell'azione politica. Insegnanti di ogni ordine e grado rischiano di divenire "la mano lunga" del capitalismo e del neoliberismo. Le scuole di tutto il mondo rischiano di perdere il ruolo centrale nel formare al pensiero critico

e promuovere persone e società eque, a misura d'uomo (Portera, Dusi, 2016; Baldacci, 2017).

Una delle maggiori sfide del nostro tempo attiene anche il settore *ecologico*. Tenendo conto dei dati scientifici più attuali, volgendo lo sguardo allo stato di salute del nostro pianeta emerge un quadro altamente preoccupante. Oggi l'umanità si trova a fronteggiare un drammatico e crescente *inquinamento atmosferico, delle acque e della terra*. Edward Wilson (1985), professore emerito di biologia ad Harvard, sottolinea che negli anni '80 le migliori prove scientifiche producevano una stima di 1,4 milioni di specie di animali e piante. Oggi, nel tempo "liquido-moderno", benché per gli esseri umani la varietà sia di importanza cruciale, la biodiversità sembra essere in profonda crisi, con la conseguenza della perdita di molte delle "enciclopedie genetiche" biologiche, create in milioni di anni. In un'analisi successiva, citando i dati di oltre 10.000 scienziati dell'Unione Mondiale per la Conservazione della Natura, Wilson (2006) mostra come attualmente il 51% dei rettili conosciuti, il 52% degli insetti conosciuti e il 73% delle piante da fiore conosciute sono a rischio di estinzione, insieme a molti mammiferi, uccelli e anfibi. La perdita o l'erosione degli ecosistemi provoca una vera e propria tragedia: destabilizzazione per cancellazione dei legami nelle reti alimentari; perdita di opportunità in medicina, biotecnologia e agricoltura; e, non ultimo, perdita permanente di una parte importante del patrimonio naturale nazionale e globale. Da altri dati scientifici emerge come l'inquinamento atmosferico costituisca un problema in continua ascesa, specie nelle aree urbane. Ne sono causa prevalente lo sviluppo industriale, la costituzione di agglomerati urbani sempre più estesi e l'incremento dell'emissione dei prodotti della combustione. Nonostante la causa derivi anche da eventi fisici naturali, come i terremoti e le eruzioni vulcaniche, la maggioranza degli inquinanti atmosferici conosciuti sono soprattutto conseguenza di attività umane, come il traffico autoveicolare, industriale e da riscaldamento, le emissioni per eventi accidentali come gli incidenti in impianti chimici o nucleari, nonché incendi di aree boschive. Si pensi ad esempio alla "terra dei fuochi" nel casertano in Italia, dove la criminalità ha seppellito illegalmente rifiuti altamente inquinanti e tossici, spesso incendiati per recuperare lo spazio, inquinando in tal modo la terra in cui vivono loro e i loro figli, rendendola nociva e velenosa per generazioni a venire.

Altro settore di radicale cambiamento, concerne le applicazioni di *intelligenza artificiale* (IA), uno dei progressi più significativi della tecnologia digitale che hanno aumentato l'interazione degli esseri umani con l'ambiente circostante. L'IA e gli strumenti "generativi" come ChatGPT (un programma di intelligenza artificiale rilasciato nel novembre 2022) permettono a milioni di utenti di scrivere testi, creare immagini realistiche e automatizzare compiti banali. Secondo il Parlamento europeo (2023) l'IA è una grande risorsa tecnologica e aiuta gli esseri umani a migliorare l'assistenza sanitaria, a costruire automobili e altri sistemi di trasporto più sicuri, prodotti e servizi su misura, più economici e di lunga durata. A scuola, l'IA facilita l'accesso alle informazioni, all'istruzione e alla formazione, anche nel campo dell'apprendimento a distanza (si pensi durante la pandemia di Covid-19). L'IA può anche rendere più sicuro il posto di lavoro, in quanto i robot possono essere utilizzati per le parti pericolose dei lavori, e aprire nuove posizioni lavorative man mano che le industrie guidate dall'IA crescono e cambiano. Anche la democrazia potrebbe essere rafforzata utilizzando un controllo basato sui dati, prevenendo la disinformazione e gli attacchi informatici e garantendo l'accesso a informazioni di qualità. Nel campo dell'istruzione, soprattutto in contesti multiculturali, si potrebbe sostenere la gestione della diversità e dell'apertura, ad esempio attenuando la possibilità di pregiudizi nelle decisioni di assunzione e utilizzando dati analitici al posto di interazioni umane potenzialmente distorte. Secondo l'obiettivo 4 dell'agenda dell'UNESCO sull'istruzione di qualità "Quadro d'azione per l'istruzione 2030: Sviluppo sostenibile" (UNESCO, 2016), oggi è necessario considerare la capacità del sistema educativo di rispondere alle richieste del mercato del lavoro, al fine di garantire la continua occupabilità degli insegnanti e di promuovere cittadini socialmente ed economicamente attivi. L'IA potrebbe ottimizzare sia i sistemi scolastici che i processi di insegnamento e

apprendimento e preparare adeguatamente gli studenti non solo per l'attuale mercato del lavoro, ma anche per il mondo futuro. Conclusioni simili sono state formulate anche nel Consenso di Pechino sull'Intelligenza Artificiale e l'Educazione, adottato alla Conferenza Internazionale sull'Intelligenza Artificiale e l'Educazione tenutasi a Pechino, nel 2019 (UNESCO, 2020). La conferenza si è concentrata sull'aspetto e sulla capacità dei sistemi di IA di fare leva sull'istruzione e sulla formazione. Di conseguenza, riconoscendo che l'IA offre opportunità per migliorare la *governance*, l'erogazione e l'allineamento con altri settori, le istituzioni educative stanno già includendo l'IA in vari modi per raggiungere i loro obiettivi.

D'altra parte, molti autori (Aljanabi et al., 2023; Aydın, Karaarslan, 2022; Lund, Agbaji, 2023) suggeriscono come la crescente dipendenza dai sistemi di IA comporta anche rischi potenziali, legati ad esempio al fatto che, a seconda di come viene progettata e dei dati che utilizza, essa potrebbe essere responsabile di danni e minacciare i diritti fondamentali e la democrazia. Mediante una *Systematic Review Research on ChatGPT* un gruppo di ricercatori (İpek et al., 2023, pp. 41, 42), accanto a potenziali vantaggi, evidenziano molteplici rischi, in termini di potenziale impatto negativo dell'IA sui processi educativi: imbroglio: studenti possono imbrogliare nei compiti online, negli esami o altri testi non scritti da loro stessi; pregiudizi dipendenti dal volume elevato e incontrollato di dati e fonti impiegati da ChatGPT; risposte errate, spesso i dati non sono aggiornati e il programma può fornire risposte errate ad alcuni eventi più recenti o dove esistono poche risorse; problemi legali: ChatGPT può essere utilizzato sia per risultati positivi che negativi. Peraltro, non esistono norme giuridiche sulla valutazione dei testi generati dal programma; questioni etiche poiché il programma ChatGPT non ha una consapevolezza etica, la scelta di contenuti e materiale spesso è casuale.

1. Bisogno di educazione e di pedagogia (interculturale) nella formazione e nei luoghi di lavoro

Dalla suddetta analisi si evince come tutti i cittadini della terra necessitino di acquisire elementi adeguati per la comprensione delle situazioni modificate. Diviene necessario e urgente imparare a gestire in maniera preparata i rischi e le opportunità connessi con i suddetti radicali mutamenti. Come elemento precipuo a tale preparazione, sempre più studiosi individuano un inderogabile *bisogno di educazione*: «*There is a felt urgency – and it touches many aspects of our life – for education which helps citizen to live together in culturally diverse societies*» (Coe, 2014, p. 9). Come esplicitato meglio in altra sede (Portera, 2022), anzitutto se impieghiamo il concetto di educazione inteso come *educere* (trar fuori), nel mondo del lavoro sarà necessario riuscire a tirar fuori tutto il meglio della persona (dirigenti, quadri, impiegati, operai). Nel settore dell'architettura si tratta di concepire spazi e luoghi non solo improntati al concetto di bellezza (anche per contrastare le “brutture” che assorbiamo da media, spazi pubblici e luoghi di lavoro), ma anche al ben-essere, al piacere di stare assieme, alla condivisione al bisogno di comunità. Si tratta di progettare e abitare luoghi che consentano di valorizzare tutto ciò che è presente sia in termini di esperienze positive pregresse, formazione scolastica e professionale, sia e soprattutto come potenzialità, attitudini e intelligenze da sviluppare. Nel contempo, aggiungendo il significato di educazione in termini di *edere* (apportare, nutrire, prendersi cura), in contesto lavorativo occorrerà addurre al personale di ogni profilo quanto di meglio hanno prodotto il settore professionale e l'impresa specifica (filosofia produttiva e di vendita, competenze tecniche e professionali, stili comunicativi, ecc). In azienda, includere elementi di buona educazione aiuterebbe a promuovere in tutto il personale il processo di socializzazione (inteso come ingresso e continuo), di interazione interpersonale e di assunzione di compiti e ruoli assegnati, considerando anche alcuni elementi educativi, come il sostegno dell'identità (individuale e aziendale), l'attenzione a produzione e vendita, nel rispetto

di valori e principi morali, dei rapporti umani, del clima emotivo. Prestando particolare cura ai luoghi lavorativi sarà possibile promuovere personale soddisfatto e ben educato, nonché rapporti interpersonali positivi, migliorando non solo il clima aziendale, ma anche la produttività (diminuiscono le assenze, aumentano la creatività, l'impegno, il senso di lealtà e di appartenenza, si è più disposti a sforzi maggiori). Sarà basilare coniugare legittimi principi aziendali (utile, efficacia ed efficienza) con quelli educativi: attenzione a persone umane, comunicazione e relazioni. Peraltro, l'attenzione agli spazi abitativi privati consentirà non solo a promuovere il benessere delle singole persone, ma anche le relazioni tra coniugi, con figli e altri conviventi, contrastando principi dell'individualismo e del neoliberalismo. Tenendo conto dei forti cambiamenti, per individuare meglio i rischi e coglierne le opportunità, nel tempo presente, anche in azienda e nel settore dell'architettura è necessario acquisire conoscenze e competenze sul piano della pedagogia (l'unica disciplina che riflette interamente sull'educazione individuando fini, metodi, mezzi, contenuti, rapporti interpersonali e ambiente).

Oltre l'ONU e l'Unesco, fra le istituzioni maggiormente impegnate per la promozione di educazione e competenze interculturali, troviamo il Consiglio D'Europa¹. Mentre per il mondo educativo e scolastico esistono numerosi studi e ricerche, quasi inesistente è il collegamento con il settore produttivo aziendale e poco noto è il significativo contributo che potrebbe ricavare il mondo del lavoro e dell'architettura da educazione e pedagogia interculturale.

Presso il Centro Studi Interculturali di Verona recentemente tali competenze sono state enunciate in numerosi studi e ricerche in maniera precisa e applicabile alla pratica nei luoghi di lavoro (Portera, Milano, 2019; Balloi, 2022; Portera, 2022). Da tali ricerche si ribadisce come nel tempo delle società multiculturali la pedagogia, l'educazione e l'intervento professionale più idoneo siano quelli coniugati in termini interculturali (Portera, 2022, pp. 77-102). Nell'approccio della pedagogia interculturale concetti come "identità" e "cultura" sono intesi in maniera *dinamica*, in continua evoluzione. L'alterità, l'emigrazione, la vita in società multiculturali non sono più considerate come rischi di disagio o di malattie, ma come *opportunità di arricchimento* e di crescita personale e collettiva. L'approccio interculturale rifiuta espressamente la staticità e la gerarchizzazione delle culture e può essere intesa nel senso di possibilità di incontro rispettoso e paritetico, senza la costrizione per i soggetti coinvolti di dover rinunciare a priori a parti significative della propria identità culturale. Pertanto, specie nel mondo del lavoro, sussiste grande necessità e urgenza di formazione a specifiche competenze pedagogiche interculturali.

Bibliografia

- Aljanabi M., Ghazi M., Ali A. H., Abed S. A. (2023). *ChatGPT: Open Possibilities*. *Iraqi Journal for Computer Science and Mathematics*, 4(1), 62-64, <https://www.iasj.net/iasj/article/269126>.
- Aydın Ö., Karaarslan E. (2022). OpenAI ChatGPT generated literature review: Digital twin in healthcare. *SSRN Electronic Journal*. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4308687>.
- Balloi C. (2022). *La diversità nei luoghi di lavoro. Modelli, approcci e competenza pedagogica interculturale per il Diversity Management*. Milano: FrancoAngeli.
- Bauman Z., Portera A. (2021). *Education and Intercultural Identity*. London: Routledge.
- COE (2014) *Developing Intercultural Competences Through Education*. Council of Europe Strasbourg.
- European Parliament (2023). *Artificial intelligence: threats and opportunities*. *European Parliament Directorate General for Communication*. Bruxelles. https://www.europarl.europa.eu/pdfs/news/expert/2020/9/STO87404_en.pdf.

1 In particolare cfr. *White Paper on Intercultural Dialogue: "Living together as equals in dignity"*; e il report *Living together – Combining diversity and freedom in 21st-century Europe*.

- Fiorucci M. Pinto Minerva F., Portera A. (eds.) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- İpek Z.H., Gözümlü A. C., Papadakis S., Kallogiannakis M. (2023). Educational Applications of the ChatGPT AI System: A Systematic Review Research. *Educational Process: International Journal*, 12(3), 26-55. <https://dx.doi.org/10.22521/edupij.2023.123.2>.
- Lund B., Agbaji D. (2023). Information Literacy, Data Literacy, Privacy Literacy, and ChatGPT: Technology Literacies Align with Perspectives on Emerging Technology Adoption within Communities. *SSRN Electronic Journal*. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4324580>.
- Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Il Mulino: Bologna.
- Portera A., La Marca A., Catarci M. (2015). *Pedagogia interculturale*. Brescia: La Scuola.
- Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Portera A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale*. Bari-Roma: Laterza.
- Portera A. (2008⁵). *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*. Milano: Franco Angeli (I ed. 1997).
- Portera A. (ed.) (2013). Competenze interculturali. In A. Portera (ed.), *Competenze interculturali, Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale* (pp. 15-27). Milano: Franco Angeli.
- Portera A., Dusi P. (eds.) (2016). *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*. Milano: Franco Angeli.
- Portera A., Milani M. (eds.) (2019). *Competenze interculturali e successo formativo*. Pisa: ETS.
- Seinfeld J.H., Pandey S.N. (1998). *Atmospheric chemistry and physics: from air pollution to climate change*. New York: W.W. Norton & Company.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>.
- UNESCO. (2020). *Virtual conference on Artificial Intelligence in education and training*. UNESCO-UNEVOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370967>
- Wilson E. O. (2006). *The Creation: An Appeal to Save Life on Earth*. New York: W.W. Norton & Company.

La pluralità e l'esperienza lavorativa nei percorsi di alta formazione

Andrea Potestio

Professore Ordinario

Università degli Studi di Bergamo – andrea.potestio@unibg.it

Introduzione

L'espressione "alta formazione" porta con sé una molteplicità di significati e di sfumature che non è semplice ricondurre a una definizione univoca. Ancora più difficile, all'interno di una società come la nostra che sta affermando con sempre maggiore decisione l'importanza dell'educazione continua durante tutto il corso della vita, considerare l'alta formazione come il grado finale e conclusivo di crescita e di sviluppo di una persona che, da quel momento in poi, può pensare di aver terminato il proprio processo di crescita. In generale, l'idea di "alta formazione" rimanda a un orizzonte semantico che include gli studi superiori che, da un lato, permettono di padroneggiare, a un livello molto elevato, i contenuti metodologici e concettuali di alcune discipline o di specifici campi di azioni professionali, dall'altro, consentono a chi li pratica di integrare i saperi disciplinari e le azioni professionali in questione.

In questa direzione, l'alta formazione coincide con il terzo grado d'istruzione e formazione, che si distingue da quello secondario perché "pretende, a qualsiasi campo, oggetto o metodo si riferisca, di andare oltre la dimensione istituzionale consolidata per attingere, al contrario, anche per poco, ma in maniera obbligatoria, saperi e azioni inediti, frutto di ricerca originale" (Bertagna, 2012, p. 112). L'originalità e la tendenza a produrre qualcosa di nuovo rappresentano le caratteristiche specifiche dei percorsi di istruzione e formazione terziaria. Naturalmente, non è necessario che questo tipo di studi producano teorie, approcci metodologici o azioni professionali completamente innovativi e capaci di modificare i paradigmi tradizionali e consolidati. Ciò che è richiesto, però, è una tensione a ricercare, anche se in modo non sistematico e semplicemente abbozzato, percorsi e metodologie che possano modificare le impostazioni istituzionali. Per questa ragione, i processi di alta formazione non si devono limitare alla riproposizione e descrizione di ciò che già esiste, ma dovrebbero porre in essere le condizioni per promuovere metodologie, strategie, ricerche e azioni che, senza limitazioni disciplinari o di ambito, possano modificare i paradigmi consolidati. In sintesi, si può affermare che i percorsi di alta formazione hanno il compito di promuovere consapevolezze originali sia teoriche sia pratiche, sia disciplinari-astratte sia professionali, senza alcuna gerarchia tra la ricerca accademica e quella più indirizzata alla produzione e al mondo lavorativo.

Partendo da queste premesse, il breve intervento seguente, riprendendo le riflessioni svolte durante il gruppo di lavoro Siped, *Pedagogia delle organizzazioni, employability e alternanza formativa*¹, vuole sottolineare l'importanza della flessibilità, della pluralità e dell'esperienza lavora-

1 Il gruppo Siped *Pedagogia delle organizzazioni, employability e alternanza formativa* è coordinato dai professori

tiva anche nei processi di alta formazione, come ben testimoniato dalle trasformazioni avvenute nei percorsi di dottorato e degli Istituti tecnici superiori.

1. Il ruolo del lavoro per l'integralità della formazione umana

Il lavoro in quanto forma specifica dell'esperienza umana svolge un ruolo significativo nella formazione ed educazione umana, anche e soprattutto in quella terziaria. Sicuramente, l'attività lavorativa appartiene alla dimensione della necessità, dello sforzo e dell'obbligo di soddisfare i bisogni che consentono la sopravvivenza degli esseri umani. Non a caso, distinguendo tra azione, opera e lavoro, Arendt sottolinea che: «l'attività lavorativa corrisponde allo sviluppo biologico del corpo umano, il cui accrescimento spontaneo, metabolismo e decadimento finale sono legati alle necessità prodotte e alimentate nel processo vitale dalla stessa attività lavorativa. La condizione umana di quest'ultima è la vita stessa» (Arendt, 1994, p. 7). Il lavoro ha un legame diretto con le necessità imposte dai bisogni del corpo e, per questa ragione, è orientato dai dispositivi biologici che appartengono a ogni essere umano. Ciò che viene prodotto da questo tipo di attività è un bene che, inevitabilmente, è consumato rapidamente dai bisogni della vita. Le modalità della sua produzione sono, spesso, oggetto di dispositivi esterni che condizionano e, a volte, rendono difficoltose e servili le condizioni lavorative. Le condizioni storiche e sociali del lavoro sono strutturate a partire dalle necessità umane e hanno prodotto e producono dispositivi che tendono a favorire comportamenti servili, fenomeni di alienazione e sfruttamento, come è stato ben descritto dalle analisi di Marx, o come è stato persino teorizzato durante il taylorismo e fordismo per organizzare "scientificamente" la produzione industriale avendo come fine unico l'efficienza.

Eppure il lavoro umano, in quanto appartiene all'orizzonte dell'esperienza umana, è anche la pratica che consente all'uomo di manifestare sé stesso in modo integrale, riuscendo a produrre qualcosa di nuovo, nel senso dell'agire arendtiano. Per questa ragione, è necessario sottolineare che nell'esperire concreto, nei dispositivi generati dal lavoro e dalle attività umane vi sono, almeno in potenza, aspetti di apertura che, se opportunamente valorizzati, possono consentire, a ogni persona che lavora, se pur in modo parziale e temporaneo, di manifestare la propria libertà e intenzionalità.

Il lavoro come esperienza operosa non si esaurisce nella dimensione servile e meccanica ma presenta al suo interno, in determinate situazioni e condizioni, l'orizzonte della generatività e produttività, ossia ciò che lo rende un'esperienza pienamente umana capace di valorizzare le potenzialità umane. Persino l'attività più necessitata e governata da dispositivi esterni e interni, lascia una traccia, un'opportunità nell'identità di colui che lavora e gli consente di riconoscere aspetti che lo possono portare a trasformare le condizioni esistenti e a migliorarle, favorendo gli spazi di libertà e autonomia. Per questa ragione, anche il lavoro umano necessitato e servile porta in sé già aspetti e potenzialità che lo aprono, se vengono colti, alla dimensione operosa delle mani e anche all'azione consapevole e libera.

In questa direzione, il lavoro rappresenta un'occasione formativa ed educativa anche per l'alta formazione. Un'occasione che si moltiplica in modo esponenziale se le condizioni e i dispositivi diventano più flessibili e aperti e consentono, o addirittura favoriscono, una reale alternanza tra pratica e teoria, percezione e riflessione, lavoro e studio, come avviene nel lavoro

Vanna Boffo, Claudio Melacarne e da me. Una parte delle ricerche svolte dal gruppo sul tema delle innovazioni in merito ai percorsi di dottorato sono state pubblicate su un recente numero della Rivista Cqii, *Il dottorato come metodo di ricerca*, 44, III, Dicembre 2024.

artigiano o nell'apprendistato ipotizzato da Rousseau per il suo Emilio: "accompagnatelo da una bottega all'altra e non permettete che guardi il lavoro di altri senza farne anche esperienza, né che ne esca senza sapere alla perfezione la ragione di tutte le attività che vi si svolgono o almeno di quelle che ha osservato. Per raggiungere questo scopo, siate il primo a lavorare e dategli sempre l'esempio; affinché diventi un maestro, trasformatevi in un apprendista" (Rousseau, 2016, pp. 299-300).

In prospettiva pedagogica, l'esperienza lavorativa consente all'uomo che la realizza di riconoscere i propri limiti e di percepire la presenza di differenti polarità (fatica, ripetizione, passività, creatività, autonomia, operosità) che costituiscono il suo agire professionale e che si alternano in forme, più o meno evidenti, in base ai contesti. Ciò avviene in modo maggiore nei dispositivi organizzativi del lavoro che sono sufficientemente flessibili per consentire di rimuovere o ridurre i pregiudizi culturali e le consuetudini poco consapevoli che tendono a generare gerarchie profonde che subordinano una polarità all'altra, eliminando, di volta in volta, o il valore dell'atto concreto e faticoso che agisce sulla realtà, o la riflessione intenzionale e attiva che l'atto dovrebbe generare. Infatti, le dimensioni del *ponos/labor* e dell'*ergon/opus* coesistono nella stessa persona e ogni esperienza (lavorativa) reale le contiene entrambe in modalità differenti e fluide, sia in forma attuale, sia potenziale. I confini tra il lavoro servile (*ponos/labor*) e quello libero (*ergon/opus*) sono difficili da definire e sempre in trasformazione persino nello stesso lavoratore. Solo attraverso la valorizzazione, fin dai primi processi educativi, di narrazioni condivise, biografie esemplari, esperienze operose capaci di intrecciare, in modo integrato, le polarità che compongono l'animo umano, diventa possibile ostacolare la perdita di significato dell'esperienza lavorativa che attraversa la nostra contemporaneità e la separazione, sempre più profonda, tra pratica e teoria, favorendo un'autentica formazione dell'essere umano in alternanza (Potestio, 2020).

La circolarità di pratica e teoria, esperienza e riflessione, corpo e mente che avviene nella persona che lavora consente di superare ogni tentazione gerarchica tra le polarità che compongono la natura umana e permette, almeno potenzialmente, di cogliere gli aspetti che distinguono, ma non separano, l'integralità dell'essere umano. In questo modo, il lavoro è pensato come una forma specifica dell'esperienza umana che non può essere considerata un concetto astratto e svincolato da colui che la esperisce. L'esperienza concreta può diventare, se le condizioni e l'organizzazione permettono di rispettare i tempi e la dignità del professionista, un'occasione per generare processi autentici di alternanza formativa, anche nella formazione terziaria.

2. Alcuni possibili esempi di alta formazione che valorizzano l'esperienza operosa: Its e dottorati

Tra i percorsi di formazione terziaria che maggiormente si sono aperti, almeno nel panorama italiano, alla pluralità e alla valorizzazione dell'alternanza formativa e del ruolo dell'esperienza concreta e del lavoro nei processi educativi, possiamo affermare che il dottorato e gli Istituti tecnici superiori rappresentano esempi importanti.

In particolare, il dottorato di ricerca negli ultimi decenni sta attraversando un processo di ampia trasformazione con la finalità di diventare un percorso non solo volto alla formazione dei futuri ricercatori accademici, ma anche alla formazione di professionisti con elevate qualifiche. Previsto nel sistema universitario italiano dalla Legge delega del 21 febbraio 1980 e istituito dal Decreto ministeriale del 5 giugno 1982, il dottorato si inserisce pienamente nei paradigmi teorici dell'alta formazione terziaria. In sintesi, il paradigma teorico prevalente che ha strutturato la nascita dei corsi di dottorato si è basato sulla centralità dell'Università, come istituzione unica e esclusiva che gestisce e progetta i percorsi (Magni, 2023; Moretti, Porciani, 2007; Pomante, 2022). In particolare in Italia, le strategie politiche e le riforme ministeriali hanno consolidato

“il principio che l’università fosse l’istituzione che doveva istruire e formare su tutto (ricerca, brevetti, preparazione per l’esercizio delle professioni, corsi di perfezionamento e aggiornamento postlaurea, *lifelong learning*, *spin off*, servizi al territorio e così via). Nulla al di fuori di essa. Tutto il possibile e il fattibile degli studi superiori in e attraverso essa” (Bertagna, 2012, p. 133). In questa direzione, per molti anni, il dottorato si è strutturato come un percorso destinato alla formazione dei futuri ricercatori e docenti universitari: “nel modello tradizione, gli allievi di un professore sono relativamente poco numerosi e si formano alla ricerca e all’insegnamento collaborando direttamente con il maestro, secondo modalità poco standardizzate, variabili per paese e disciplina, e anche a seconda delle idiosincrasie dei singoli professori. Il reclutamento ha luogo per mezzo di contatti personali, di norma nell’università dove insegna il professore, che tra gli studenti coopta quelli che ritiene migliori” (Ballarino, 2021, p. 13).

A partire dal Decreto ministeriale dell’8 febbraio 2013 n. 45, *Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati*, dalle trasformazioni delle società attuali e dalle sempre maggiori esigenze di collaborazione tra mondo accademico e professionale, il modello tradizionale di dottorato si è modificato. Il tentativo di trasformazione è finalizzato a considerare il dottorato come un percorso in grado di promuovere competenze e apprendimenti, di livello terziario, per vari settori professionali. Un tentativo che si può realizzare solo attraverso una collaborazione, sempre più attività e consapevole, tra il mondo del lavoro e quello dell’università e degli enti che erogano formazione terziaria, in modo da evitare la separazione, ancora oggi esistente, tra la realtà scolastica e quella lavorativa, tra teoria e pratica, tra studio e lavoro.

La promozione di percorsi dottorali industriali, PNNR e finanziati grazie al Programma Operativo Nazionale (PON) sta consentendo di valorizzare la dimensione delle pratiche (lavorative) nell’alta formazione, spingendo al dialogo e al confronto l’istituzione universitaria e quella produttiva e ampliando, in una prospettiva plurale, le possibilità del sistema di istruzione e formazione terziaria.

In questa direzione, può essere considerata anche l’introduzione dei percorsi di Istruzione tecnici superiori, a partire dal D.C.P.M. del 25 gennaio 2008 che ha riorganizzato il sistema formativo superiore tecnico. L’ITS consiste in un percorso biennale non accademico, rivolto a persone in possesso di un diploma di istruzione secondaria di secondo grado. Proprio per incentivare la collaborazione e il dialogo tra mondo del lavoro e università, la norma prevede che questi percorsi siano predisposti da fondazioni, composte da almeno un istituto tecnico o professionale, un centro di formazione accreditato regionale, un’impresa, un dipartimento universitario o altro organismo appartenente al sistema della ricerca scientifica e tecnologica, un ente locale. In questo modo, si è voluto creare un processo formativo che, anche in fase di progettazione, abbia una significativa partecipazione delle esigenze e delle dinamiche del mondo produttivo.

L’approvazione della legge n. 99 del 2022 e gli investimenti del Piano nazionale di ripresa e resilienza (Missione 4, Componente 1) testimoniano l’interesse nel promuovere e diffondere questi percorsi di formazione terziaria per generare un’alternativa plurale ai tradizionali percorsi accademici. Un’alternativa capace di attrarre giovani studenti e di valorizzare la dimensione esperienziale attraverso una didattica attiva ed esperienziale. Infatti, i percorsi formativi prevedono il coinvolgimento degli studenti in tirocini curriculari per almeno il 35% del monte ore di formazione e l’obbligo per le fondazioni di affidare almeno il 50% delle docenze a ricercatori ed esperti provenienti dal mondo del lavoro.

In una prospettiva pedagogica, sia la didattica degli Istituti tecnici superiori, sia quella dei nuovi percorsi dottorali forniscono un’ottima occasione per approfondire studi e ricerche capaci di testimoniare se e come la valorizzazione dell’esperienza e dell’apprendimento attraverso il la-

voro possono costituire una dimensione importante di un sistema terziario di istruzione e formazione realmente plurale e flessibile.

Bibliografia

- Arendt H. (1994). *Vita activa. La condizione umana* [1958]. Milano: Bompiani.
- Ballarino G. (2021). Come cambia il dottorato di ricerca. Organizzazione e sbocchi professionali. In De Toni A.F e Regini M. (eds.). *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato* (pp. 10-25). Milano: Milano university press.
- Bertagna G. (2018). La pedagogia e le “scienze dell’educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico. In Id. (Ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze* (pp. 25-37). Roma: Studium.
- Bertagna G. (2012). Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore. In G. Bertagna, Cappelletti V. (Eds.), *L’Università e la sua riforma* (pp. 111-157). Roma: Studium.
- Magni F. (2023). *L’università e il rilancio della formazione terziaria in Italia. Nuovi paradigmi culturali*. Roma: Studium.
- Moretti M., Porciani I. (2007). La creazione del sistema universitario nella nuova Italia. In Brizzi G.P., Del Negro P., Romano A. (eds.), *Storia dell’università in Italia* (pp. 323-379). Messina: Sicania.
- Pomante L. (2022). *L’Università della Repubblica (1946-1980). Quarant’anni di storia dell’istruzione superiore in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Potestio A. (2023). *La circolarità non finita della pedagogia. Persona, relazione, “popolo”*. Roma: Studium.
- Potestio A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
- Rousseau J.-J. (2016). *Emilio o dell’educazione* [1762]. Roma: Studium.

Le sfide educative tra ricerca pedagogica e processi di umanizzazione

Antonia Rubini

Professoressa Associata

Università degli Studi di Bari Aldo Moro – antonia.rubini@uniba.it

Premessa

I cambiamenti in atto invitano il sapere-agire pedagogico a ridisegnare continuamente scenari in linea con le richieste di innovazione proprie dell'epoca contemporanea per porre l'essere umano nuovamente al centro di un'azione collettiva che sia volta al benessere del singolo e della comunità, senza disperdere energie in azioni trascendenti l'umanità dell'umano. Nascono così sfide educative inedite in contesti non propriamente pedagogici di cui, però, la pedagogia, in quanto scienza pratico-progettuale rilevante, consistente e pubblica, deve (pre)occuparsi (Elia, 2016). La formazione di uomini e donne competenti nell'umano, infatti, richiede un'educazione tout court della persona in quanto essere in relazione nel mondo, nonché capace di far fiorire un senso di responsabilità, partecipazione e solidarietà indispensabile per gestire la cosa pubblica. Altresì necessario è lo sviluppo di un pensiero critico e di una prospettiva realista che consentano al cittadino di guardare all'*hic et nunc* in chiave analitica per fronteggiare il mutevole in prospettiva futura. È, dunque, imperativo che la scienza pedagogica si armi per affrontare l'emergenza educativa investendo le proprie risorse in tutti i settori dell'universo educativo. Le nuove frontiere dell'apprendimento dovrebbero essere interrelate con un rinnovato modo di essere e fare famiglia e di inserirsi nella comunità di appartenenza poiché la figura del cittadino inerte, del consumatore politico, non può soverchiare quella del cittadino informato e riflessivo. La democrazia non è soltanto una forma di governo, un sistema politico: essa rappresenta un modo di vivere la vita associata in cui ognuno possa sentirsi libero di esprimere la propria individualità attraverso la propria traiettoria di vita e nelle relazioni che intesse (Dewey, 1969). A tal proposito, l'educazione rappresenta una necessità vitale in quanto processo che consente alla persona di auto-rinnovarsi e ri-costruirsi nel tentativo di adattarsi all'ambiente circostante seppur assumendo una funzione socialmente impegnata.

1. L'educazione tra presente e futuro nella prospettiva intergenerazionale

In un tempo veloce, che lascia indietro chiunque sia incapace di correre anche senza una meta, la ricerca pedagogica dovrebbe contribuire a scovare la bellezza di una lentezza che, se da un lato non si impone quale cifra caratterizzante l'invecchiamento statico della società, dall'altro diventa conforto per un cambiamento graduale e sostenibile. Sembra, infatti, che la modernità corrompa consistenza, valenza e valore. Gli stessi rapporti intergenerazionali familiari, che prima rappresentavano i capisaldi di un percorso individuale di crescita, perdono, ad oggi, i loro netti confini, si sfaldano a favore di una deparentalizzazione (Stranges, 2007) che, a seguito del processo di privatizzazione della famiglia e delle relazioni endofamiliari (Ronchetti, 2019), demanda a terzi la cura e l'educazione delle componenti più giovani. Anche all'esterno del nucleo familiare, tuttavia, i bambini e gli adolescenti faticano a trovare punti di riferimento stabili e a cui ispirarsi

nel proprio cammino esistenziale. Si moltiplicano le forme familiari esistenti, originando una vera e propria galassia di famiglie (Cambi, 2006) che genera talvolta disorientamento nei soggetti in crescita, spesso trascurati a favore di dinamiche interne ostili e conflittuali. È necessario ricordare, infatti, che si è genitori per sempre, in virtù di una genitorialità che non finisce al termine delle relazioni tra partner, in quanto impegno e intenzionalità che dura tutta la vita. Il tentativo continuo di vivere al massimo il qui ed ora (Anatrella, 1988) da parte degli adulescenti, rimandando l'assunzione di responsabilità, non fa che diffondere a macchia d'olio la sindrome dell'eterna giovinezza (Danesi, 2006) anche nelle nuove generazioni, disincentivate nel processo di transizione verso l'età adulta oltre che nella maturazione di una propria coscienza civica. Infatti, a ben vedere, uomini e donne incapaci di elaborare decisioni risultano essere cittadini improduttivi nei confronti di una società che necessita intraprendenza e contributi pro-attivi per la sua crescita e il suo sviluppo. Perché un gruppo sociale possa configurarsi come comunità esso dovrebbe essere contraddistinto da un senso di appartenenza e di identità, dal percepirsi come parte di un noi che si riconosce nel gruppo sociale. È questa appartenenza che condiziona l'agire sociale e gli dà senso. È forte in questa prospettiva il richiamo al concetto di cittadinanza attiva da intendere come la capacità dei cittadini di organizzarsi in modo multiforme, di mobilitare risorse umane, tecniche e finanziarie, di agire con modalità e strategie differenziate per tutelare diritti, esercitando poteri e responsabilità volti alla cura e allo sviluppo dei beni comuni (Rubini, 2013). Ormai altamente diffusa, invece, è la figura dell'*homo oeconomicus* che si contrappone a quella dell'*homo civicus* (Cassano, 2004) poiché focalizzata sul proprio cammino, sui propri interessi e tornaconti personali da perseguire anche a scapito della collettività. Manca quello sguardo al futuro tipico di chi decide di aprirsi alla generatività per prendersi cura delle giovani leve (Bellingeri, 2019), per farsi carico di quello che sarà il futuro dell'umanità da costruirsi, imprescindibilmente, a partire dal presente storico. Risulta dunque minata quell'educazione capace di formare *teste ben fatte* in grado di trapassare la storia per governare la complessità della società-mondo odierna, governata dall'incertezza e dal carattere transitorio dei fenomeni (Morin, 2000). "Le crisi invocano un ripensamento dell'impegno umano affinché siano possibili nuovi assetti regolativi e nuove forme di partecipazione" (Molinari, 2022) in nuove forme di incontro tra la Pedagogia e le altre scienze. Per questo, la formazione degli insegnanti incentiva una postura riflessiva e di ricerca (Nigris, Zecca, 2023) che possa non solo incontrare le esigenze del territorio e degli stakeholders nel processo trasformativo costante della realtà, ma anche consentire a questi ultimi di contribuirvi venendo a patti con la vacillante contemporaneità. Perché possa instaurarsi un'autentica relazione educativa tra docente e alunno, è necessario raccogliersi in un silenzio interiore, concedersi tempo per dare senso al proprio esserci eliminando il superfluo di modo da cercare l'essenziale (Mariani, 2021), da recuperare l'intreccio inter-generazionale garante il recupero di una bussola identitaria. È necessario, di conseguenza, richiamare l'attenzione di tutte le agenzie formative che costellano la vita dei futuri giovani/adulti che si ritrovano ad affrontare tappe insite nel percorso di crescita e per questo indispensabili alla maturazione; a queste che potremmo definire transizioni personali, si accompagnano i fenomeni transizionali dettati dalla società, dalla sua tendenza alla velocità e al cambiamento. La scienza pedagogica, in virtù della sua vocazione ad intervenire nel concreto del presente al netto di una riflessione contestualizzata dell'universo educativo, potrebbe contribuire alla definizione di percorsi formativi utili al passaggio dall'immatunità di una vita spesa a fini individualistici alla maturità di una coscienza umanitaria e planetaria. Perché i giovani possano essere progettuali è inevitabile aprire spazi di riflessione pedagogica circa l'instabilità caratterizzante il mondo odierno, l'incertezza dei fenomeni e delle relazioni, per costruire percorsi di formazione che plasmino anime resilienti. Come afferma Pati, "l'educazione, mentre risulta qualificata in maniera forte dal suo accadere nel presente, è un rapporto/processo teso a costruire il futuro" (Pati, Prenna, 2008, p.11): l'esigenza, ad oggi, è quella di formare cittadini produttivi in grado di par-

tecipare a processi di sviluppo e progresso non soltanto materialistici, bensì attinenti a idee, valori e orizzonti di senso, fondati sui principi di coesione sociale. L'ordine mondiale odierno comporta sempre più l'interdipendenza tra le diverse società e comunità (Bocchi, Ceruti, 2007), a dimostrazione del fatto che è impossibile vivere il presente senza far riferimento all'altro, in un'unione che trascende il particolaristico per approdare a una visione globale del futuro, in cui collaborare in maniera innovativa per disegnare il destino dell'umanità. Adottando comportamenti flessibili e lasciando spazio al confronto, si potrebbe favorire la collaborazione tra i singoli per l'implementazione di nuovi spazi relazionali e inedite regole comunicative. In tal senso, l'approccio pedagogico volto a costruire percorsi formativi integrati, coinvolgenti non solo il sistema scolastico ma anche quello familiare e territoriale, dovrebbe essere caratterizzato dall'etica della cura (Righettini, 2024), recuperandone i valori a cui ispirarsi, garantendo una vera e propria transizione ecologica dell'educazione. Il sapere pedagogico non può porsi in termini neutrali nei confronti della contemporaneità, al contrario, esso si qualifica per l'esigenza di senso, per una lettura fenomenologica dei processi educativi che ne garantisca una giusta interpretazione all'interno di un'opera trasformativa della realtà che coniughi la dimensione filosofica, scientifica e politica (Bertolini, 1958). Questa visione pedagogica colloca la relazione educativa nella fattualità del presente per non rinunciare alla progettualità e alla possibilità che da essa dispiegano, nell'intenzionalità di un percorso che, conscio dell'effettività dell'essere, riesca a codificare l'esperienza soggettiva per convertirla in rigore trasformativo. Prendersi cura delle generazioni future significa altresì portare avanti la progettualità di una genitorialità non affidata al caso bensì frutto di un'ambizione generativa che trascende il dato biologico per aprirsi a una dimensione sociale: l'educazione generativa mira ad innalzare la qualità di vita del singolo e della società, attraverso un movimento di cura (Erikson, 1963) collettiva e disinteressata, in grado di dare vita e/o rimettere al mondo quanto necessario a fronteggiare la complessità corrente. Nell'epoca delle transizioni, d'altronde, l'unica chiave di lettura possibile per la crescita è quella della problematizzazione e della negoziazione: i bisogni identitari del singolo dovrebbero essere soddisfatti tenendo conto, tuttavia, delle richieste/esigenze del mondo esterno per risolvere questioni spinose tramite un pensiero critico. È per questo che, aprirsi a una collaborazione sinergica tra le agenzie educative formali, informali e non formali, sembra essere la chiave vincente di una cultura pedagogica mirante alla compiutezza della persona a tutto tondo, del cittadino moderno che patteggiava il proprio io per aprirsi alla collettività. Il processo di perfezionamento personale si coniugherebbe così all'impegno progettuale del cittadino grazie a processi formativi educanti al rischio, all'incertezza, alla capacità di scelta. Perché egli possa progettare il domani, dovrebbe essere in grado di scegliere, di selezionare, di indicare (Milani, 2017), di misurarsi con l'incertezza che deriva dall'impossibilità di prevedere il futuro: la vera paideia consiste, d'altronde, nell'insegnare a pensare (Corradi, 2013), ad assumere una postura critica nei confronti dell'attualità. Si tratta di un percorso di umanizzazione che la Pedagogia dovrebbe garantire tramite la coerenza di azioni educative tessute a sistema. Appare evidente l'importanza di una riflessione pedagogica circa i diritti e doveri dei responsabili dell'educazione e, contemporaneamente, la necessità di definizione di modalità comunicative finalizzate a mediare i processi di cambiamento. Al centro di tali considerazioni bisognerebbe porre la persona con le sue fragilità, la precarietà di un futuro per sua natura imperscrutabile minacciato dal tracollo valoriale contemporaneo. Viene da sé il compito, slegato dall'utopia, di una missione educativa pedagogicamente connotata, autorevolmente diretta alla crescita intellettuale e morale del cittadino competente, della persona non subordinata al sistema o strumento acritico dello sviluppo. Le sorti della società, così come il suo benessere, sono inevitabilmente legati al sentimento civico partecipativo dei giovani, all'interesse verso una produttività scevra da tornaconti personali; pertanto, le future leve dovrebbero essere rese consapevoli del proprio ruolo e impatto nella definizione del cambiamento socio-economico e culturale della comunità di vita (Napolitano, 2015).

2. Conclusioni

Il processo educativo, in qualità di timone e faro di una ricostruzione personale giovinete al sociale, dovrebbe essere sviluppato seguendo un criterio trasmissivo e comunicativo per cui le generazioni adulte riescano a trasmettere i valori fondativi del fare collettività ai giovani. In altri termini, l'educazione rappresenta un bene per la realizzazione del singolo e della società in quanto fucina di cittadinanza. "Le crisi ambientali, il progresso tecnologico e lo sviluppo sociale sono sempre più interconnessi pertanto richiedono un nuovo paradigma concettuale volto alla comprensione degli eventi e una nuova sintesi umanistica... Le crisi invocano un ripensamento dell'impegno umano affinché siano possibili nuovi assetti regolativi e nuove forme di partecipazione" (Molinari, 2022), nuove forme di incontro tra Pedagogia e politica, economia, scienza in un dialogo inter- e trans-disciplinare. Il cittadino dovrebbe essere educato ad accogliere l'incertezza e la precarietà del presente quali dimensioni costitutive della realtà per individuare nuove ancore a cui aggrapparsi nella costruzione dell'avvenire: egli non può rintanarsi nell'eterna insoddisfazione derivante dalla finitezza del tempo umano e delle risorse poiché, conscio della propria ed altrui libertà, dovrebbe impegnarsi nell'assicurare un benessere di tipo collettivo. Perché questo possa avvenire sembra essenziale un'educazione trasversale, per cui diviene necessaria la reciproca disponibilità, da parte della Pedagogia generale e sociale e di tutte le altre scienze, a collaborare, apportando il proprio essenziale contributo in un discorso più ampio di riconsiderazione dell'essere umano e della sua formazione. Si tratta di visioni alternative alla situazione di isolamento dei saperi (Morin, 2001) volti all'accrescimento del proprio settore: angolature differenti di uno stesso problema potrebbero garantire la formazione di cittadini consapevoli e attivi, intenzionati a conservare l'equilibrio della Casa comune a vantaggio della stessa società.

Bibliografia

- Anatrella T. (1988), *Interminables adolescences. Les 12-30 ans, puberté, adolescence, postadolescence. 'Une société adolescentique'*. Paris: Les Éditions du CERF.
- Bellingheri A. (2019). *La consegna*. Brescia: Morcelliana.
- Bertolini P. (1958). *Fenomenologia e pedagogia*. Bologna: Malipiero.
- Bocchi G., Ceruti, M. (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi F. (2006). Analisi della famiglia d'oggi: linee di interpretazione e di intervento. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 22-27.
- Cassano F. (2004). *Homo civicus: la ragionevole follia dei beni comuni*. Bari: Dedalo.
- Corradi M. (2013). *Dal Protagora alla Repubblica: Platone e la riflessione di Protagora su letteratura e paideia*. In *Dialogues on Plato's Politeia (Republic)*. Selected Papers from the Ninth Symposium Platonicum. Academia: Sankt Augustin (pp. 82-86).
- Danesi M. (2006). *Eternamente giovani. Il mito dell'adolescenza nella cultura moderna*. Roma: Armando (Forever young. The 'Teen-Aging' of Modern Culture. Toronto: University of Toronto Press, 2003).
- Dewey J. (1969). *The Ethics of Democracy (1888)*. In Id. *The Early Works, 1882-1898*, vol. 1: 1882-1888. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Erikson E. H. (1963). *Youth: Change and challenge*. New York: Basic Books.
- Mariani A. (2021). *La relazione educativa, prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Milani L. (2017). La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti. *Pedagogia Oggi*, 15(2). *Cultura pedagogica e professioni educative. Come formare Educatori e Pedagogisti*, 235-248.
- Molinari A. (2022). *Pedagogia, bene comune, ecologia integrale. Prospettive di ricerca verso un'economia civile*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

- Morin E. (2001). *Seven complex lessons in education for the future*. Parigi: Unesco.
- Napolitano E. M. (2015). *Educazione, comunità e politiche del territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Nigris E., Zecca L. (2023). *Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Pati L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.
- Pati L., Prenna L. (2008). *Ripensare l'autorità*. Milano: Guerini.
- Righettini C. (2024). Materiale e immateriale. Transizione ecologica, formazione, luoghi e comunità educanti. *Form@re*, 24(1), 178-187.
- Ronchetti L. (2019). Genere e genere di famiglia. *Questione Giustizia*, (2), 142-150.
- Rubini A. (2013). *Educare i giovani alla responsabilità. La politica come partecipazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Stranges M. (2007). Le sfide sociali della longevità umana: anziani, rapporti intergenerazionali e reti sociali. *Sociologia e politiche sociali*, 1, 1000-1013.

Oltre le disuguaglianze educative e digitali. Il progetto P.R.I.A.M.O. come *passeur* di sostenibilità sociale ed ecologica nel territorio ionico

Adriana Schiedi

Professoressa Associata

Università degli Studi di Bari – adriana.schiedi@uniba.it

1. La povertà educativa e digitale: una fenomenologia delle fratture

La povertà educativa, nelle sue forme manifeste e latenti, si configura come una delle più profonde fratture del tessuto sociale contemporaneo. La ricerca più matura nell'ambito delle scienze umane e sociali, negli ultimi anni, ha evidenziato che essa non può essere interpretata unicamente come privazione materiale o mancanza di risorse economiche, ma esige uno sguardo più ampio, capace di cogliere le trame invisibili della disuguaglianze, quelle che attraversano le dimensioni culturali, relazionali, emotive, simboliche e digitali della vita. È una povertà di senso, di legami, di possibilità, che si radica nei territori marginalizzati, ma anche nelle esistenze di soggetti apparentemente “inclusi” (Di Genova, 2023). Come ci ricorda Save the Children (2024), la povertà educativa è “la privazione della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni”; è una condizione che impedisce l'accesso a ciò che Martha Nussbaum (2012) definisce “*capabilities*”, ossia quelle opportunità concrete che rendono una vita degna di essere vissuta. In questa prospettiva, il discorso sull'equità (Sen, 2006) non può più limitarsi a una mera redistribuzione economica, ma deve tradursi nella creazione di ambienti formativi, capaci di generare cittadinanza, consapevolezza, giustizia.

Una giustizia che riguarda anche l'opportunità di andare a scuola, di imparare e di tradurre saperi ed esperienze in competenze chiave di cittadinanza. Non è così quando questa opportunità viene negata e ci si imbatte nel fenomeno della dispersione scolastica che rappresenta la punta dell'iceberg di un processo più profondo di disaffiliazione educativa (Benadusi, Giancola, 2020). A ben vedere, non è solo l'abbandono esplicito del percorso scolastico a preoccupare, ma anche quelle forme silenziose di allontanamento – il “*drop-out* interno”, il “*tuned out*”, lo “specialista della lontananza” – che indicano una rottura nel patto simbolico tra i giovani e l'istituzione formativa. E lì dove la scuola non riesce a darsi come comunità di senso, si consuma un distacco che è prima affettivo, poi cognitivo e, infine, sociale.

Il pensiero pedagogico contemporaneo – da F. Cambi (2023) a M. Baldacci (2025), da A. Canevaro (2015) a P. Malavasi (2019) – ha mostrato che l'educazione è relazione trasformativa, pratica della cura, occasione di riscatto esistenziale. Eppure, nei luoghi in cui i bambini e le bambine, i giovani e le giovani crescono senza poter esercitare la propria *agency* (Alessandrini, 2017; 2019), si verifica una frattura che non è solo educativa, ma democratica. Come scrive H. Arendt (1954), “l'educazione è il momento in cui si decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità”. Purtroppo, però, quando l'educazione fallisce, si spezza anche la promessa di una società giusta.

La teoria delle *capabilities* di A.K. Sen (1999), nel collocare l'attenzione non sui mezzi ma sulle libertà reali degli individui di essere e fare ciò che vogliono, ci invita a ripensare la povertà educativa in termini di opportunità mancate. Pertanto non è sufficiente garantire risorse, occorre generare contesti capaci di “trasformare le risorse in libertà”, ovvero in funzionamenti effettivi (Nussbaum, 2012; 2024). In questo senso, la povertà educativa è la negazione di una cittadinanza piena: è l'impossibilità di immaginarsi nel futuro, di prendere parola nel presente, di sentirsi parte di una comunità di destino.

Non esistono povertà di serie A o di serie B né esistono disuguaglianze giuste o ingiuste. Le disuguaglianze hanno tutte la stessa importanza e urgenza; richiedono di riconoscere l'altro nella sua singolarità e di accompagnarlo nel proprio processo di fioritura attraverso un'educazione, che si fa azione poetica e politica: un agire che trasforma, un ascolto che accoglie, una responsabilità che libera. In tal senso, Simone Weil (2023) ci ricorda che l'educazione è attenzione, che presa nella sua forma più pura, è, a sua volta, preghiera. E forse educare, oggi, significa proprio questo: fermarsi, ascoltare, e assumersi la responsabilità della possibilità dell'altro di esistere pienamente nel mondo.

2. Mediterraneo pedagogico: tra cura dei luoghi e “fioritura umana”

La ricerca che si è sviluppata nell'ultimo decennio sul tema della povertà educativa ha riconosciuto in essa una precipua connotazione geografica. In questo paragrafo cercheremo di capire come si coniuga il tema delle fratture educative con la sostenibilità dei territori, prendendo come riferimento le terre dell'arco ionico mediterraneo: di Taranto, Matera e Cosenza, coinvolte nel progetto P.R.I.A.M.O., sul quale ci soffermeremo più avanti.

Nel cuore della civiltà mediterranea, laddove il sole incontra il mare e i popoli si sono storicamente intrecciati in rotte di scambio e di dialogo, è possibile intravedere l'alba di una nuova educazione: più umana, più sostenibile, più radicata nei territori e nei corpi che li abitano. In questa visione geopedagogica, la mediterraneità non è semplice cornice geografica, ma categoria paideutica: una *forma mentis* che fa dell'educazione un atto di relazione con la natura, con l'altro, con la comunità (Campione, 2023; Malavasi, 2019). Come afferma Dallari (2024), educare è “abitare il mondo con consapevolezza”, costruire senso nei luoghi vissuti, trasformarli in spazi di crescita, di giustizia, di futuro. L'educazione mediterranea si fa allora narrazione viva, pedagogia della lentezza e del legame, capace di restituire valore alla corporeità, alla memoria, alla pluralità delle culture che si specchiano nel Mare Nostrum. In questo contesto, l'*homo mediterraneus*, con le sue fragilità e potenzialità, si rivela portatore di una educabilità profonda, in grado di generare sostenibilità non solo ambientale, ma anche sociale ed esistenziale (Alessandrini, 2019). Secondo Malavasi (2022), l'educazione che si radica nel paesaggio e lo trasforma in luogo educativo è la via per una transizione ecologica integrale; una *green education* che è anche un'educazione alla giustizia sociale, alla responsabilità, alla cittadinanza attiva e plurale. L'educazione mediterranea non esclude ma accoglie (Pagano, 2019), non separa ma connette, non impone ma accompagna, non addestra ma nutre. È una pedagogia attenta al contesto e alle sue derive. In questo quadro, la sfida è quella di costruire contesti intelligenti – nel senso delineato da Bertolino e Guerra (2020) –, capaci di accogliere la complessità dei vissuti dei minori stranieri, dei migranti, dei “perduti” del sistema educativo. Non si tratta solo di offrire nuove conoscenze, ma di attivare processi di capacitazione (Nussbaum, 2024), di risignificazione delle esperienze, di *empowerment* personale e collettivo.

L'Università, in questo scenario, non può restare una torre d'avorio: è chiamata a farsi “luogo-territorio” (Malavasi, 2019), laboratorio vivente di trasformazione sociale, osservatorio critico delle politiche educative e co-protagonista nella progettazione di interventi a misura delle fragilità

emergenti. Come ricorda Milani (2023), la lotta alla povertà educativa non può che passare da una comunità educante coesa, che coinvolge scuola, terzo settore, famiglie e istituzioni nella costruzione di un welfare territoriale fondato sulla cura, sulla prossimità e sull'ascolto.

Il modello geopedagogico, in questo senso, non è mera cornice metodologica, ma una proposta culturale e politica. I patti educativi di comunità, ispirati all'idea di corresponsabilità formativa, diventano, in tal senso, strumento concreto per tessere reti tra scuola e territorio, tra cultura e diritti, tra apprendimento e cittadinanza. Come affermano Cappuccio e Musaio (2024), è nella rete, intesa come spazio di interconnessione e co-evoluzione, che si giocano le sfide dell'inclusione e della partecipazione. È proprio la costruzione di questi ecosistemi educativi – aperti, inclusivi, riflessivi – a permettere ai minori migranti di sentirsi parte di una storia comune, di un patrimonio condiviso, di una comunità che non solo li accoglie ma li riconosce.

Come ci insegna Wenger (2006), l'identità si costruisce nella partecipazione a pratiche sociali significative: e il sapere non è mai astratto, ma incarnato, situato, relazionale. In questa prospettiva, l'approccio geopedagogico restituisce dignità al processo educativo come luogo di trasformazione personale e sociale, dove l'Altro non è più un *hostis*, ossia un altro-nemico, ma un "altro-da-sé-stesso", in un percorso di rielaborazione narrativa e di riconoscimento. È qui che la pedagogia si fa arte civile, come sostiene Dallari (2024), e l'educazione si trasforma in "cura del mondo" (Francesco, 2015), intesa non come gesto riparatore, ma come atto generativo. È solo così che dalle periferie urbane del Sud, dalle coste ioniche, dai paesi della frontiera, può rinascere una scuola che educa alla pace, alla coesistenza, alla speranza. Un'educazione che non teme la complessità ma la attraversa. Che non rinuncia all'utopia, ma la abita con rigore. Perché, come ci ricorda Bourdieu (2022), l'educazione è forse l'unico strumento che consente di comprendere e superare le disuguaglianze.

3. P.R.I.A.M.O. e AI-Gen: un'alleanza formativa per abitare il futuro

Nel contesto mediterraneo del Mezzogiorno d'Italia, dove le disuguaglianze sociali si intrecciano con le fragilità storiche e le nuove vulnerabilità globali, la povertà educativa e digitale si configura non solo come emergenza, ma come ferita strutturale, incisa nei corpi e nei territori. A renderla più acuta è la presenza crescente di minori stranieri non accompagnati, spesso privati non solo di opportunità formative, ma della possibilità stessa di immaginare il futuro (Save the Children, 2021; Pasta & Rivoltella, 2022).

Il progetto P.R.I.A.M.O. – nato all'interno del più ampio quadro di finanziamenti promossi dal CIMEA in sintonia con gli indirizzi del PNRR – si propone come risposta pedagogicamente orientata, fondata sull'alleanza tra ricerca, innovazione e comunità educante¹. Esso agisce come "cantiere etico e formativo" (Malavasi, 2022), nel quale scuola, università, Terzo settore e tecnologie dialogano per generare capacitazioni e inclusione, in un'ottica di transizione ecologica, digitale e umana.

All'interno di questo progetto, l'intelligenza artificiale generativa (AI-Gen) non è concepita come fine, bensì come mezzo critico e trasformativo, capace di alimentare nuovi linguaggi, nuove pratiche e nuovi immaginari educativi. L'AI, infatti, può divenire *leva* di opportunità e risorse, purché venga orientata da una etica della cura e da una pedagogia della responsabilità. Al riguardo, F. Cambi (2023) sostiene che l'educazione postumana deve «superare la dicotomia uomo/macchina» per coltivare un umanesimo nuovo, capace di comprendere l'alterità della tecnica senza esserne soggiogato.

1 Per un approfondimento si consulti il sito al seguente link: <https://progettoprियो.it/>

È questo uno degli obiettivi di P.R.I.A.M.O., nel quale l'AI-Gen assume una funzione bi-fronte: da un lato, accompagna i docenti in un processo di scoperta e riflessione condivisa sulle potenzialità creative dell'AI; dall'altro, offre ai giovani migranti percorsi di alfabetizzazione digitale e cittadinanza attiva, restituendo loro non solo strumenti tecnici, ma la consapevolezza di essere soggetti generativi e agenti della propria esistenza.

In questo senso, il progetto si radica nel pensiero di Sen (1999) e di Nussbaum (2024), i quali ribadiscono che non è sufficiente possedere risorse: occorre poterle trasformare in libertà reali. È questa la promessa del *Capability Approach*: un'educazione che non consegni solo conoscenze, ma occasioni per essere e per fare, riconoscendo le differenze come condizioni di pluralità e non come deficit da colmare.

L'orizzonte verso il quale si muove P.R.I.A.M.O. è quello di una *Human Smart City*, una città "intelligente" che non si misura solo con la logica dell'algoritmo, ma guarda la persona e si prende cura dei suoi diritti fondamentali (Malavasi, 2019).

In tale prospettiva, il territorio ionico è paradigma di rigenerazione urbana e democratica, luogo dove l'educazione diventa architettura sociale, radicata nei bisogni reali e capace di generare nuovi legami con le Istituzioni, le imprese e il mondo del Terzo Settore.

La tecnologia, in questo quadro, non è esilio dell'umano, ma dispositivo di cura, purché inserita in una cornice pedagogica consapevole e critica.

Come sottolinea ancora Malavasi (2019b), educare all'AI significa problematizzare la *ratio* tecnologica, interrogarsi su ciò che la macchina può – e non può – fare, sul suo impatto nei processi formativi e sulle nuove responsabilità etico-politiche che essa comporta.

La transizione digitale, nella sua ambivalenza, rappresenta una sfida per la pedagogia: non solo come innovazione tecnologica, ma come cambiamento di paradigma. Essa sollecita una formazione radicata nei valori della solidarietà, della giustizia, della fraternità (Francesco, 2015), capace di integrare saperi diversi per affrontare una crisi che è anzitutto antropologica (Rodotà, 2018).

Alla base del progetto, infatti, non vi è l'idea di un apprendimento neutro, ma una visione etica e civile della formazione: insegnare e apprendere in contesti fragili significa, a ben vedere, costruire ponti tra l'io e il mondo, tra il desiderio di emancipazione e la responsabilità sociale. Nel quadro epistemologico di P.R.I.A.M.O. l'AI, se inserita in un ecosistema formativo riflessivo, può farsi leva di giustizia educativa, contrastando non solo la dispersione scolastica, ma anche l'analfabetismo digitale e civico che priva troppi giovani della possibilità di partecipare pienamente alla vita democratica. La dimensione riflessiva è fondamentale. Baldacci (2025), evidenzia che è compito della scuola – e di ogni agenzia educativa – attivando processi critico-riflessivi, ripensare se stessa come istituzione democratica, capace di promuovere il bene comune, l'equità e la dignità dell'umano. Solo così sarà possibile edificare una pedagogia della transizione, fondata non sull'adattamento passivo, bensì sulla trasformazione attiva dei contesti e dei destini individuali.

In questo percorso verso l'emancipazione dei cittadini e lo sviluppo delle comunità e dei territori, l'AI non è il fine, ma una tappa, un crocevia. L'educazione, come sempre, resta il cammino. Un cammino da percorrere insieme, guidati da una domanda radicale: non cosa può fare la tecnologia per noi, ma cosa possiamo diventare, insieme, attraverso di essa?

In questa prospettiva, l'AI non è neutra né innocente: è uno strumento che riflette le mani e le menti che la modellano, chiamando educatori e ricercatori a un impegno etico profondo. Risuonano qui le parole di Nussbaum, che sottolinea il ruolo dell'immaginazione empatica come fondamento della giustizia sociale: educare all'uso dell'AI significa anche educare alla capacità di mettersi nei panni dell'altro, di vedere il mondo dalla prospettiva di chi è vulnerabile, escluso, non ascoltato. Una tecnologia priva di questa consapevolezza rischia di divenire una so-

fisticata forma di rimozione della sofferenza altrui. In tal senso, imprescindibile sono la responsabilità individuale e quella collettiva, oltre all'impegno delle istituzioni.

Come evidenziato da Hannah Arendt (2006), l'azione politica e l'educazione condividono una radice comune: si realizzano nel mondo e per il mondo, rendendo possibile la nascita di qualcosa di nuovo. In un tempo in cui la tecnica tende a chiudere gli orizzonti, a standardizzare vite e possibilità, è urgente riaprire spazi di pluralità, in cui la parola, il pensiero e il gesto educativo tornino ad essere atti generativi. In questa cornice di pensiero condivisa nell'ambito del progetto P.R.I.A.M.O., l'AI-Gen si pone, quindi, non solo come strumento da usare, ma anche come occasione per reimparare a pensare, agire e coabitare il mondo con responsabilità e delicatezza.

Educare con e attraverso l'AI significa, dunque, esercitare un'attenzione radicale: verso chi è ai margini, verso ciò che accade al di là dalle proprie certezze, dentro e fuori dalla macchina e verso le condizioni materiali e spirituali che rendono possibile l'umanità stessa. In questo senso, la tecnologia non va né idolatrata né temuta, ma contemplata nella sua ambivalenza, per renderla strumento di giustizia e non di dominio. Non si tratta di "insegnare alle macchine a pensare", ma di insegnare agli esseri umani a non dimenticare ciò che li rende tali: la volontà, l'immaginazione, la creatività, la vulnerabilità, ma soprattutto la speranza e il desiderio di una giustizia sociale che culmini nel bene comune. Così concepita, l'AI diventa parte di una pedagogia dell'*empowerment* dei territori. Dunque: non solo innovazione, ma rigenerazione del senso, del legame, della possibilità di fiorire in comune. Una sfida futura, non solo educativa ma anche etica e neuroscientifica² (Lucangeli, 2024), da cui passano il potenziamento delle facoltà umane e l'ampliamento delle possibilità di molti giovani, Neet e migranti, che versano in particolari condizioni di disagio e marginalità, di liberarsi dalle catene della solitudine e dell'emarginazione per abbracciare un futuro di speranza, inclusione e partecipazione sociale.

Bibliografia

- AA.VV. (Eds.) (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- AA.VV. (Eds.) (2025). *Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica. A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi*. Junior and Coopted Conference, SIPED Società Italiana di Pedagogia. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alessandrini G. (2004). *Pedagogia delle risorse umane. Sviluppo personale, organizzativo e formazione continua*. Milano: Guerini.
- Alessandrini G. (2022). *Non siamo i padroni della terra. Educare alla cultura della sostenibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini G. (Ed.) (2019). *Sostenibilità e Capability approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Arendt H. (2006). *La crisi dell'educazione*, in *Tra passato e futuro*. (ed. orig. 1954) Milano: Garzanti.
- Baldacci M., Titone A. (Eds.). (2025). *Dal merito al diritto all'istruzione. Per una scuola della Costituzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Benadusi L., Giancola O. (Eds.). (2020). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolino F., Monica G. (Eds.) (2020). *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*. Parma: Junior.
- Bourdieu P. (2022). *La miseria del mondo* (Ristampa aggiornata). Roma: Edizioni Lavoro.

2 Per un approfondimento si consulti: D. Bardi, *Daniela Lucangeli e Teresa Farroni: intelligenza artificiale e mente umana - una sfida educativa, etica e neuroscientifica*, apparso sul *Sole 24Ore* il 20 agosto 2025: <https://imparadigitale.nova100.ilsole24ore.com/2025/08/20/daniela-lucangeli-teresa-farroni-intelligenza-artificiale-e-mente-umana-una-sfida-educativa-etica-e-neuroscientifica/>

- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2006). *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema di insegnamento*. tr. it., Firenze: Guaraldi.
- Cambi F. (2023). *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*. Milano: Mimesis.
- Canevaro A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- Cappuccio G., Musiaio M. (2024). *Povert  educativa e territori. L'educazione come responsabilit  sociale*. Roma: Carocci.
- Dallari M. (2024). *Abitare l'educazione. Narrazione, cura e pedagogia civile*. Trento: Erickson.
- Di Genova, N. (2023). *Povert  educativa e territori resilienti. Prospettive teoriche e ricerca sul campo*. Milano: FrancoAngeli.
- Francesco (2015). *Enciclica Laudato si'. Sulla cura della casa comune*. Citt  del Vaticano: Libreria Vaticana.
- Giovannini E. (2023). *Disuguaglianze e sviluppo sostenibile. La sfida dell'Agenda 2030*. Bologna: il Mulino.
- Lazzari A., Milani P. (2025). *Educare alla giustizia sociale. Politiche e pratiche per contrastare la povert  educativa*. Bologna: il Mulino.
- Lucangeli D. (2024). *Educare all'intelligenza emotiva: una sfida per il futuro*. Trento: Erickson.
- Malavasi P. (2019). *Pedagogia della citt . Per un nuovo umanesimo urbano*. Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi P. (2019a). *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il villaggio per la Terra*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. (2019b). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Milani P. (2023). *Il Nodo. Per una pedagogia della persona. Povert  educativa e comunit  educante*. Numero speciale, anno XXVII, n. 53. Cosenza: Falco Editore. Trento: Erickson.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacit . Liberarsi dalla dittatura del Pil*. tr. it. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum M. (2024). *Justice for Humans: Capabilities and Global Ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Papa Francesco (2015). *Laudato Si'. Enciclica sulla cura della casa comune*. Citt  del Vaticano.
- Pasta S., Rivoltella P.C. (2022). Superare la "povert  educativa digitale". Ipotesi di un nuovo costrutto per la cittadinanza digitale. In M. Fiorucci, E. Zizioli (eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualit  e aperta a tutti e tutte* (pp. 600-604). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rodot  S. (2018). *Vivere la democrazia*. Bari-Roma: Laterza.
- Sandrini S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Santamaria A. (2025). *La pedagogia sociale e il contrasto alla povert  educativa*. Pisa: ETS.
- Save the Children (2021). *Le molte facce della povert  educativa digitale in Italia*. Roma: Save the Children Italia.
- Save the Children (2024). *La povert  educativa minorile in Italia: rapporti e strategie*. Roma: Save the Children Italia.
- Sen A.K. (2006). *Scelta, benessere, equit *. Bologna: Il Mulino.
- Sen A.K (1999). *Development as Freedom*. New York: Oxford University Press.
- Weil S. (2023). *Attesa di Dio*. Milano: Adelphi (edizione aggiornata).
- Wenger E. (2006). *Comunit  di pratica. Apprendimento, significato e identit *. Milano: Raffaello Cortina.

La prima stagione del podcast *Sustainability and the city*. Un processo di apprendimento attraverso l'esperienza^{*}

Maddalena Sottocorno

Assegnista di ricerca

Università di Milano-Bicocca – maddalena.sottocorno@unimib.it

1. La sostenibilità urbana in un podcast

Il gruppo di ricerca *Open-Air Lab* del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università di Milano-Bicocca ha avviato nel 2023 una serie di azioni volte a costruire una cultura condivisa e partecipata della sostenibilità nel territorio che sorge attorno all'Ateneo lombardo¹. La cornice nella quale si colloca questo lavoro è il progetto MUSA (*Multilayer Urban Sustainability Action*)² e in particolare l'ambito di azione dello Spoke 6 *Musa Societies*³, che rappresenta l'insieme delle proposte progettuali volte a favorire l'inclusione e la giustizia sociale nella città di Milano. Le attività prevalenti dell'*Open-Air Lab* sono le seguenti:

- l'organizzazione di un palinsesto culturale di eventi;
- la costruzione di un centro di documentazione digitale volto a documentare e rendere accessibili le pratiche di sostenibilità degli enti di natura culturale e sociale della zona;
- la realizzazione del podcast *Sustainability and the city*⁴.

Il contributo intende porre particolare attenzione a quest'ultimo prodotto, inteso come strumento per diffondere ricerche e progetti relativi alla sostenibilità urbana, declinata in termini multidimensionali. Il modello di riferimento per comprendere il tema della sostenibilità scelto dal gruppo di ricerca, infatti, è l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, in cui 17 obiettivi e 169 traguardi "bilanciano le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: la dimensione economica, sociale ed ambientale" (ONU, 2015, p. 1). Nello specifico, si darà conto dei contenuti emersi nelle quindici puntate della prima stagione, uscite tra settembre e dicembre 2023. Come approfondito in un precedente articolo (Berni, Sottocorno, 2024), ogni episodio si è configurato attorno ad una struttura ricorrente, attraverso la quale si è dato conto del lavoro delle ricercatrici e dei ricercatori del progetto MUSA appartenenti a diversi ambiti disciplinari, evidenziando

^{*} Contributo realizzato all'interno del progetto MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU, PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli "ecosistemi dell'innovazione", costruzione di "leader territoriali di R&S".

¹ Il gruppo di ricerca *Open-Air Lab* è composto da docenti, ricercatrici, assegniste, dottorande e dottorandi: Francesca Antonacci, Veronica Berni, Nicoletta Ferri, Monica Guerra, Letizia Luini, Patrizia Ribolla, Francesca Rota, Marco Salvatore, Giulia Schiavone, Maddalena Sottocorno, Manuela Tassan, Franca Zuccoli.

² <https://musascarl.it/> (ultima consultazione: 02/2025).

³ <https://musascarl.it/musa-societies/> (ultima consultazione: 02/2025).

⁴ <https://www.spreaker.com/podcast/sustainability-and-the-city--5935429> (ultima consultazione: 02/2025).

quelle che sono le priorità di tipo economico, sociale e ambientale sulle quali lavorare affinché il capoluogo lombardo rappresenti un contesto di sperimentazione per una città più sostenibile.

2. Il podcast come strumento per un apprendimento condiviso

La realizzazione di *Sustainability and the city* ha veicolato due processi di apprendimento condiviso: da una parte, il gruppo di ricerca ha lavorato per declinare e comprendere le molteplici forme della sostenibilità, attraverso il contributo di studiosi e studiose del progetto MUSA; dall'altra, questo prodotto si è configurato come un veicolo con il quale portare la ricerca scientifica fuori dalle cornici istituzionali, rendendola un patrimonio accessibile alla cittadinanza.

In primo luogo, dunque, il *podcasting*, ovvero l'attività di realizzazione dei singoli episodi e della serie nel suo complesso, ha reso possibile un processo di apprendimento attraverso l'esperienza (Dewey, 2014) per il gruppo *Open-Air Lab*, in cui si sono alternati momenti di *riflessione* e di *azione*. Per esemplificare questo andamento ricorsivo, è possibile fare riferimento al momento istitutivo del lavoro e alla sua implementazione progressiva. In fase istitutiva, ci si è domandati in che modo il podcast potesse rispondere all'obiettivo di costruire una visione multidimensionale della sostenibilità. A tal fine, la riflessione condotta dalle ricercatrici del gruppo, ha prodotto cinque domande guida, utili a veicolare i contenuti delle singole ricerche⁵. Sono state, dunque, predisposte, le *condizioni obiettive* dell'esperienza, intese come l'insieme degli elementi che hanno reso possibile la conduzione delle interviste, che hanno interagito con le *condizioni soggettive*, in termini di competenze, capacità comunicative e peculiarità dei singoli intervistati. Ciascun ospite, infatti, ha determinato, a partire dal proprio specifico osservatorio disciplinare, un modo singolare di interpretare e affrontare la sfida della sostenibilità. In questa cornice, un altro motivo di riflessione tradotto nella realizzazione del podcast ha riguardato la necessità di fornire un quadro quanto più possibile sfaccettato e multidimensionale della sostenibilità, coerentemente con il modello interpretativo adottato dal gruppo. In questa direzione, si è cercato di rappresentare in modo bilanciato le varie discipline presenti nell'ecosistema MUSA e di far partecipare ricercatori e ricercatrici in maniera equa per genere, ateneo di appartenenza e anzianità di carriera⁶. *Sustainability and the city* si è così configurato come un possibile riferimento per costruire un sapere trasversale sul tema della sostenibilità, utile a comprendere quali siano le opportunità e i limiti di ciò che su questo fronte si sta realizzando nella città di Milano.

In secondo luogo, in termini di apprendimento condiviso, il podcast è stato considerato uno strumento utile per portare la conoscenza scientifica al di fuori dei confini dell'accademia. *Sustainability and the city* viene a configurarsi come un podcast accademico (*scholarly podcast*), ovvero "creato dalle istituzioni universitarie con lo scopo di condividere informazioni e conoscenze di ricerca con il pubblico" (Persson, Branson, 2025, p. 11). I mezzi comunicativi come questo possono essere inseriti nella categoria della *social scholarship*, un termine-ombrello che definisce l'insieme dei dispositivi attraverso i quali la ricerca viene diffusa negli spazi dei *social media*, avvalendosi di pratiche eque, inclusive e accessibili, favorendo un processo di democratizzazione del sapere (Persson, Branson, 2025). Il podcast, infatti, è uno strumento di semplice produzione,

5 Le domande scelte sono state le seguenti: Cosa c'entra la disciplina dell'intervistato con la sostenibilità? Che cosa fa la persona intervistata in MUSA? Come la ricerca MUSA di chi viene intervistato potrebbe cambiare la città? Quale aspetto della ricerca MUSA dell'intervistato può essere approfondito? Se la ricerca fosse qualcosa di coerente con la disciplina dell'intervistato, cosa sarebbe?

6 Il progetto MUSA vede coinvolte le seguenti Università: Milano-Bicocca; Politecnico di Milano; Bocconi; Università degli Studi di Milano Statale.

che potenzialmente può raggiungere qualsiasi utente dotato di un dispositivo connesso a Internet entro poche ore dalla pubblicazione, offrendo un’esperienza flessibile di ascolto e apprendimento (DeMarco, 2022; Cox et al., 2023). Tali peculiarità hanno richiesto a coloro che hanno contribuito alle singole puntate di ridefinire il proprio linguaggio, adattandolo ad un pubblico di non addetti ai lavori (Young, Mercieca, 2021), al fine di generare un capitale di conoscenza che sia anche un bene condivisibile con la cittadinanza. Per tutti gli aspetti fin qui considerati, *Sustainability and the city* è stato scelto come uno strumento efficace per dare conto delle diverse dimensioni della sostenibilità, evidenziando il portato delle ricerche presentate sulla vita dei cittadini e delle cittadine della città di Milano.

3. I contenuti del podcast

Di seguito, si intende far emergere i contenuti delle puntate della prima stagione del podcast e in che modo essi suggeriscano delle traiettorie significative per costruire delle città più giuste, rispettose dell’ambiente e inclusive. Una prima categorizzazione di quanto raccontato riguarda gli ambiti disciplinari di appartenenza degli intervistati e delle intervistate, di seguito elencati: astrofisica; biologia; ingegneria; economia e finanza; letteratura; giurisprudenza; geografia; sociologia. Gli interventi della rettrice dell’Università di Milano-Bicocca, in qualità di presidente e del coordinatore scientifico del progetto evidenziano la possibilità di inserire le diverse discipline in un ecosistema ampio che permette di rafforzare il contributo di ciascuna di fronte alla sfida della sostenibilità.

La tabella entra nel dettaglio dei temi affrontati nei singoli contributi, mantenendo una suddivisione per ambito disciplinare.

Le discipline STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics)	<i>Astrofisica</i> : la realizzazione di laboratori di astrofisica nelle scuole di ogni ordine e grado per avvicinare i bambini, le bambine, i ragazzi e le ragazze alle materie scientifiche.
	<i>Biologia</i> : la tutela della biodiversità nei grandi insediamenti urbani.
	<i>Microbiologia</i> : L’interconnessione tra i microrganismi che abitano il corpo umano e la sostenibilità ambientale dei contesti urbani.
	<i>Ingegneria civile</i> : la costruzione di infrastrutture che possano sostenere eventi sismici quale fine di una visione imprenditoriale basata sulla ricerca e sull’innovazione tecnologica.
Le discipline economico-finanziarie	<i>Ingegneria gestionale</i> : il legame tra la filiera della moda e la sostenibilità.
	<i>Economia ambientale</i> : la finanza verde come approccio che sposta la riflessione dal piano del rendimento immediato e individuale al piano del benessere collettivo e del futuro del pianeta.
	<i>Economia applicata</i> : la raccolta e l’analisi dei dati sull’istruzione terziaria nella città di Milano come strategia per comprenderne e gestirne gli impatti economici e sociali.
	<i>Economia aziendale</i> : l’uso delle logiche di piattaforma per ripensare l’attuale modello di welfare e rispondere ai bisogni emergenti dalla società contemporanea.
	<i>Finanza</i> : l’apporto che l’economia può dare all’analisi degli impatti ecologici di politiche, aziende e persone.

Diritti, benessere digitale, partecipazione e letteratura	<i>Letteratura</i> : i modi in cui la letteratura può influenzare la società e restituirne le trasformazioni, con particolare riferimento alla moda.
	<i>Geografia</i> : i laboratori di cittadinanza rivolti ai giovani del territorio come modo per comprendere il luogo in cui abitano, i suoi limiti e le sue potenzialità.
	<i>Giurisprudenza</i> : il tema del linguaggio dell'intelligenza artificiale come strumento di contrasto delle discriminazioni.
	<i>Sociologia</i> : la sostenibilità del digitale attraverso un progetto volto a costruire delle regole condivise per l'accesso online dei giovani.
La cornice progettuale	<i>Coordinamento scientifico del progetto</i> : l'importanza di creare dei contesti di dialogo tra Università, territorio e imprese.
	<i>Direzione del progetto</i> : la nascita del progetto, le sue fondamenta e le sfide ad esso connesse.

Dato conto dei contenuti, è possibile individuare alcune trasversalità tra le questioni emerse, esemplificate secondo cinque aree di riferimento.

- *La dimensione individuale*: riguarda il ruolo che i singoli possono avere nel costruire un mondo più giusto, valorizzando lo studio delle materie scientifiche, assumendo uno stile di vita salutare, partecipando alla trasformazione del luogo in cui abitano, utilizzando un linguaggio inclusivo.
- *La dimensione collettiva*: riguarda la possibile trasformazione delle istituzioni, affinché diventino più accessibili e coerenti con i bisogni emergenti dei cittadini e delle cittadine. Si fa riferimento ai contenuti relativi all'interpretazione dei dati sull'educazione universitaria, ai nuovi modelli di *welfare* prospettati, al lavoro volto alla costruzione di linee guida per l'accesso al digitale dei giovani.
- *La dimensione ambientale*: riguarda i contenuti che volgono maggiormente alla tutela dell'ambiente quale priorità per un futuro sostenibile. Si veda in tal senso il tema della salvaguardia della biodiversità, della finanza verde, ma anche della prevenzione degli eventi sismici.
- *La dimensione relativa ai consumi agli stili di vita*: riguarda i modelli di consumo e il modo in cui possano diventare più sostenibili. L'industria della moda e il modo in cui essa è rappresentata in letteratura sono degli esempi significativi in tal senso.
- *Il rapporto tra il sapere e la sostenibilità*: questo nucleo riguarda i contenuti che fanno riferimento alla necessità di utilizzare il sapere scientifico quale veicolo per società più sostenibili. Vanno in questa direzione i contributi che si focalizzano sul monitoraggio delle scelte portate avanti dalle imprese, che si interrogano su come rafforzare il rapporto tra Università e territorio e che riflettono su come un ecosistema dell'innovazione come MUSA possa consolidarsi nel lungo periodo.

Un altro ordine di significato nella rilettura dei macro-temi della prima stagione del podcast riguarda l'emersione di alcune traiettorie concrete utili alla costruzione di città più giuste, rispettose dell'ambiente e inclusive. Esse possono essere raggruppate come segue:

- *Rafforzare le potenzialità dell'educazione*: tutti i livelli di istruzione sono implicati nel processo di costruzione di un futuro più equo. Ciò riguarda, da una parte, l'importanza di trasmettere contenuti attenti agli aspetti ambientali economici e sociali della sostenibilità, dall'altra, la necessità di contrastare le tendenze attuali che escludono dall'educazione terziaria i soggetti economicamente svantaggiati, soprattutto nelle grandi città come Milano.
- *Promuovere uno scambio continuo tra le istituzioni e la cittadinanza*: in questo caso, si evidenzia l'importanza di promuovere il dialogo tra le istituzioni e la cittadinanza, per affrontare te-

matiche urgenti (educazione digitale, tutela dalle discriminazioni), per rendere i servizi più flessibili, per garantire la partecipazione dei giovani nello spazio pubblico.

- *Prendere sempre maggiore consapevolezza dell'impatto delle scelte individuali e imprenditoriali sul futuro del pianeta*: in maniera trasversale, le diverse puntate rimandano al ruolo dei singoli e delle imprese nella costruzione di un futuro più sostenibile. In questo contesto, la ricerca scientifica è chiamata ad interrogarsi su come rendere accessibili i propri risultati, contribuendo al benessere collettivo.

L'esplicitazione dei contenuti delle singole puntate e delle loro trasversalità rimanda e conferma una visione complessa e multidimensionale della sostenibilità, quale presupposto per costruire la società del futuro. Ciò è coerente con le raccomandazioni della Commissione Europea:

La transizione verso la sostenibilità deve tenere conto delle complesse interconnessioni tra le dimensioni economica, sociale e ambientale. La società civile, il settore privato, il mondo accademico, i giovani, le organizzazioni [...] e tutte le parti interessate devono essere pienamente integrati nell'attuazione degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile⁷.

In termini più esplicitamente educativi, costruire i presupposti per una società sostenibile ed equa significa promuovere un pensiero complesso, che informi modi di agire orientati ad *abitare con saggezza* la Terra (Mortari, 2018). Con questo si intende, come mostrato nei contenuti del podcast, riconoscere l'interconnessione tra l'uomo, l'ambiente e il sistema economico-sociale, preservando il *delicato equilibrio* tra “il benessere umano, il benessere del pianeta [e] il benessere di tutte le altre specie che lo abitano” (Rota, 2024, p. 51).

4. Conclusioni

Quanto precedentemente delineato ha inteso restituire la ricchezza dell'azione di realizzazione del podcast *Sustainability and the city* a vari livelli. In primo luogo, si è dato conto del suo valore nel costruire un apprendimento condiviso e significativo per il gruppo di ricerca, per gli studiosi e le studiose coinvolti nelle interviste e per la cittadinanza nel suo complesso. Successivamente, sono stati esplicitati i temi trasversali alle puntate della prima stagione e le traiettorie di azione da esse emergenti, evidenziando il valore di questo strumento nel veicolare una *cultura della sostenibilità* (Malavasi, 2018). Il confronto con studiosi e studiose di diverse discipline, infatti, è stato essenziale per alimentare la circolarità tra *teoria e prassi* (Mortari, 2007) che ha caratterizzato la postura di ricerca dell'*Open-Air Lab*. Per concludere, si delineano due passaggi di ricerca prioritari per il futuro:

- categorizzare in modo sempre più specifico i contenuti delle due stagioni, facendo del podcast un riferimento per comprendere meglio i bisogni di un territorio e le traiettorie per rispondervi, affinché si trasformino in un patrimonio di conoscenza accessibile e generativo di nuove domande e ulteriori prospettive di approfondimento;
- interrogarsi sulle modalità attraverso le quali questo podcast si configuri effettivamente come uno strumento efficace nel trasformare la conoscenza che si costruisce in accademia in un patrimonio fruibile dalla cittadinanza. Ciò implica comprendere quale sia stato il pubblico

7 <https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/2024-10/qe-01-24-003-en-n.pdf> (ultima consultazione: 02/2025).

che ha ascoltato le puntate, quali tematiche abbiano risuonato maggiormente⁸ e se e in che modo uno strumento come questo possa essere riadattato ad altri contesti, linguaggi e necessità di apprendimento.

Bibliografia

- Berni V., Sottocorno M. (2024). Sguardi multidisciplinari sulla sostenibilità sociale. *Attualità pedagogiche*, 6, 2, 14-23.
- Cox M., Harrison H.L., Partelow S., Curtis S., Elser S.R., Hammond Wagner C., et al. (2023). How academic podcasting can change academia and its relationship with society: A conversation and guide. *Frontiers in Communication*, 8, 1-9.
- DeMarco, C. (2022). Hear Here! The Case for Podcasting in Research. *Journal of Research Administration*, 53(1), 30-61.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Young A. M., Mercieca J. (2021). Putting the “public” in rhetoric & public affairs. *Rhetoric & Public Affairs*, 24(1/2), 379–395. <https://doi.org/10.14321/rhetpublaffa.24.1-2.0379>
- Malavasi P. (2018). Pedagogia dell’ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 11-13.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2018). Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 17-18.
- Persohn L., Branson S. (2025). Scholarly Podcasting for Research Dissemination: A Scoping Review. *SAGE Open* SAGE Open, January-March, 1-16, from <https://doi.org/10.1177/21582440241311694>
- Rota F. (2024). Educare alla sostenibilità ambientale e per la biodiversità. Una lettura dei documenti internazionali di riferimento. In G. Persico, M. Guerra, A. Galimberti (Eds.), *Educare per la biodiversità. Approcci, ricerche e proposte* (pp. 41-54). Milano: FrancoAngeli.
- ONU (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, from <https://sdgs.un.org/2030agenda>

8 Rispetto a questo, le statistiche presenti sulla piattaforma di ascolto rimandano ad un numero complessivo di 1.525 download nel periodo tra la prima pubblicazione e il mese di febbraio 2025. Nell’ultimo anno (febbraio 2024/febbraio 2025) la puntata maggiormente ascoltata della prima stagione risulta essere la numero 15, che vede protagonista la rettrice dell’Università di Milano-Bicocca, nonché presidente del progetto MUSA.

Riconoscimento e transizioni.

Per una società equa, inclusiva, solidale e resiliente

Claudia Spina

Professoressa Associata

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale – c.spina@unicas.it

1. La sfida dell'inclusione

Nel rispetto del *Next Generation EU* (NGEU, 2020) e del *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (PNRR, 2021), la pedagogia (scienza aperta al confronto dialogico interdisciplinare e all'avvaloramento delle diversità/culture) è interpellata, affinché individui percorsi di *inclusione e coesione* (missione 5 del PNRR), che contrastino l'edificazione di *società dei diseguali* (Piketty, Warren, 2016). Ciò richiede la promozione di una *razionalità emancipativa* (Striano, 2018), necessaria per accompagnare le transizioni dell'esistenza e delle comunità verso uno sviluppo giusto e solidale. Occorre prestare attenzione alla cura dei *beni comuni* (materiali e immateriali – Zamagni, 2020), tra i quali rientrano l'*educazione* e la *democrazia*. Solo un impegno condiviso può puntare alla costruzione di *ecosistemi formativi capacitanti* (Ellerani, 2020).

Alla luce di tale imprescindibile premessa, si ritiene che una funzione cardine sia svolta dal *mutuo riconoscimento* (anche *simbolico* – Ricoeur, 2005), da leggere quale *agire problematico*, rispecchiante la complessità del vivere. Esso va collocato nell'ambito della dialettica *misconoscimento* (*apaideusia*)/*riconoscimento* (*paideia*), per indagarne pure le criticità e il connaturale carattere conflittuale. Di fronte alle emergenze socio-culturali (sempre più cogenti), concretare il riconoscimento, ovvero lottare contro il diniego riconoscitivo e le conseguenti e molteplici tipologie di *diseguaglianze/discriminazioni*, chiama in causa l'intera comunità educante e politica, in vista dell'edificazione di una società equa, inclusiva, solidale e resiliente. Al tempo delle transizioni (ecologica, digitale, interculturale), un tempo che sollecita tutti gli ambiti di pensiero rivolti alla persona, il tema della postura riconoscitiva (congiunto alle *mediazioni simboliche*) acquista maggior forza, culminando nella mutualità di una relazione interpersonale, all'interno della quale l'*essere riconosciuti* diventa *ri-conoscenza, gratitudine*. Il reciproco riconoscersi si attesta quale *paradigma teorico-pratico*, in grado di rendere ragione dell'incontro Io-Tu e della sua connaturale conflittualità (Honneth, 2002; Taylor, 2008). I mutamenti in atto invitano il sapere-agire pedagogico a ridisegnare di continuo scenari in linea con le richieste di innovazione proprie dell'epoca contemporanea e a riflettere sulle *esperienze pacificate di mutuo riconoscimento* (gli *stati di pace*), che pongono fine agli *stati di guerra* (Ricoeur, 2005, pp. 247-274), segnando il superamento del diniego riconoscitivo (Brugiatelli, 2008). Per assumere la *sfida dell'inclusione*, inderogabile diviene l'istanza pedagogica di evitare la reificazione, gli atteggiamenti antisociali, per porre in essere (e curare) rapporti riconoscitivi, prestando attenzione alla persona e coltivando l'umano. I sentimenti negativi di mancanza di riconoscimento possono essere considerati come una preoccupante forma di povertà educativa, da fronteggiare per *venire al mondo* (Biesta, 2023, p. 106) e promuovere la giustizia sociale. Occorre *essere parte* della palingenesi auspicata, vivendo un cambiamento personale nei modi di pensare e nell'agire quotidiano (Malavasi, 2022). A ciascuno va offerta l'opportunità di esperire un libero orizzonte di scelte, per dar forma alla propria identità e a un progetto di vita sempre *in progress*, congeniato in prospettiva sistemico-relazionale

e orientato al bene collettivo e al rispetto della pluralità dei diritti. Si esige una profonda rilettura della fenomenologia della persona, per indirizzare le trasformazioni e favorire un'innovazione culturale, volta all'umanizzazione della *casa comune dell'essere* (Heidegger, 1995, p. 95).

2. Per un'etica dell'ospitalità e della gratitudine/*reconnaissance*

L'interesse euristico-ermeneutico, incentrato sul *rapporto riconoscimento-transizioni*, muove dai seguenti interrogativi: nell'attuale fase storica, contraddistinta dalle logiche neoliberiste (Byung-Chul Han, 2024), come poter mediare tra i pericoli di un assetto socio-economico tendenzialmente orientato all'individualismo e all'utile, e la possibilità di una società umana e solidale? È possibile recuperare il senso dell'*oikos* (Broccoli, 2019), che rinvia al *condividere*, all'*essere insieme per*, alla gestione del *bene comune*? Quali percorsi paideutici, per implementare la partecipazione alla vita comunitaria, con l'obiettivo di sostenere uno sviluppo pienamente umano?

Per ragionare su tali domande, è opportuno innanzitutto richiamare il complesso nodo teorico soggettività-interoggettività e l'arduo compito esistenziale consistente nell'acquisire consapevolezza mediante il percorso riconoscitivo; un percorso prezioso al fine di cogliere, nell'*internità* dell'Io, le tracce del Tu, mediante un radicale spostamento di baricentro: l'appartenenza di sé a sé stesso ora rinvia all'*estraneità* di un altro, decentrato da sé (Ricoeur, 1993, 2005). Di qui l'idea di identità personale come esito di un lungo cammino ermeneutico dell'*Ego* nell'universo delle manifestazioni dell'*Alter* (il linguaggio, la morale, le istituzioni, *etc.*), volto alla conquista/riappropriazione di sé. Il nucleo identitario, lungi dall'essere concepito in termini di auto-determinazione soggettiva (matrice cartesiana), è pensato in relazione alla dimensione dell'etero-determinazione: l'altro da sé è originariamente coinvolto nell'edificazione dell'identità del sé.

Con il muovere da questi presupposti, si intende volgere l'attenzione su un *item*, che costituisce il cuore della presente disamina: il *mutuo riconoscimento simbolico* (Ricoeur, 2005, pp. 247-274), legato alla nozione di *agape*, alla *fenomenologia del dono* (rappresentativa dell'atto riconoscitivo autentico) e a un'etica dell'ospitalità e della gratitudine/*reconnaissance*. Ricoeur (2005, pp. 239-243) conclude la breve ma efficace trattazione inerente alle lotte per il riconoscimento con una riflessione sugli studi di Taylor (2008, pp. 9-62) e, quindi, sulla questione del multiculturalismo, sull'identità di minoranze culturali svantaggiate e sulla politica del riconoscimento. Dopo essersi soffermato sugli stati di guerra, egli ribadisce come l'identità personale si costituisca intersoggettivamente mediante l'atto riconoscitivo: è dall'*amore* che può nascere la *fiducia in sé stessi*, è dal *diritto* che può derivare il *rispetto di sé* ed è dalla *stima sociale* che può scaturire l'*autostima*. Per evitare il disagio legato al destarsi di una *nuova coscienza infelice* (figura della dialettica dell'autocoscienza – Hegel, 2008; Hyppolite, 1977; Wahl, 1994), Ricoeur suggerisce di sostare sulle *esperienze pacificate di mutuo riconoscimento* (periodi di tregua provvisori rispetto all'incessante lotta per il riconoscimento, quale elemento peculiare della storia dell'umanità). In tal modo, esaminando il tema delle mediazioni sociali, il filosofo di Valence avanza un contributo inedito in riferimento alla lotta per il riconoscimento: decide di capovolgere l'angolazione, approdando (per l'appunto) al riconoscimento pacifico, basato su *mediazioni simboliche*, slegate dall'ordine sia giuridico sia degli scambi commerciali. Si pensi allo stato di pace dell'*agape* e alla logica del dono/contro dono a esso correlato (Castagna, 2007, pp. 78-83). Al riguardo, va rilevato che diversi sono i paradigmi degli stati di pace: da quello platonico di *eros* a quello aristotelico di *philia* fino a quello biblico di *agape* (figura della gratuità disinteressata). Con il meditare su quest'ultimo concetto, Ricoeur (2005) asserisce che si perviene a una riformulazione della nozione di prossimità: "il prossimo non come colui che si trova accanto ma come colui al quale ci si avvicina. La prova di credibilità del discorso dell'*agape* consiste allora nella dialettica tra

l'amore e la giustizia, dialettica inaugurata da questo avvicinamento" (p. 250). Diversi si rivelano i criteri: l'*amore* (fatto di dichiarazioni) segue la logica della *sovraabbondanza* mentre la *giustizia* (fatta di argomentazioni e legata alla sentenza) la logica dell'*equivalenza* (Ricoeur, 2000, p. 35). Va notato, però, che la sentenza (chiamata a rendere proporzionale la condanna rispetto al reato) non conduce di necessità a uno stato di pace; l'idea di equivalenza posta alla base della giustizia può generare conflitti. Perciò è l'*agape* che guida verso lo stato di pace. Di qui l'esigenza di un collegamento tra l'amore e la giustizia, individuato dal filosofo francese nel *dono*, che permette il nesso tra la sovrabbondanza dell'amore e l'equità della giustizia (le quali, pur conservando la loro autonomia, danno vita a una sorta di *categoria mista* – Brugiattelli, 2008, pp. 118-123). Ricoeur, muovendo dall'opera di Mauss (2002) e appellandosi alle riflessioni di Hénaff (2006 – idea di *mutuo riconoscimento simbolico*), sostiene che, all'opposto della concezione maussiana, il dono cerimoniale non è mai calcolabile e, di conseguenza, attiene a un livello inestimabile, senza prezzo: l'atto di *scambiare* si colloca sul piano della reciprocità simmetrica o della giustizia; l'atto del *donare*, essendo *evento di novità, sorpresa, stupore* (Ricoeur, 2005, p. 271), si posiziona sul piano della libertà e della creatività dell'amore. Allora, nei rapporti riconoscitivi, è possibile esperire un gesto simbolico (*pegno e sostituto di sé stesso*), il *dono*, che rinvia al significato sia di *oggetto* (donare qualcosa di materiale e misurabile) sia di *intenzione* di omaggiare l'alterità (donare come riconoscimento). In riferimento a quest'ultima accezione, il paradigma del dono cerimoniale può essere un punto di partenza per ogni etica sociale, radicata nel rispetto reciproco tra l'*Ego* e l'*Alter*, e nell'accoglienza di ogni forma di diversità (culturale, religiosa, politica, etc.). Ciò in quanto legge l'atto riconoscitivo come una forma di *reciprocità originaria*, che si allontana dall'idea di riconoscimento di hegeliana memoria (rapporto tra coscienze quale lotta per la vita e per la morte – *dialettica servo-signore*). In verità, assumendo un *modello di dominio* (l'imporre una servitù), il riconoscimento si configura come conflitto sociale (lotta tra coscienze). Diversamente, il *modello del riconoscimento mediante il dono di sé* fa sì che l'alterità (il donatario) sia considerata un bene in sé, nonché un interlocutore con il quale poter stringere un sodalizio sociale: i beni simbolici sono presentati come segno di alleanza, giacché mantengono il legame, rilanciano senza sosta il rapporto intersoggettivo (a differenza del contratto, il quale, una volta risolto, slega i contraenti – Zanardo, 2007, pp. 3-63). Va ricordato che la comunità umana non può essere edificata sulla base della paura dell'altro e dei conflitti né delle coercizioni. Alla sua origine vi è l'*affidarsi* all'alterità, con il desiderio di esperire, in autenticità, cura e riconoscimento. Tali considerazioni si rivelano valide anche sul piano prettamente politico: gli atteggiamenti antisociali sono generati con maggior facilità nel momento in cui si logora la relazione di fiducia/affidamento nei confronti delle istituzioni e delle norme stabilite. Dal momento che il *con-vivere* è radicato in una reciproca postura riconoscitiva, così come nella cooperazione e nell'amicizia politica (*philia*), il dono diviene *elemento legante* tra le persone coinvolte nell'interazione sociale, giacché *personalizza* le loro relazioni (Donati, 2000). È nel *dono-riconoscimento mutuale*¹ che si riconosce la signoria altrui, la quale non è imposta (in vista dell'affermazione personale) bensì semplicemente *offerta* all'altro da sé (Vigna, 2000, 2001, 2015).

Ricoeur suggella un'equazione tra *riconoscimento/riconoscenza*. Il dono autentico è *gratuità* che evoca *gratitudine*, la quale poi invoca *nuova gratuità* (si procede, cioè, dalla gratitudine alla gratuità): *prima* l'Io dona al Tu la possibilità di essere amato e riconosciuto, *dopo* anche il Tu potrà, a sua volta, divenire capace di gratuità. Ciò fa comprendere che è il riconoscimento a destare la riconoscenza (*reconnaissance* – Ricoeur, 2005, p. 271). La *fenomenologia del dono* diviene

1 Ricoeur (2005, p. 260) fa un distinguo tra i concetti di reciprocità e mutualità: il primo rinvia alla logica dello scambio (*do ut des*); il secondo, invece, rimanda all'essenza dell'atto donativo, contraddistinto dall'oblatività.

rappresentativa dell'atto riconoscitivo autentico, il quale, lungi dall'annullare l'alterità, la tutela, mantenendo la giusta distanza all'interno del rapporto gratuito tra l'Io e il Tu. L'essere umano ha il compito di individuare (di volta in volta) un equilibrio nell'ambito della dialettica *Ego-Alter*. Ecco l'ideale etico di *phronesis* di aristotelica memoria, centrale nella speculazione ricoeuriana: l'aggettivo giusta attribuito a distanza si riferisce al grado di prossimità nella distanza, che la persona è chiamata a ricercare *in situazione*, a seconda del tipo di rapporto esperito. Ciò al fine di eludere i due estremi opposti: per un verso, la *fusionalità Io-Tu* (annullamento nella distanza) e, per l'altro, l'*esasperazione dell'estraneità* (accentuazione della distanza). Di qui la possibilità sia di intendere la postura riconoscitiva come un *atto miracoloso* (che al contempo allontana e unisce, in virtù della differenza – Ricoeur, 2003, pp. 703-704) sia di considerare il *percorso di riconoscimento* (in tal caso attraverso l'evento del dono) come *fenomenologia della giusta distanza/prossimità*. Il dono (oggetto prezioso, capace di custodire, al suo interno, l'*anima* del donatore [Mauß, 2002, p. 16; Ricoeur, 2005, p. 271], nonché simbolo del mutuo riconoscimento) diviene elemento basilare in vista dell'edificazione di un'*etica dell'ospitalità e della gratitudine/reconnaissance*, di palpitante attualità sul piano della politica contemporanea.

3. Per concludere

Abitare il tempo presente (come *responsabilità* [Jonas, 1990; Lévinas, 2016], *praxis curae* [Mortari, 2021] e *ascolto* [Spina, 2018]) implica accogliere, con sguardo sistemico e generativo, l'appello lanciato dall'alterità, che reclama (sul piano ontologico) sia di *essere riconosciuta* sia di *riconoscere*. L'esperienza del *mutuo riconoscimento concreto e simbolico*, allontanando le ferite identitarie, si colloca alla base del divenire umano, della comunicazione educativa e della riuscita del processo formativo (Pati, 2016; Dusi, 2017). Essa, in connessione con le transizioni (ecologica, digitale, interculturale), può essere intesa quale *strumento di inclusione e coesione sociale*, in grado di *mostrare* la persona a sé stessa, nella sua possibile autenticità, affinché si posizioni di là dall'anonimato e dall'impersonalità.

Le pregnanti considerazioni ricoeuriane (qui considerate), volte a leggere il dono come simbolo del riconoscimento mutuale e a delineare l'*uomo dell'agape* (Ricoeur, 2012), permettono di spostare l'attenzione euristica sul piano etico-politico: aiutano ad abbandonare la logica narcisistica (propria del soggetto autoreferenziale) e a liberare i legami sociali da scopi puramente egoistici. Per fronteggiare la temperie culturale odierna, sovente dominata dal relativismo e da un sistema utilitaristico (*homo oeconomicus*, nel significato di *homo consumens*) mirante, il più delle volte, agli interessi privati e non al bene comune, il monito ricoeuriano invita a dirigersi verso l'apertura all'alterità, per non perseverare nella chiusura in sé stessi. È chiaro come il *percorso di riconoscimento di sé e dell'altro da sé* si leghi alla possibilità di esperire un'esistenza etica, comunque sempre esposta al rischio del diniego riconoscitivo. Si è di fronte a una "scommessa, rischiosa e incerta, se si guarda al dono proprio per le sue caratteristiche di multidimensionalità e il risultato sarà una visione e un paradigma alternativo alla cultura utilitaristica ed efficientista" (Brezzi, 2008, p. 121).

Bibliografia

- Biesta G.J.J. (2023). *Un'educazione democratica per umanità future* (trad. it.). Milano: FrancoAngeli.
 Brezzi F. (2008). Riconoscimento e dono, una tessitura complessa. In D. Iannotta (Ed.), *Paul Ricoeur in dialogo. Etica, giustizia, convinzione* (pp. 108-123). Cantalupa (TO): Effatà.

- Broccoli A. (2019). Koinonia, communitas, comunità. La “comunità educante” tra antinomie e contraddizioni. *Educazione*, 1, 7-30.
- Brugiatelli V. (2008). *Potere e riconoscimento in Paul Ricoeur. Per un'etica del superamento dei conflitti*. Trento: UNI Service.
- Byung-Chul Han (2024). *Psicopolitica. Il neoliberalismo e le nuove tecniche del potere* (trad. it.). Milano: nottetempo.
- Castagna M. (2007). Raccontare la comunità. Percorsi ricoeuriani di riconoscimento collettivo. In M. Piras (Ed.), *Saggezza e riconoscimento. Il pensiero etico-politico dell'ultimo Ricoeur* (pp. 71-84). Roma: Meltemi.
- Donati P. (2000). Il dono in famiglia e nelle altre sfere sociali. In E. Scabini, G. Rossi (Eds.), *Dono e perdono nelle relazioni familiari e sociali* (pp. 55-102). Milano: Vita e Pensiero.
- Dusi P. (2017). *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Ellerani P. (2020). Ecosistemi formativi capacitanti. *MeTis*, 10, 129-145.
- Hegel G.W.F. (2008). *Fenomenologia dello spirito* (trad. it.). Torino: Einaudi.
- Heidegger M. (1995). *Lettera sull'“umanismo”* (trad. it.). Milano: Adelphi.
- Hénaff M. (2006). *Il prezzo della verità. Il dono, il denaro, la filosofia* (trad. it.). Troina (EN): Città Aperta.
- Honneth A. (2002). *Lotta per il riconoscimento* (trad. it.). Milano: Il Saggiatore.
- Hypolite J. (1977). *Genesi e struttura della “Fenomenologia dello spirito” di Hegel* (trad. it.). Firenze: La Nuova Italia.
- Jonas H. (1990). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (trad. it.). Torino: Einaudi.
- Lévinas E. (2016). *Totalità e infinito* (trad. it.). Milano: Jaca Book.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mauss M. (2002). *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società antiche* (trad. it.). Torino: Einaudi.
- Mortari L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pati L. (2016). *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*. Brescia: La Scuola.
- Piketty T., Warren E. (2016). *La società dei diseguali* (trad. it.). Roma: Castelvecchi.
- Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro* (trad. it.). Milano: Jaca Book.
- Ricoeur P. (2000). *Amore e giustizia* (trad. it.). Brescia: Morcelliana.
- Ricoeur P. (2003). *La memoria, la storia e l'oblio* (trad. it.). Milano: Raffaello Cortina.
- Ricoeur P. (2005). *Percorsi del riconoscimento* (trad. it.). Milano: Raffaello Cortina.
- Ricoeur P. (2012). *Ricordare, dimenticare, perdonare* (trad. it.). Bologna: il Mulino.
- Spina C. (2018). *Ascoltare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Striano M. (2018). La riflessione come emancipazione tra crescita e trasformazione. In M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio (Eds.), *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche* (pp. 73-94). Brescia: Morcelliana.
- Taylor C. (2008). La politica del riconoscimento. In J. Habermas, C. Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento* (trad. it.) (pp. 9-62). Milano: Feltrinelli.
- Vigna C. (2000). La coppia umana e il dono di sé. In E. Scabini, G. Rossi (Eds.), *Dono e perdono nelle relazioni familiari e sociali* (pp. 245-263). Milano: Vita e Pensiero.
- Vigna C. (2001). Etica del desiderio umano (in nuce). In Id. (Ed.), *Introduzione all'etica* (pp. 119-154). Milano: Vita e Pensiero.
- Vigna C. (2015). *Etica del desiderio come etica del riconoscimento*. Napoli-Salerno: Orthotes (tomi I-II).
- Wahl J. (1994). *La coscienza infelice nella filosofia di Hegel* (trad. it.). Roma-Bari: Laterza.
- Zamagni S. (2020). Ecologia integrale come chiave di volta. In Fondazione Lombardia per l'Ambiente (Ed.), *Sviluppo umano e ambiente. La ricerca di un'etica condivisa dopo l'enciclica Laudato si'* (pp. 17-31). Milano: Piccola Casa Editrice.
- Zanardo S. (2007). *Il legame del dono*. Milano: Vita e Pensiero.

La transizione come forma della coscienza educativa contemporanea.

Elementi di critica pedagogica

Pierluca Turnone

Ricercatore

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" – pierluca.turnone@uniba.it

1. Una *declaratio termini*

La parola “transizione” costituisce senza alcun dubbio uno dei significanti maggiormente frequentati, usati e abusati a un tempo, degli ultimi anni. Più volte richiamata nella messa a punto degli obiettivi strategici e delle più urgenti linee di azione programmatica della Comunità Europea, è divenuta via via centrale per intendere la direzione di fondo di una certa cultura sociale, politica ed economica, particolarmente espressiva dei valori occidentali. Si guardi agli obiettivi del piano di ripresa Next Generation EU, il quale a chiare lettere si propone di “trasformare” le “economie e società” del continente e realizzare “un’Europa che funzioni per tutti”, più verde, più digitale, più sana ed egualitaria¹: si potrà facilmente constatare come, nel documento integrale del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, il termine ricorra ben centoventotto volte.

L’eco dell’originario etimo latino indica la condizione “itinerante” di ciò che “transita”, di ciò che è transeunte, riferendosi a una trasformazione *in atto*, come è il caso dei suoi più vicini correlati semantici: divenire, mutamento, cambiamento *et similia*.

Si tratta di un concetto dalla valenza fondamentale, anche in pedagogia. La sua risonanza è profonda e richiede di essere ascoltata con attenzione. Dico “fondamentale” in un senso specifico, non enfatico: tale carattere, infatti, risiede nell’indefinitività ordinaria del termine, comprensibile attraverso il ricorso a sinonimi, o (meglio ancora) in vista del suo contrario, della sua opposizione. E l’opposizione è rappresentata da ciò che *resta*, da ciò che è costante, da ciò che permane; proprio come nel caso del divenire, che “si oppone all’essere permanente, non già all’essere come tale”, intendendo quest’ultimo come un “*passare ad altro*, essere altro da prima, passare ad altro atto o stato o modo o aspetto del medesimo ente” (Mazzantini, Bettineschi, Vigna, 2010, p. 3018).

Rispetto alla nozione del divenire, tuttavia, la transizione pone l’accento sulla configurazione di uno “spazio” attraverso il quale ci si congeda da un “prima” e si perviene a un “dopo”. Il prima è sempre un orizzonte unitario di senso, un’“epoca” (nella sua più autentica accezione di “sospensione” dello scorrere del tempo, ἐποχή); ciò che è “epocale” presenta caratteri determinati, che la nostra coscienza interpreta in modo unitario e simultaneo. La transizione opera un cambiamento rispetto a tali punti fermi, consentendo di aprire lo sguardo a un orizzonte ulteriore: è il processo che definisce il “passaggio” a un nuovo assetto epocale. In questo senso, la transizione mette capo a una dinamica “interstiziale”, frontaliera: un interregno tagliato tra il nostro mondo e una diversa realtà. Parlare di transizione equivale a richiamare la *possibilità* di un “al di là” rispetto al presente, che verrebbe a configurarsi nel tempo, in modo progressivo. La transizione è

1 Retrieved November 25, 2024, from https://next-generation-eu.europa.eu/index_it.

l'ambito dell'*eventuale*, e dunque dell'*incerto*, di ciò che potrebbe accadere, ma non è detto che debba accadere.

Questa considerazione va integrata da un importante corollario: il cambiamento agito dalla transizione è un cambiamento agognato, “desiderato”, come sottolinea Pascal Chabot (2015/2021, p. 9): “quando si percorre una costa, si mantengono i piedi per terra. Ma la prossimità del mare e del cielo impone allo spirito immagini di altrove. Le percezioni si ampliano, i possibili si moltiplicano. È come se il principio di realtà si facesse meno pressante e, piuttosto che lasciarsi sempre controllare dal Super-io sociale, la coscienza si concedesse un po' più di audacia e di fantasticheria. Tutte le transizioni iniziano dalla convinzione che le cose potrebbero essere differenti” (p. 21).

La condizione del transitare schioda il soggetto dalla sua zona di comfort, lo costringe a mettersi alla prova e a confrontarsi con i propri limiti, motivandolo a cercare equilibri meno precari. Con ciò, stimola e promuove gli slanci più significativi della mente e dello spirito umano: “la transizione è il cambiamento al quale si aggiunge il pensiero. Il movimento ordinario diventa occasione per una sperimentazione nuova. Le soglie, infatti, inducono alla riflessione. L'ingresso in una casa è simile al passaggio attraverso una membrana e, oltrepassando la porta, si sa che le regole cambiano. È allora che le guardie sono in agguato”. Le “guardie”, i giannizzeri del sistema (energetico, economico, politico, o tutte queste cose assieme) che si vuole impermeabile al cambiamento, temono a prescindere l'irruzione del nuovo – dell'*autenticamente* nuovo, con la sua carica destabilizzante, che il sistema non riesce a *pre-vedere* e quindi a controllare, a neutralizzare. Ma la tradizione filosofica occidentale “ha fatto del passaggio il suo luogo d'elezione” e non può sottrarsi al proprio compito destinale, tematizzando, oggi e sempre, le inquietudini e i desiderata del tempo nostro: “comprendere le nuove curve a gomito può rivelarsi prezioso. Chi oltrepassa una soglia con gli occhi chiusi avanza sempre nell'indifferenziato. Tuttavia, chi, al contrario, cerca di anticipare il genere d'interazioni prevedibili in questo ‘al di là’ verso il quale si dirige, godrà più a fondo della novità. La soglia mobilita l'intelligenza” (p. 26).

2. La transizione come forma della coscienza educativa contemporanea

Ora, l'intelligenza delle cose è ciò che, *ab ovo*, denominiamo sapere. Il sapere, inteso alla maniera foucaultiana, è fatto per “prendere posizione” intorno a un sistema di idee e di regole, configurandosi dunque come un sapere del “discontinuo” e dell'evento (Gammella, p. 11). Tra il sapere e i processi di transizione intercorre un legame essenziale, ma sovente implicito, *sottile*. Leggiamo ancora uno dei luoghi più efficaci del testo di Chabot: “il sottile è innanzitutto uno stato mentale. Così come l'utile è una relazione con il mondo basata sul calcolo, sull'azione e sull'organizzazione, che trasforma il reale in un insieme di mezzi, il sottile è un rapporto con l'essere che privilegia la finezza; il discernimento, la sensibilità ai segni e ai dettagli discreti risultano determinanti” (Chabot, 2015/2021, p. 42). La cultura del sottile chiede all'uomo di indagare il contenuto celato da quelle “scatole nere” che sono i mezzi prodigiosi della tecnica, della scienza, della finanza odierne: esso, ignoto alla percezione comune, governa la nostra esistenza sino alle sue radici biologiche e ne sostiene il tenore complessivo. Lo sfruttamento sistematico delle risorse naturali e lo sconvolgimento di interi assetti sociali e ambientali in ogni angolo del globo, invisibili perché lontani da noi (non per forza da un punto di vista geografico); il funzionamento e l'impatto delle nuove tecnologie (“zone grigie infestano i computer, gli apparecchi che non è possibile smontare o i labirinti amministrativi”) e dell'intelligenza artificiale, la cui efficienza e performatività ha reso gli utenti “dipendenti da un mezzo che non possono comprendere” (pp. 38-39), condizionandoli fortemente; ancora, i legami sfaccettati e multilaterali, spesso surrettizi, che collegano il fabbisogno energetico alle strategie geopolitiche di medio-lungo periodo e alle

condizioni di salute della democrazia rappresentativa, sono solo alcuni aspetti dell'ambiguità strutturale del sistema, che pur garantisce (o sembra garantire) i ritmi delle nostre vite quotidiane.

In questa direzione, l'auspicio e la fattibilità della transizione costituiscono il frutto laborioso della fatica del pensare, della conoscenza come impegno trasformativo, di una metamorfosi individuale e comunitaria: in esse riecheggia "l'aspetto personale del cambiamento" (Bridges, 2004, p. XIV). L'intelligenza delle cose è anche, sempre, un'esperienza di conversione profonda; per questo, l'orizzonte della transizione possiede un'accezione "metafisica", consegnata alle dimensioni dell'attesa e della speranza. Come ha ricordato Pierluigi Malavasi (2022), la promozione dei processi di transizione e lo sviluppo di un'ecologia integrale, attenta alle condizioni degli ultimi e all'importanza di garantire pari opportunità per tutti, si ispira al principio del bene comune, richiamato da Paolo VI (*Populorum progressio*, 1967) quale "ideale regolativo" dell'agire umano (anche pedagogico). È dai "margini" del sistema, a cavallo tra il non-già e il non-ancora, che è possibile reimmaginare una concezione integrale dell'uomo e della realtà. Se allora, per un verso, le transizioni del nostro tempo (verde, digitale, interculturale...) interessano questioni specifiche e non riducibili le une alle altre, per un altro profilano un processo organico e convergente (la cosiddetta *Twin transition*), all'insegna di valori quali l'apertura all'altro, la cura del prossimo e la responsabilità verso le generazioni future.

Per tutte queste ragioni, il concetto di transizione quale "passaggio" tra due assetti epocali, tra un vecchio e un nuovo mondo della vita, ha trovato applicazione anche in ambito pedagogico, fino a delinearci addirittura come *forma* della coscienza educativa contemporanea: se l'educazione umana, infatti, è anzitutto un processo regolato di natura trasformativa, relativo a soggetti diversi in contesti determinati, essa è "transizionale" per definizione e non può che farsi heideggerianamente *pro-getto*, e progetto individuale e sociale, esistenziale e valoriale, ambientale e culturale. Del resto, come ha scritto con lucidità Vasco d'Agnese (2016, p. 20), "nel comprenderci come oggetti che si progettano, ci comprendiamo come soggetti educabili, come soggetti pedagogici. La situazione nella quale siamo come esseri umani è immediatamente educativa e pedagogica nella misura in cui siamo animali progettanti e riflettenti. [...] Riconoscersi come soggetti educabili, significa riconoscersi come soggetti che si compiono scegliendo *in vista* di sistemi valoriali. Riflettere su questo nesso è collocarsi nel cuore della riflessione pedagogica; in senso inverso: la riflessione pedagogica è il nucleo fondante della relazione progetto-scelta-sistema di valori-riflessione". Anche dell'educazione può dirsi che sia un "cambiamento desiderato"; anch'essa tenta, per quanto possibile, di governare la trasformazione, cercando di contrastare eteronomia e fatalità; anch'essa è intesa secondo accezioni polisemiche e discrete, specialmente riguardo alla varietà dei contenuti formativi; anch'essa, infine, mette a tema il rapporto tra mezzi e fini e non può prescindere da una forte connotazione etica, che si esprime in una visione del mondo determinata. Tanto la transizione, quanto l'educazione rispondono all'esigenza di progettare il futuro possibile, e non semplicemente di subirlo; al fondo di entrambe si manifesta la volontà umana, troppo umana di ordinare quanto appare disordinato e di regolare quanto riteniamo irregolare. Le differenze tra le due paiono sempre meno incisive; il significato dell'una trascolora in quello dell'altra, e distinguerne gli ambiti, per una riflessione che, come quella pedagogica, è stata segnata dalla decostruzione del soggetto, può risultare un'impresa decisamente problematica.

3. Una pedagogia "transizionale"?

La pedagogia, ad ogni modo, è consapevole – più di altre scienze – dell'incertezza radicale che connota l'agire umano: la vita, con i suoi imprevisti e le sue incognite, lo dice prima e lo dice

meglio della teoria. Il processo formativo, in particolar modo, è contraddistinto dall'apertura, dall'esposizione, dalla responsabilità della libera scelta, ma appare anche inequivocabilmente segnato dal rischio del fallimento; una prospettiva che ponga eccessivamente in risalto la tipicità "transizionale" dei processi formativi, senza tenerne in conto gli elementi di complessità, rischierebbe allora di impoverire il senso del discorso pedagogico.

Ad esempio, in assenza di una solida riflessione teorica, è facile che si inseguia il nuovo per il nuovo e si assolutizzi la necessità del cambiamento, ignorandone però le ragioni essenziali (che, spesso, poggiano proprio sulla stabilità, regolativa e universale, dei valori), come anche i profili di criticità (perché l'utopia pedagogica, in quanto luogo del possibile e del non-ancora, può rivelare improvvisamente il volto sfigurato della distopia). Un altro rischio è quello di non considerare adeguatamente la fattibilità dei rilevanti obiettivi che si vorrebbero raggiungere in un preciso lasso di tempo, traducendo la progettazione educativa nella programmazione diligente (ma sproporzionata) di "buone intenzioni" destinate, il più delle volte, a rimanere tali.

In *L'Âge des transitions*, Chabot non affronta nello specifico la tematica educativa, ma si preoccupa di distinguere la transizione dalla rivoluzione, delineandole come due diverse modalità di concepire il cambiamento. In particolare, "la transizione non è la ricerca di un paradiso perduto" (2015/2021, p. 103), approccio che caratterizza invece tutti i movimenti rivoluzionari (come sottende pure l'etimologia stessa del termine); la transizione non costituisce una "rottura" violenta con il precedente assetto epocale, tanto è vero che "non possiede la follia di credere che un'ideologia potrebbe abolire un mondo al quale essa tiene per tanti aspetti"; la transizione, infine, "rifiuta una terza caratteristica della rivoluzione: il terrore. La violenza le è estranea, mentre risulta intrinseca alla rivoluzione" (p. 107).

Si tratta di considerazioni interessanti e anche condivisibili, che ci aiutano a intendere meglio il significato della transizione. Ciò non toglie, tuttavia, che il pedagogico non possa limitarsi a rischiare con un "fascio di luce" (per mutuare le parole del filosofo belga) i luoghi del cambiamento, senza affermare con pari energia la *stabilità* di quei valori, o di quei principi (ponendo tra parentesi la pur importante distinzione operata da Zagrebelsky, 2008), i quali, in ultima istanza, reggono l'intera impresa della formazione umana. Essi, pur variamente interpretati, in definitiva solo tali proprio perché non "transitano", e se lo facessero la loro autorevolezza, di fronte alla coscienza educativa, ne uscirebbe indiscutibilmente indebolita. Sono i valori e i principi a orientare le "preferenze", le scelte e le azioni che sottostanno alla logica "transizionale"; e sono sempre i valori e i principi a indicarne e delimitarne la portata. Si consideri, ad esempio, il transumanesimo radicale di Donna Haraway, ancorato "in una logica materialistica e caricata di forti valenze sociali, politiche e culturali" (Turnone, 2023, p. 121), proprio perché promuove una coscienza critica e progressiva del discorso tecnologico: "l'obiettivo ambizioso ma storicamente necessario di Haraway è di ricostruire una visione antirelativistica della comunità in quanto insieme fluttuante di soggetti situati storicamente che interagiscono in quanto entità semiotiche e materiali, uniti dal desiderio di forgiare legami che non riproducano la matrice sessista e razzista del pensiero logocentrico. [...] Il cyborg è quindi la rappresentazione di una generica umanità femminista che permette a Haraway di rispondere ai paradossi della nostra storicità postmoderna, pur conservando una specificità in quanto donne" (Braidotti, 2021, pp. 24-25). Tuttavia, ci chiediamo come si possa sensatamente fondare, come pretende la filosofa di Denver, "una 'visione antirelativistica', espressione di un'esigenza deontologica, su una funzione (la tecnologia) che, in quanto tale, 'non si pone domande, non cerca risposte, non ha teleologia, non ha compiti di salvezza'" (Benanti, 2017, p. 5). Ci chiediamo inoltre: "davvero il senso della pedagogia, nel XXI secolo, può essere 'catturato' nella costruzione di una soggettività che non si de-finisce mai come tale, dal momento che è sottoposta a un'incessante 'decostruzione'? E poi, nel gioco paradossale del postmoderno cibernetico, su cosa può mai fondarsi la

‘specificità’ dell’essere-donna e dello stesso impegno femminista?” (Turnone, 2023, pp. 122-123).

Da questioni del genere emerge l’esigenza di approfondire con ponderazione la valenza pedagogica dei processi di transizione, individuandoli come condizione necessaria, ma non sufficiente per una proposta educativa. Occorre concepire la transizione quale *momento* del pedagogico, entro il quale si dà la *compresenza* ideale di un “qui” (il presente che tra-passa continuamente, ma che i valori “conservano”, quantomeno nei suoi aspetti desiderabili) e di un “altrove” (il futuro desiderato), che la scuola alla quale appartengo, quella di Riccardo Pagano, intende sotto il rispetto epistemologico della pedagogia ermeneutica: centrata, quest’ultima, sì sulla *temporalità* e la *storicità* del soggetto-in-formazione, ma che fonda sulla ricerca, mai esausta, di una *verità* autentica e oggettiva (per dir così, non costruttivistica) la possibilità dell’incessante interpretare umano e il senso stesso dell’azione educativa. Lungo questa scia, l’analisi teorica ha altresì il compito di definire la portata dei criteri che regolano le transizioni in atto, affinché non vengano assunti in modo automatico e inconsapevole e ne sia pienamente assicurato il carattere formativo.

Bibliografia

- Benanti P. (2017). *Postumano, troppo postumano. Neurotecnologie e «human enhancement»*. Roma: Castelvecchi.
- Braidotti R. (2021). La molteplicità: un’etica per la nostra epoca, oppure meglio cyborg che dea. In D.J. Haraway, *A Cyborg Manifesto* (trad. it. *Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*, Feltrinelli, Milano, 2021).
- Bridges W. (2004). *Transitions. Making Sense of Life’s Change*. New York (NY): Da Capo Press.
- Chabot P. (2015), *L’Âge des transitions*. Paris: Presses Universitaires de France/Humensis (trad. it. *L’epoca delle transizioni. Pensare il mondo a venire*, Castelvecchi, Roma, 2021).
- D’Agnese V. (2016). L’incertezza del divenire e l’inquietudine del formarsi. In: V. d’Agnese (Ed.), *Educazione come trasformazione. Percorsi teorici e esperienziali* (pp. 15-40). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gammella V. (2018). *Potere, resistenza, bios. La costruzione del soggetto in Michel Foucault*. Unpublished doctoral dissertation, Università degli Studi di Napoli “Federico II”, Napoli, Italia.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mazzantini C., Bettineschi P., Vigna C. (Eds.) (2010). Divenire. In *Enciclopedia filosofica* (Vol. 5: Dign-Esis, pp. 3018-3027). Milano: Bompiani.
- Pagano R. (2018). *Educazione e interpretazione. Profili e categorie di una pedagogia ermeneutica* (rev. ed.). Brescia: La Scuola.
- Turnone P. (2023). *Per una paideia “sub specie liminis”*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zagrebelsky G. (2008, February 22). *Valori e diritti nei conflitti della politica*. La Repubblica.

Formare alla sostenibilità: il ruolo della Generazione Z e dei social media nella transizione ecologica

Elisa Zane

Assegnista di ricerca

Università degli studi di Brescia – elisa.zane@unibs.it

1. Costruire futuri sostenibili con e per la Generazione Z

Nel contesto della transizione ecologica, emerge con sempre maggiore evidenza la necessità di comprendere come valorizzare il ruolo delle giovani generazioni, la cui spinta al cambiamento si configura come un elemento imprescindibile per la costruzione di *futuri sostenibili* (Green-Comp, 2022). La Generazione Z, la quale emerge come particolarmente sensibile nei confronti delle tematiche ambientali, si è esposta sia mediante l'adozione di stili di vita improntati alla sostenibilità che attraverso attivismi e proteste nei confronti delle politiche governative, spesso ritenute inadeguate a garantire una pianificazione efficace e sostenibile per l'umano e il creato. La letteratura recente evidenzia come i giovani attribuiscano grande rilevanza agli investimenti in energia *green* ed economia circolare, mostrando al contempo un diffuso scetticismo rispetto all'effettivo impegno delle organizzazioni nella realizzazione di una transizione verde autentica e priva di intenti meramente strumentali. La riflessione pedagogica è chiamata a interrogarsi sulle modalità attraverso cui trasformare l'attivismo digitale in un impegno tangibile e duraturo, promuovendo una partecipazione consapevole e responsabile che consenta alle nuove generazioni di farsi autentiche protagoniste della rigenerazione del legame tra società e ambiente (Mazzoli, Zane, 2024). In tale contesto si colloca il progetto *Social, sostenibilità ambientale, Generazione Z*, nato dalla sinergia tra la cattedra di Pedagogia e formazione per la transizione ecologica dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, l'Alta Scuola per l'Ambiente (UCSC) e Silea Spa, società interamente pubblica partecipata da 87 Comuni delle province di Lecco, Bergamo e Como, operante tra i principali attori del ciclo integrato dei rifiuti e protagonista nell'ambito dell'economia circolare. La collaborazione tra il mondo accademico e gli enti pubblici ha consentito di delineare un quadro articolato delle opinioni della Generazione Z, offrendo snodi euristici significativi per una transizione ecologica pedagogicamente orientata.

L'indagine in parola si è posta l'obiettivo di esplorare le opinioni e le percezioni della Generazione Z in merito alle problematiche della sostenibilità ambientale, con particolare attenzione al ruolo della comunicazione attraverso i *social media*. Dal punto di vista metodologico, la ricerca si è avvalsa di un questionario semi-strutturato costruito *ad hoc*, composto da 18 *item*, somministrato in forma anonima, libera e volontaria tramite *survey online* nel periodo compreso tra novembre 2023 e gennaio 2024, coinvolgendo giovani a partire dal primo anno della scuola secondaria di secondo grado. La scelta della somministrazione digitale ha reso possibile il raggiungimento di un campione diversificato di adolescenti appartenenti alla Generazione Z, garantendo al contempo l'anonimato e la libera adesione all'indagine (Trinchero, 2002).

Il questionario è stato costruito includendo quesiti aperti e chiusi ottenendo così dati qualitativi e quantitativi, al fine di ottenere una visione più approfondita della relazione tra sostenibilità, *social media* e predisposizione all'attivismo. Tale scelta si è rivelata efficace nel contesto della ricerca poiché ha consentito di rafforzare la validità dei risultati mediante il confronto tra

diverse prospettive (Salvadori, 2019). L'integrazione tra dati numerici e descrizioni dettagliate ha infatti permesso una comprensione più ricca e articolata della complessa realtà generazionale esaminata (Bertolini, Caronia, 2011).

Il campione coinvolto nella ricerca ha incluso prevalentemente studenti delle scuole secondarie di secondo grado delle province di Lecco, Bergamo e Como. La scelta di concentrare l'attenzione su questa fascia d'età è motivata dalla crescente sensibilità della Generazione Z verso le tematiche ambientali, come documentato da studi recenti (Deloitte, 2024; Sumadevi, 2023). La distribuzione geografica dei partecipanti ha garantito una rappresentatività eterogenea, includendo contesti sia urbani che rurali.

I risultati hanno evidenziato come gli scenari di coinvolgimento non sempre si traducono in un effettivo attivismo, sfatando la visione stereotipata della Generazione Z come intrinsecamente impegnata sul fronte ambientale (Jones, Mitchell, 2020). Questa discrepanza sollecita la riflessione pedagogica ad interrogarsi sul ruolo che la formazione può ricoprire nel promuovere un impegno consapevole e diffuso, che non si limiti a coinvolgere pochi individui o a manifestarsi in modo sporadico, ma che possa costituire una leva per una partecipazione attiva e duratura delle nuove generazioni nel processo di trasformazione sociale e ambientale.

2. Formazione alla transizione ecologia e social media: un progetto emblematico

L'indagine ha permesso di raccogliere 234 questionari validi. Il campione analizzato è prevalentemente composto da giovani residenti in Lombardia, una caratteristica che conferisce alla ricerca una connotazione fortemente connessa al territorio di riferimento. L'età dei partecipanti si colloca principalmente nella fascia compresa tra i 15 e i 21 anni, con una netta prevalenza di studenti frequentanti istituti tecnici e professionali.

I risultati emersi delineano un quadro articolato riguardo all'utilizzo dei *social media*, alla percezione della sostenibilità ambientale e alla predisposizione dei giovani ad assumere un ruolo attivo nella comunicazione e nella promozione di tali tematiche. Quasi la totalità dei rispondenti (99,57%) conferma di utilizzare quotidianamente i *social network*, con un tempo medio di permanenza che, per la maggioranza, si attesta sulle 3-4 ore al giorno. Le piattaforme più utilizzate risultano essere *Instagram*, *TikTok* e *YouTube*, con una preferenza netta per *Instagram*, scelto come primo canale dalla maggior parte dei partecipanti.

Per quanto concerne la ricerca di informazioni su temi che suscitano interesse negli Zeta, emerge una predilezione per i contenuti testuali (48,8%), seguiti a breve distanza dai prodotti video (41,99%), mentre le immagini e le grafiche risultano meno considerate come strumento di approfondimento. In relazione ai contenuti video di carattere divulgativo, la preferenza si orienta verso uno stile comunicativo leggero e coinvolgente (65,47%), con una durata ideale intorno a un minuto o più, sconfiggendo la tendenza della Generazione Z a favorire formati brevi e immediati.

Sul versante della sostenibilità ambientale, l'indagine rivela che la percezione del problema è ben radicata tra i giovani: oltre il 75% dei rispondenti considera la sostenibilità una questione prioritaria e il 67,97% afferma che tale tematica trovi ampio spazio sui *social media* da loro fruiti. La conoscenza di realtà locali impegnate attivamente in questo ambito risulta però piuttosto limitata, con il 78,76% dei partecipanti che dichiara di non essere a conoscenza di associazioni o enti territoriali operanti nel settore. Si segnala che tra coloro i quali dimostrano familiarità con tali realtà, emergono alcune organizzazioni: Silea, Legambiente, Cauto e *Fridays for Future*.

Un altro aspetto rilevante riguarda il ruolo dei *social* nella promozione della sostenibilità: l'88,74% dei rispondenti ritiene che questi strumenti possano essere utili per sensibilizzare e

diffondere informazioni al riguardo. Nonostante questa consapevolezza solo una minoranza appare disposta a impegnarsi attivamente nella divulgazione sui social: il 61,40% dei partecipanti dichiara di non essere disponibile a mettersi in gioco personalmente, anche qualora tenga particolarmente a un determinato argomento.

Questi dati evidenziano una significativa discrepanza tra la percezione dell'emergenza ambientale e l'effettiva volontà di agire concretamente per la sostenibilità attraverso i *social media*. Tale evidenza sollecita la riflessione pedagogica ad interrogarsi su come educare ed incentivare efficacemente ad un maggiore coinvolgimento delle nuove generazioni, trasformando la consapevolezza in azione concreta, favorendo ed educando ad un'attitudine più proattiva, capace di rendere i giovani protagonisti attivi della transizione ecologica e della promozione della sostenibilità ambientale attraverso strumenti comunicativi a loro più affini.

3. Prospettive pedagogiche per un rinnovato coinvolgimento della GenZ

L'indagine condotta consente di delineare un quadro articolato delle percezioni e delle abitudini della Generazione Z in relazione all'utilizzo dei *social media*, alla loro predisposizione alla divulgazione di contenuti e, in particolare, alla sensibilità nei confronti delle tematiche ambientali. I dati raccolti evidenziano come i *social media* rappresentino per questa fascia generazionale un canale di comunicazione essenziale, non solo per l'intrattenimento, ma anche per l'acquisizione di informazioni e la diffusione di contenuti legati alla sostenibilità ambientale. La maggior parte dei rispondenti ritiene, infatti, che la sostenibilità sia un argomento ampiamente trattato sui *social* (D14) e riconosce il potenziale di tali piattaforme per la promozione di pratiche e consapevolezza ambientale (D15). Questa evidenza si allinea con la letteratura esistente, che sottolinea il ruolo sempre più centrale dei *social* nella sensibilizzazione e nella mobilitazione alla custodia del creato, facilitando la diffusione di informazioni e incentivando la partecipazione attiva dei giovani (Schäfer, 2012).

L'analisi delle risposte fornite dai partecipanti all'indagine permette di individuare alcune tendenze significative. In primo luogo, il riscaldamento globale emerge come il tema ambientale maggiormente percepito come prioritario dalla Generazione Z (D11). Tale dato suggerisce come per questa fascia d'età, la crisi climatica rappresenti la principale lente attraverso cui interpretare le problematiche ambientali globali e contemporanee, parallelamente a questa forte consapevolezza in merito al cambiamento climatico, si rileva una diffusa mancanza di conoscenza riguardo alle realtà locali che concretamente e localmente sono impegnate nella sostenibilità (D12). Questo aspetto indica una potenziale distanza tra la percezione generale delle emergenze ambientali e la consapevolezza delle iniziative concrete attive a livello territoriale. Tale discrepanza fa emergere la necessità di un rafforzamento della comunicazione indirizzata ai giovani da parte di quelle attività locali che operano con e per la sostenibilità, sfruttando proprio i canali privilegiati dai giovani, come *Instagram* e *TikTok* (D6), al fine di favorire una connessione più diretta e significativa tra i giovani cittadini e le organizzazioni operative sul territorio.

La rilevanza del cambiamento climatico come tema chiave per la sensibilizzazione della Generazione Z offre un'opportunità strategica per la formazione alla transizione ecologica, le narrazioni legate al cambiamento climatico possono fungere da catalizzatore per affrontare una gamma più ampia di questioni ambientali (O'Neill & Nicholson-Cole, 2021), tra cui il consumo delle risorse naturali, l'inquinamento, l'economia circolare e la mobilità sostenibile (IPCC, 2021). Nonostante il forte consumo di contenuti digitali, i risultati dell'indagine suggeriscono che la Generazione Z non sia particolarmente propensa a esporsi in prima persona nella divulgazione di tematiche ambientali sui *social* (D18). Nonostante la narrazione secondo la quale le giovani generazioni siano generalmente inclini alla condivisione di esperienze personali e con-

tenuti visivi, i dati raccolti mostrano una reticenza nel trasformare tale esposizione in un attivismo consapevole e strutturato, mostrando la necessità di una formazione in cui le nuove generazioni siano accompagnate in un percorso educativo volto all'emancipazione che consenta loro di sviluppare una comprensione articolata della realtà e di assumere un ruolo attivo all'interno delle proprie comunità (Bornatici, 2020).

Emerge quindi l'esigenza di progettare strategie didattiche che favoriscano l'*engagement* attraverso metodologie attive e immersive, un apprendimento che sia esperienziale, come indicato da Dewey (1938) e confermato da ricerche sull'apprendimento in natura (Rickinson et al., 2004; Birbes, 2018), rappresentando una via privilegiata per rendere la sostenibilità un tema non solo appreso, ma vissuto e sperimentato in prima persona. L'integrazione di esperienze pratiche, come attività di *citizen science*, laboratori di co-progettazione ambientale e campagne di sensibilizzazione gestite direttamente dai giovani, può favorire un coinvolgimento più profondo e duraturo.

Ulteriore elemento di riflessione emerso dall'indagine coinvolge il rischio che l'attivismo ambientale giovanile sia ridotto ad una risposta emotiva, priva di una reale strutturazione critica e operativa (Cortés-Ramos et al., 2021). Per evitare che l'interesse per la sostenibilità si limiti a manifestazioni effimere di indignazione o condivisione acritica di contenuti sui *social*, è necessario un accompagnamento pedagogico e riflessivo che trasformi l'emotività in impegno consapevole e sistematico. L'attivismo digitale, se supportato da una solida base conoscitiva e da strumenti adeguati, può rappresentare un potente mezzo per la promozione di una transizione ecologica che non sia solo ambientale ma anche sociale e culturale, contribuendo alla costruzione di una giovane cittadinanza attiva e responsabile.

Bibliografia

- Bertolini P., Caronia L. (2011). *Ragazzi difficili: Pedagogia interpretativa e lineamenti di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M., European Commission. Joint Research Centre. (2022). *GreenComp, the European sustainability competence framework*. (Vol. JRC128040). Publication Office of the European Union, from <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>
- Birbes C. (2018). Nella natura un tesoro. Outdoor Education per riscoprire la nostra identità ecologica. In C. Birbes (ed.), *Outdoor education* (pp.1-20). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bornatici S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di Service-learning*. Milano: Vita e Pensiero.
- Censis. (2024). *Il valore sociale dei media digitali*, from <https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/-sintesi%2019%C2%B0rapporto%20comunicazione.pdf>
- Cortés-Ramos A., Torrecilla García J.A., Landa-Blanco M., Poleo Gutiérrez F.J., Castilla Mesa M.T. (2021). Activism and Social Media: Youth Participation and Communication. *Sustainability*, 13(18), 1–13.
- Deloitte. (2024). *2024 Gen Z and Millennial Survey*, from <https://www.deloitte.com/content/dam/assets-shared/docs/campaigns/2024/deloitte-2024-genz-millennial-survey.pdf?dlvb=1>
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Simon & Schuster.
- Francesco. (2015). *Laudato si'. Enciclica sulla cura della casa comune*.
- IPCC. (2021). *Climate Change 2021: The Physical Science Basis*. Cambridge: Cambridge University Press, from https://report.ipcc.ch/ar6/wg1/IPCC_AR6_WGI_FullReport.pdf
- ISPRA. (2023). *Rapporto Rifiuti Urbani 2023*, from https://www.isprambiente.gov.it/files2023/pubblicazioni/rapporti/rapportorifiutiurbani_ed-2023_n-393_versioneintegrale.pdf
- Jones L., Mitchell, K. (2020). The educational impact of youth activism on social media. *Journal of Educational Development*, 45(3), 233–245.
- O'Neill S., Nicholson-Cole S. (2021). “Fear won't do it”: Promoting positive engagement with climate change through visual and iconic representations. *Science Communication*, 23(3), 355–379.

- Pew Research Center. (2021). *Social Media Use in 2021*, from <https://www.pewresearch.org/internet/-2021/04/07/social-media-use-in-2021/>
- Rockström J., Steffen W., Noone K., Persson Å., Chapin F. S., Lambin E., Foley J. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461(7263), 472–475.
- Salvadori, I. (2019). Mixed methods in the educational research: what are they? Where do they come from? Where are they going? Origins and future directions. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 194–205.
- Schäfer M. S. (2012). Online communication on climate change and climate politics: a literature review. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 3(6), 527–543.
- Sumadevi S. (2023). Impact of social media on youth: Comprehensive analysis. *ICERT Publications*, 2(4), 286–301.
- Trinchero R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Trinchero R. (2002). *Manuale di ricerca educativa: Teorie, metodi, strumenti*. Milano: FrancoAngeli.
- We Are Social. (2023). *Digital 2023: Italy*, from <https://wearesocial.com/it/blog/2023/02/digital-2023-i-dati-italiani/>
- Zane E., Mazzoli S. (2024). Social media activism e sostenibilità. Educare giovani attivisti digitali alla transizione ecologica. *Q-Times Webmagazine*, XVI (3), 847–865.

Transizioni, relazioni, democrazia

Federico Zannoni

Professore Associato

Università di Modena e Reggio Emilia – federico.zannoni@unimore.it

1. Transizioni e illusione della conoscenza

Martin Luther King era solito ribadire che le persone non sono sempre responsabili per le situazioni in cui si trovano, ma lo diventano se non fanno nulla per cambiarle. Intendiamo per transizione il passaggio da una situazione o condizione a un'altra. In altre parole, si tratta di un cambiamento, per il quale ci adoperiamo affinché possa connotarsi come evoluzione, emancipazione, miglioramento. Subito sovengono due interrogativi: conosciamo il punto di partenza? Sappiamo in maniera sufficientemente nitida dove vogliamo arrivare? Alcuni studi degli psicologi americani Steven Sloman e Philip Fernbach (2018), riportati nel libro *L'illusione della conoscenza*, avvallano il mio pessimismo. Secondo gli esiti di tali ricerche, le persone sono sorprendentemente ignoranti, molto più di quanto credano; sopraffatte dalla complessità del mondo, non riescono a riconoscerla e sopravvalutano quanto sanno sul funzionamento delle cose, convincendosi di essere sapienti. Scambiando opinioni con interlocutori altrettanto ignoranti, ma arroccati su simili posizioni e punti di vista, finiscono per rafforzarsi reciprocamente e tappare sempre più le orecchie rispetto a coloro che la pensano diversamente, mentre l'orizzonte del reale sapere e quello dell'opportuno sapere di non sapere, di socratica memoria, si allontanano lievi.

In un discorso rimasto celebre, Donald Rumsfeld, Segretario della Difesa degli Stati Uniti sotto i presidenti Gerald Ford e George W. Bush, ha espresso una classificazione sugli oggetti del nostro sapere e del nostro ignorare che ha successivamente costituito un prezioso materiale di riflessione e approfondimento per gli scienziati della cognizione. Secondo Rumsfeld, esistono cose conosciute che affettivamente conosciamo e sappiamo di sapere: la fotosintesi clorofilliana, per esempio; ci sono poi cose conosciute che non conosciamo e sappiamo di non sapere, come la ricetta della Coca Cola; infine, abbiamo le cose sconosciute che non conosciamo, che non sappiamo di non sapere. Sono quest'ultime le più pericolose. È questa l'ignoranza che fa male. L'Iraq di Saddam Hussein possedeva davvero le armi di distruzione di massa?

Su alcune transizioni vengono scritte agende e impostate programmazioni politiche, governative e internazionali, almeno sulla carta. Al centro mettono tematiche che conosciamo e sappiamo di conoscere: gli effetti dell'inquinamento e del surriscaldamento globale, per esempio, anche se talvolta, a più livelli, si finge di ignorarle. Sono queste le transizioni più controllabili, per certi versi lineari, addirittura misurabili, normanti, che partono dai comportamenti per raggiungere gli obiettivi. Va da sé che, educando la cittadinanza a comportarsi in modo rispettoso nei confronti dell'ambiente, allo stesso tempo promuoviamo il diffondersi di una più accentuata sensibilità ecologica.

Assai più complesse e sfuggenti sono le transizioni che riguardano l'essenza stessa dell'essere umano, le metamorfosi che l'uomo come individuo e l'uomo come membro di comunità stanno intraprendendo spesso senza accorgersene. "E se diventi farfalla, nessuno pensa più a ciò che è

stato quando strisciavi per terra e non volevi le ali”, scriveva Alda Merini. Eppure, non sempre si diventa farfalla; può purtroppo capitare che una leggiadra farfalla possa trasformarsi in una fetida tarantola, non soltanto nei racconti di fantascienza.

Proiettiamoci nell’Italia di cinquanta anni fa, ancora meglio se pensandoci bambini: avreste mai immaginato di camminare per chilometri su marciapiedi affollati e attraversare pericolosi incroci pedonali senza mai distogliere lo sguardo da un piccolo aggeggio simile a una calcolatrice con touch screen? Allo stesso modo, avreste mai immaginato, su quegli stessi marciapiedi, di incrociare una persona proveniente da altre parti dell’Europa o del mondo e di non degnarlo nemmeno di uno sguardo? In entrambi i casi, credo proprio di no.

Queste due esemplificazioni si riferiscono a transizioni a cui il filosofo coreano Byung-Chul Han ha dedicato significativo approfondimento: quella dall’*homo sapiens* al *phono sapiens* e quella dalla paura dell’Altro all’espulsione dell’Altro.

2. Dall’*homo sapiens* al *phono sapiens*

Partiamo dalla prima. Grazie alla sofisticatissima sinergia tra pensiero, linguaggio, uso delle mani e capacità di tramandare e condividere conoscenza, l’*homo sapiens*, seppur fisicamente debole per natura, ha compiuto un percorso evolutivo che lo ha portato a dominare le altre specie viventi. Certamente ha esagerato, ma questa è, almeno in parte, un’altra storia. Dalla costruzione e utilizzo di armi per la caccia in poi, la mano è stata per l’uomo l’organo dell’azione, del lavoro, persino del furto. In questi ultimi tempi di transizione tecnologica più subita che controllata, checché ne possano dire coloro che ancora sostengono i valori celebrati a Lisbona nel 2000 come preludio a un futuro europeo radioso, l’uomo ha progressivamente perso l’uso delle mani, mentre al deterministico orizzonte dell’agognata società della conoscenza si è sostituito l’avvento prepotente della società dell’informazione, in cui agire è meno importante rispetto a scegliere tra opzioni gi date. Il dito è l’organo della scelta.

Il *phono sapiens* è l’uomo senza mani che sta prendendo il posto di un non più di moda *homo sapiens*. Esso ricorre solo alle dita, si limita a schiacciare i tasti per soddisfare i propri bisogni, considerando la sua vita un gioco, e non un dramma che lo spinge ad agire; nemmeno il possesso lo interessa più, preferisce fare esperienze sempre nuove e divertirsi. Se nell’antichità essere liberi significava non essere schiavi e nell’epoca moderna voleva dire poter ribadire la propria autonomia, oggi è libero colui che sceglie e consuma, il più delle volte riempiendo i carrelli dei grandi store online.

Il *phono sapiens* “non ha altra scelta perché non agisce. Vive in una post storia. Non si rende nemmeno conto di essere senza mani. [...] Solo la mano è in grado di scegliere, di concepire la libertà come azione. In un regime di controllo totale, gli esseri umani si limitano a giocare. [...] Il reddito minimo e i videogiochi sarebbero la versione moderna del *panem et circenses*”, sentenza Byung-Chul Han (2022, p. 17).

3. Dalla paura all’espulsione dell’Altro

Abitante in quella che il filosofo coreano definisce società della stanchezza, il *phono sapiens* è protagonista della seconda delle transizioni al negativo prima menzionate, quella che conduce all’espulsione dell’Altro. Siamo oltre la paura liquida analizzata da Zygmunt Bauman (2006), quel sentimento di angoscia indotto dall’ideologia securitaria che ci impone di difenderci sempre e comunque da presunti pericoli e invasori, quella privatizzazione dell’inquietudine che ci porta a percepire gli altri non più come sodali nell’affrontare le insidie della vita, bensì come minacce

da tenere alla dovuta distanza, estranei che appaiono sempre più spaventosi, alieni, sconosciuti, incomprensibili.

Secondo Bauman, lo straniero ci spaventa nella sua indecifrabilità, ma allo stesso tempo ci attrae: riprendendo Julia Kristeva (1990), possiamo affermare che rappresenta ciò che avremmo potuto essere, ma che non siamo, la nostra parte mancante, il nostro angelo maledetto. Per Byung-Chul Han, non è più così: lo straniero, oggi, ci lascia indifferenti, ci passa davanti e non lo guardiamo. Restiamo apatici. Preferiamo disconfermare la sua esistenza, siamo troppo stanchi per accettare l'eventualità di avere paura o attrazione. Siamo tranquilli nell'immutabilità illusoria e senza sorprese procurata dall'essere circondati da persone uguali a noi: "Il tempo in cui c'era l'Altro è passato. L'Altro come mistero, l'Altro come seduzione, l'Altro come Eros, l'Altro come desiderio, l'Altro come inferno, l'Altro come dolore scomparire. La negatività dell'Altro cede il posto alla positività dell'Uguale. La proliferazione dell'Uguale dà luogo a quei mutamenti patologici che infestano il corpo sociale. A renderlo malato non sono divieto e proibizione, ma ipercomunicazione e iperconsumo, non rimozione e negazione, ma permissività e affermazione. Non la repressione, bensì la depressione è il sintomo patologico del nostro tempo. La pressione distruttiva non proviene dall'Altro, ma dall'interno" (Han, 2007, p. 7).

4. Recessione democratica

Così depressi, così eguali, così privi di braccia, subiamo ignari la più pericolosa delle transizioni, quella che i politologi chiamano recessione democratica. Dal 2018 al 2023, quattro paesi su nove, nel mondo, ha registrato un calo degli indicatori democratici e sono incorsi in un deterioramento dei diritti (soprattutto uguaglianza economica, libertà di espressione e libertà di stampa) e della rappresentanza (elezioni credibili e parlamento efficace). I contesti nazionali già repressivi lo sono diventati ancora di più, poiché i governi hanno adottato misure sempre più incisive per reprimere il dissenso e limitare la possibilità delle persone di scegliere i propri rappresentanti. Allo stesso tempo, anche nei paesi storicamente più liberi stiamo riscontrando preoccupanti cali nelle performance democratiche, soprattutto in Europa e nelle Americhe. "Se l'apparente intenzione della Russia di anettere parti dell'Ucraina rappresenta una violazione particolarmente grave delle norme internazionali, gli assalti alla democrazia negli ultimi anni si sono fatti sempre più sfrontati. Ora che la democrazia è in crisi in tutto il mondo, i suoi nemici non sentono più alcune necessità di dissimulare le ambizioni autocratiche", affermava Yascha Mounk nel 2022.

Il 20 gennaio 2025, Donald Trump è tornato per la seconda volta ad abitare alla Casa Bianca. Confucio era solito affermare che soltanto gli uomini più saggi o i più stupidi uomini non cambiano mai.

Bibliografia

- Bauman Z. (2006). *Paura liquida*. Roma-Bari: Laterza.
Han B. C. (2017). *L'esplusione dell'Altro*. Milano: nottetempo.
Han B.C. (2022). *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*. Torino: Einaudi.
Kristeva, J. (1990). *Stranieri a se stessi*. Milano: Feltrinelli.
Mounk, Y. (2022). Se la guerra ritorna nel cuore dell'Europa. *La Repubblica*, 24 febbraio 2022, da https://www.repubblica.it/cultura/2022/02/24/news/ucraina_se_la_guerra_ritorna_nel_cuore_dell_europa-339143951/.
Sloman S., Fernbach P. (2018). *L'illusione della conoscenza. Perché non pensiamo mai da soli*. Milano: Raffaello Cortina.

Educare alla progettualità al tempo delle transizioni

Paola Zini

Professoressa Associata

Università Cattolica del Sacro Cuore – paola.zini@unicatt.it

1. Transizioni: introduzione

Viviamo in un quadro segnato dalla complessità (Morin, 2011), in cui le vite delle persone sembrano essere contrassegnate dalle transizioni e i percorsi risultano essere particolarmente frammentati.

Il concetto di transizione è cambiato notevolmente nel corso del tempo: in passato, per transizione ci si riferiva esclusivamente alla fase che segnava il passaggio alla vita adulta. Tale passaggio risultava chiaro, definito; oggi, al contrario, facciamo fatica a tratteggiare i confini dell'età adulta. Oltre a ciò, nel contesto attuale le transizioni qualificano una condizione permanente che segna la pluralità dei passaggi che contraddistinguono la vita. Se tutti viviamo "biografie in transizione" (Bresciani, Franchi, 2006) è cruciale disporre di strategie con cui affrontare la transizione. Dal punto di vista pedagogico è necessario sia educare alle transizioni, in modo da non venirne sopraffatti, e poterle, invece, gestire e autodeterminare, sia educare nelle transizioni, affinché la persona possa evitare il rischio della frammentarietà e riesca a trovare un'unitarietà nel proprio progetto di vita.

2. Transizione alla vita adulta

Se ci muoviamo nel tentativo di delimitare l'età adulta, ci scontriamo da subito con la difficoltà a tracciarne l'inizio e la fine. Il dato di realtà ci porta a riconoscere l'elasticità e l'allungamento della condizione adulta, con la conseguente difficoltà a definirne i confini. Non è più possibile oggi parlare di una età adulta, connotata chiaramente dalle sue caratteristiche cronologiche e distintive: abbiamo una adolescenza che si prolunga nel tempo, tanto da parlare di "adultescenza" (Marescotti, 2020) e di "*kidult*" (Bernardini, 2012), così come una vecchiaia che giunge sempre più tardi. S. Tramma, a tale riguardo, mette in luce che "esistono degli addensati di colore che caratterizzano il corso della vita (cioè in alcuni momenti si è "sicuramente" adulti, anziani o giovani) e, nello stesso tempo, esistono delle zone grigie che non solo si collocano nelle zone di confine tra le diverse fasi della vita, ma che si infiltrano dall'una all'altra" (Tramma, 2019, p. 225). In altri termini, quando parliamo di età adulta consideriamo un periodo contrassegnato da zone grigie.

Sembra che siano saltati i riti di passaggio al mondo adulto: l'entrata nel mondo del lavoro, l'autosufficienza economica, il matrimonio, la genitorialità. Questi *life-markers* non rivestono più l'importanza che avevano fino ad alcuni decenni fa, hanno perso il loro valore. Lo testimonierebbero sia la fine della stabilità della vita familiare e la difficoltà di esercitare i ruoli genitoriali

(Zini, 2018), sia la fine dell'idea di un lavoro fisso e stabile, a causa delle trasformazioni economiche e dei processi di produzione, che hanno dato vita a nuove tipologie di lavoro contrassegnate da flessibilità e da forme di precarietà diffusa. Il contesto attuale sembra essere contraddistinto dalla temporaneità: il legame coniugale è percepito come temporaneo, così come il proprio lavoro. Questi ambiti di vita hanno perso i tratti della stabilità, per assumere quelli dell'imprevedibilità, della fuggevolezza, della fragilità ed è da rilevare che la precarietà dell'ambito lavorativo ed affettivo viene ad assumere le caratteristiche di una precarietà esistenziale, che si riflette sulla condizione liquida del nostro tempo (Bauman, 2011).

L'ingresso alla vita adulta risulta, pertanto, posticipato, ma anche diversificato, disordinato: non segue il naturale ordine degli eventi. Ne deriva che l'adulthood non può essere definita solo in base al raggiungimento di alcuni indicatori sociali. Secondo Tramma "tutto ciò ha avuto delle ovvie ricadute sulla condizione adulta, anzi ha creato la condizione adulta nell'ampio "qui" (i territori materiali e immateriali di riferimento dei soggetti individuali e collettivi si sono progressivamente ampliati) e nel breve "ora" (importanti cambiamenti si succedono in tempi sempre più brevi" (Tramma, 2019, p. 220).

Dal punto di vista pedagogico chi è, dunque, l'adulto? È l'"attore per eccellenza del processo educativo, in quanto educando ed educatore al tempo stesso" (Marescotti, 2012, p. 92). Ne consegue, pertanto, che l'adulto non è colui che conquista la maturità una volta per tutte, bensì egli si trova a raggiungere uno stato di equilibrio dinamico.

Per proseguire nelle riflessioni, è importante identificare alcune categorie pedagogiche, al fine di riconoscere l'età adulta, sganciandoci da marcatori cronologici e sociologici. A tale riguardo, sembra utile ai nostri scopi l'individuazione, che fa E. Marescotti (pp. 92-97), di cinque parole per descrivere la condizione adulta: autonomia, consapevolezza, intenzionalità, responsabilità e maturità, riconoscendo come tali tratti convivono con altri, tipicamente contemporanei: adulto precario, flessibile, vulnerabile.

Alla luce di queste nuove sfumature anche i cinque aggettivi assumono nuovi significati, prendendo le forme di "un progressivo esercizio" (Ivi, p. 96). In merito all'autonomia, che è la capacità dell'uomo di essere norma a sé stesso, di autoregolarsi, è da considerare che essa non viene mai acquisita completamente. L'autonomia, infatti, è fortemente connessa con l'eteronomia, che mette in luce l'adeguamento del soggetto ad una legge esterna. Il passaggio dall'eteronomia all'autonomia non è mai lineare né definitivo, gli adulti non diventano mai, infatti, completamente autonomi. Circa la consapevolezza, essa assume le forme del progressivo esercizio di consapevolezza, mai data una volta per tutte, ma frutto di un costante progetto di riflessività su di sé e sulle proprie pratiche. L'intenzionalità diventa un interrogarsi continuamente sui desideri di cambiamento, sui bisogni e sulle motivazioni, potremmo dire una intenzionalità in progress. La responsabilità si configura come un dispositivo autoregolatore dell'intreccio dei comportamenti propri con quelli degli altri. Infine, anche la maturità diventa progressivo esercizio ad intraprendere il proprio orientamento esistenziale.

3. Transizioni nella vita adulta

Oggi l'adulto vive "biografie in transizione" (Bresciani, Franchi, 2006), emerge "un paradigma di carattere processuale che evidenzia come la transizione si realizzi attraverso una serie di eventi, in cui aspettative, vincoli e opportunità danno luogo a scelte dinamiche e interdipendenti, mutevoli e aperte ad esiti non scontati" (Ivi, p. 10). La transizione, che fino ad alcuni decenni fa contraddistingueva l'età giovanile, oggi sembra essere una costante dell'esistenza dell'uomo, segnata da mutamenti, cambiamenti: l'adulto odierno è alle prese con la non prevedibilità.

Viene messa seriamente in discussione la dimensione della stabilità: nell'ottica tradizionale

si associava l'immagine dell'adulto alle idee della irreversibilità e della certezza delle scelte, destinate a segnare tutta la vita; oggi sembrano imporsi, al contrario, le categorie della reversibilità e della incertezza delle decisioni, si pensi a quelle familiari e lavorative. L'età adulta sta attraversando una profonda crisi, che fa da specchio alla crisi della società. A tale riguardo, M. Benasayag e G. Schmit (2013) tratteggiano una società pervasa da una tristezza diffusa, percorsa da un sentimento permanente di insicurezza e di precarietà. Ciò che secondo gli autori spiega il dipanarsi di passioni tristi è la diversa prospettiva sul futuro, che, da promessa, diviene minaccia, marcato dall'incertezza, precarietà, insicurezza e inquietudine.

In siffatto quadro, la condizione di transizione risulta essere una situazione stabile che si trovano ad affrontare gli individui. "Percorrere le transizioni che la vita ci presenta di volta in volta (transizioni tra le diverse filiere formative, dalla formazione al lavoro, tra lavori diversi, dal lavoro al non lavoro) configura forse, nel suo insieme, il "mestiere di vivere" dei nostri tempi: nel senso che la transizione è un compito professionale che è tutt'uno, in realtà, con il compito esistenziale" (Bresciani, Franchi, 2006, p. 62).

Tali considerazioni risultano evidenti se prendiamo in considerazione il mondo del lavoro: la transizione non segna solo l'ingresso nel lavoro, ma qualifica una condizione permanente in una pluralità dei passaggi che contraddistinguono la vita lavorativa. L'ingresso al lavoro, infatti, non è più interpretabile come un evento puntuale, che si realizza una sola volta, bensì come un processo che si compie attraverso una pluralità di esperienze che consentono la graduale costruzione di un progetto professionale e di vita.

4. Formare nelle transizioni e alle transizioni

La transizione va a qualificare una condizione permanente nella vita delle persone ed è cruciale disporre di strategie con cui affrontarla. I progetti di vita restano aperti, indeterminati e dunque anche gli orizzonti biografici sono sovente sospesi. Risulta difficile, dunque, mantenere saldi riferimenti identitari muovendosi tra differenti esperienze, che risultano essere frammentarie e in cui si fa fatica a cogliere l'unitarietà e la coerenza. Dal punto di vista pedagogico è necessario educare alle transizioni, riconosciute come elemento da cui le nostre vite non possono prescindere, sia educare nelle transizioni, provando ad arginare il grande rischio della frammentarietà, che dipende dalla molteplicità di esperienze che si vivono. In altri termini, risulta utile una educazione che permetta di restituire alla persona una visione e una crescita integrale.

Quale educazione, quale formazione, dunque, per l'adulto in transizione?

C'è bisogno di una educazione e di una formazione che sostenga nell'adulto la capacità di ricostruire e valorizzare la propria storia personale e professionale, supportandolo nelle transizioni che egli si trova ad affrontare nel corso della vita. In altre parole, la formazione dovrebbe porsi l'obiettivo di aiutare le persone a identificare il proprio progetto e accompagnarle nella sua realizzazione. Una educazione alla progettualità, che sollecita a progettare la propria vita (Pati, 2014), in un contesto storico in cui assistiamo alla crisi della progettualità, una crisi che si esprime nei diversi ambiti di vita, da quello lavorativo a quello affettivo. Sembra venir meno la capacità di proiezione verso il futuro: al posto della progettualità abbiamo l'esaltazione della libertà, intesa nell'accezione di non avere vincoli e limiti, dell'essere sufficientemente "slegati", in quanto privi da legami e, pertanto, da vincoli.

L'educazione alla progettualità è lontana da una visione deterministica, in quanto, pur riconoscendo l'importanza dell'eredità e della memoria, sprona la persona a introdurre elementi di cambiamento (Flores D'Arcais, 1979; Corallo, 1972). La progettazione, infatti, non avviene nel vuoto, ma prende le mosse da un'eredità e su di essa si sviluppano nuovi orizzonti (Amadini, 2006). In tal senso, ogni uomo appartiene ad una storia, universale e familiare, ma porta con sé

il desiderio e l'impegno di generare il proprio progetto. Ciascuno ha il compito di introdurre nella propria storia familiare, fatta di eredità e senso di apparenza, cambiamenti e novità. Solo in questo modo la storia diviene generativa, permettendo alle persone di riconoscere il valore di quanto ricevuto, pur nella libertà di scegliere cosa continuare, cosa mettere in discussione e cosa introdurre di nuovo.

È necessaria, oggi più che mai, una formazione che svolga un lavoro di ricucitura tra i frammentati mondi dell'esperienza, che non li consideri come separati o, addirittura, in competizione, ma che, invece, permetta di vederne gli intrecci, gli scavalchi, le reciprocità. L'unitarietà, dunque, oggi non può essere ricercata nei contesti, che cambiano, mutano, ma deve essere rintracciata all'interno del soggetto stesso, che è artefice e costruttore della propria identità. Centrale è la salvaguardia dell'autonomia e della responsabilità delle persone e la sollecitazione ad una acquisizione auto-regolata di competenze. Ciò che sembra importante è pensare ad una formazione che aspiri alla conoscenza di sé, che diventa una ricerca, un viaggio (Zini, 2024).

Tre sembrano essere le finalità da perseguire e gli itinerari da percorrere: educare all'autodeterminazione, educare alla condivisione e educare all'impegno sociale (Zini, 2021).

In merito al primo itinerario, "occorre aiutare l'uomo a prendere consapevolezza della propria chiamata a ricercare il senso della vita, ad elaborare un progetto esistenziale animato da valori prescelti, ad attendere ad esso con correttezza" (Pati, 2014, p. 22). L'educazione, in altre parole, deve sostenere l'adulto nel suo percorso di autodeterminazione: "all'adulto è data la possibilità, che non ha né il bambino né l'anziano, di autodeterminarsi. Può godere di autonomia, di riflessione, di energie, di risorse, di pienezza di vita personale e sociale: l'educazione, per e tra gli adulti, ha il compito di seguirlo in questa terra dalle mille opportunità perché neanche una di queste vada sprecata" (Mariani, 2014, p. 22). Ne consegue che l'educazione debba sostenere l'adulto nel processo di auto-orientamento, scelta consapevole, progettazione esistenziale, affinché possa davvero essere una persona libera, in grado di orientarsi in un ventaglio di possibilità. L'adulto va sollecitato a porsi la domanda "che cosa sto facendo di me?". Essa sprona la persona a porsi in termini criticamente riflessivi nei confronti delle scelte di vita intraprese. Solo ponendosi questo interrogativo l'uomo è messo nelle condizioni di effettuare una verifica dello scarto tra quanto progettato e quanto realizzato. La risposta può essere una conferma o può spronare l'adulto a riprogettare il proprio cammino. Connesso al concetto di autodeterminazione vi è quello di intenzionalità, quindi l'agire "in ragione e in virtù delle volizioni, delle motivazioni, delle ragioni, delle logiche, degli abiti, delle risorse, delle procedure, degli strumenti che quel soggetto mette in campo e a cui fa ricorso" (Colicchi, 2011, p. 54).

Il secondo itinerario conduce ad educare alla condivisione, alla convivialità, alla cooperazione, contrapponendosi al modello sociale oggi emergente del privatismo e dell'autoreferenzialità. Ciò nella consapevolezza che oggi più che mai l'adulto non può essere considerato come soggetto isolato ma come membro di una comunità, con cui intrattiene relazioni di interdipendenza e da cui apprende. Vi è, in tal senso, la necessità di educare alla relazione, riconoscendo che "l'itinerario della propria realizzazione procede con quello della realizzazione altrui, pena l'impoverimento in una chiusura individualistica che non ha, al suo interno, né autonomia né autosufficienza" (Bertin, Contini, 2004, p. 147). È nella relazione che prende forma la progettazione esistenziale, in quanto sostenuta dalle reti di legami del soggetto. Si raggiunge la propria pienezza sempre con gli altri, mai da soli. La relazione è la strada per un'autentica esistenza, per allontanarci dall'individualismo e per tendere verso un mondo migliore, facendo la nostra parte.

Il terzo itinerario riguarda l'educazione all'impegno civile, in cui centrale è l'idea di formare cittadini responsabili. In questa direzione si muovono anche le indicazioni dell'OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) con il progetto "The Future of Education and Skills 2030" (OECD, 2018). Nello specifico, l'OECD Learning Framework 2030 offre

una visione ed individua alcuni principi per il futuro del sistema dell'educazione. Viene messa in luce l'importanza di una educazione che favorisca l'acquisizione di competenze per essere cittadini attivi, responsabili e coinvolti. L'impegno civile, infatti, presuppone sia il sentirsi coinvolti, *engaged*, sia l'assunzione di responsabilità. In merito alla responsabilità, essa è intesa dalla riflessione pedagogica come caratteristica costitutiva della persona, che esercita la sua capacità di scelta, decisione, impegno. Ci si riferisce alla possibilità della persona di essere protagonista attiva e responsabile della propria esistenza.

Tali itinerari conducono la persona al benessere, riconosciuto dal rapporto OECD Learning Framework 2030 come un costrutto che non ha solo a che fare con l'accesso alle risorse materiali, ma che è correlato alla qualità di vita, all'impegno civico, alle connessioni sociali, alla soddisfazione. Tale benessere deve essere accessibile in maniera equa a tutti i cittadini e può essere perseguito solo attraverso l'educazione, che concorre allo sviluppo di conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori, permettendo alle persone di beneficiare di un futuro inclusivo e sostenibile.

Bibliografia

- Amadini M. (2006). *Memoria ed educazione. Le tracce del passato nel divenire dell'uomo*. Brescia: La Scuola.
- Bauman Z. (2011). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Benasayag M., Schmit G. (2013). *L'Epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bernardini J. (2012). *Adulti nel tempo dell'eterna giovinezza. La lunga transizione, l'infantilizzazione, i connotati della maturità*. Milano: Franco Angeli.
- Bertin G.M., Contini M.G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bresciani P.G., Franchi M.F. (eds.) (2006). *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*. Milano: Franco Angeli.
- Colicchi E. (2011). *Dell'intenzione in educazione. Materiali per una teoria dell'agire educativo*. Casoria: Loffredo.
- Corallo G. (1972). *Pedagogia. L'educazione. Problemi di pedagogia generale*. Torino: SEI.
- Flores D'Arcais P. (1979). Pedagogia critica e pedagogia della persona. In AA.VV., *Pedagogia fra tradizione e innovazione. Studi in onore di Aldo Agazzi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marescotti E. (2012). *Educazione degli adulti. Identità e sfide*. Milano: Unicopli.
- Marescotti E. (2020). *Adulteranza e dintorni. Il valore dell'adulterità, il senso dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Mariani A.M. (2014). *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*. Milano: Unicopli.
- Morin E. (2011). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Roma: Raffaello Cortina.
- OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030*.
- Pati L. (2014). *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Tramma S. (2019). Il tempo e la società dell'apprendimento permanente: opportunità, contraddizioni e nuove forme di emarginazione. *Pedagogia Oggi*, 2, 217-229.
- Zini P. (2018). *Accompagnamento formativo per genitori divisi*. Brescia: La Scuola.
- Zini P. (2021). The crisis in life planning, adult education and perspectives on training. *Pedagogia e Vita*, 2, 78-87.
- Zini P. (2024). *L'adulto che apprende. Implicazioni pedagogiche e intrecci formative*. Milano: Unicopli.

Sessione parallela – Panel 5
La ricerca in pedagogia e didattica speciale
al tempo delle transizioni ecologiche, digitali e interculturali

Per una storia regionale dell'inclusione sociale. Il caso della regione di confine Sudtirolo/Alto Adige – Tirolo

Elena Dankl

Researcher

University of Innsbruck – elena.dankl@uibk.ac.at

Franziska Cont

Researcher

Libera Università di Bolzano – franziska.cont@unibz.it

1. Introduzione: Ricerca senza confini?

Il progetto di ricerca “Lost Children”¹ analizza l’affidamento (trans)nazionale di bambini altoatesini in Italia ed Austria tra il 1945 e gli anni Settanta del secolo scorso. La pratica di collocamento di bambini di lingua tedesca in convitti nel nord Italia e in generale nell’Austria occidentale si riferisce a una continuità di pratiche assistenziali che si estendevano oltre il confine politico-amministrativo del Brennero, stabilito nel 1919 (sulla storia dell’Alto Adige, si veda Steininger, 1997). Da questo punto di vista, il legame con l’Austria, in particolare con il Tirolo settentrionale, seguiva la logica dell’ex unità territoriale del Tirolo all’interno della monarchia asburgica. Von Hirschhausen, Grandits, Kraft, Müller e Serrier (2015) descrivono questa continuazione delle ex unità territoriali utilizzando il concetto di “confini fantasma”. Il concetto si riferisce alla misura in cui le pratiche sociali e amministrative sono rimaste in vigore anche dopo la rimozione ufficiale di vecchi confini e la costruzione di nuovi.

Nel caso dell’affidamento (trans)nazionale di bambini altoatesini oltre il confine del Brennero, sorgono alcune questioni: prima di tutto, se chi era coinvolto nelle pratiche di welfare per l’infanzia abbia continuato a orientare le proprie azioni secondo dinamiche relazionali storicamente consolidate ma ormai non più esistenti. In secondo luogo, se l’affidamento dei bambini in Austria seguisse ancora la logica dell’ex *Kronland* del Tirolo e dell’appartenenza alla monarchia asburgica, anziché adattarsi ai confini nazionali stabiliti dopo il 1919.

Tale concezione spaziale della ricerca è anche alla base della storia regionale che vede le regioni come strumento euristico di analisi (Gallion, Göllnitz, Schnack 2021; Gehler, 1992). Da questa prospettiva, le pratiche di assistenza all’infanzia devono essere analizzate non solo all’interno degli attuali confini amministrativi, bensì soprattutto, in termini di processi di scambio, collaborazione, connessione e dipendenze che vanno oltre i confini odierni. In tal modo la regione diventa uno spazio costituito da pratiche comuni al di là delle definizioni politiche. Nell’ambito dei precedenti lavori di ricerca sul progetto “Lost Children”, sono già emersi esempi di

1 Il progetto “Lost Children (Trans-)national out of area placement of South Tyrolean children in Italy and Austria (1945-1970)” è un progetto di cooperazione condotto da Ulrich Leitner (Università di Innsbruck) e Annemarie Augschöhl Blasbichler (Libera Università di Bolzano). È finanziato dalla Provincia Autonoma di Bolzano e condotto tra il 2024 e il 2027. Si veda a questo proposito anche l’articolo di Ulrich Leitner e Annemarie Augschöhl Blasbichler nella stessa collana.

processi di scambio all'interno della macro-area Alto-Adige e Tirolo del Nord. Come descrive Elisabeth Dietrich-Daum (2018), Maria Nowak-Vogl – una volta prominente, oggi discussa psichiatra pediatrica – ha intrattenuto rapporti con l'Alto Adige. La sua influenza consisteva, tra l'altro, nel tenere conferenze e nel lavoro di consulente per le pratiche di welfare dedicate all'infanzia. Oltre a ciò, anche i bambini altoatesini sono stati ricoverati nel suo istituto psichiatrico a Innsbruck, con conseguenze incisive sulle loro rispettive biografie. Edith Brugger-Paggi (2015) descrive un ulteriore caso di connessione in cui attesta come l'Alto Adige stia “guardando verso nord” (p. 23) e quindi verso un sistema educativo peculiare ed inclusivo, in contrasto con le riforme attuate in Italia. Questo articolo aggiunge alla discussione un altro aspetto della collaborazione transfrontaliera. Sulla base di un caso di studio riguardante la fondazione della prima scuola materna integrativa in Austria (1978) ad Innsbruck, viene mostrato come gli attori nel campo dell'educazione pedagogica elementare provenienti dal Tirolo del Nord si confrontassero con concetti pedagogici inclusivi in Italia ed in particolare in Alto Adige. Di seguito contestualizzeremo innanzitutto il caso di studio sulla base dei prerequisiti legislativi e storici in Austria per quanto concerne l'inclusione (2). In una fase successiva verranno delineati i processi di scambio avvenuti nel corso della fondazione della scuola materna (3), al fine di ricavare implicazioni per una ricerca transnazionale socialmente sostenibile (4).

2. Quadro storico-normativo dell'inclusione (scolastica) in Austria

In contrasto con la legislazione italiana, l'Austria è ancora oggi lontana dal radicamento giuridico a livello nazionale di un sistema educativo inclusivo a tutti i livelli. Mentre in Italia vennero creati, a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, i presupposti formali e legali per implementare un sistema (scolastico) inclusivo (Polenghi, 2021) in Austria sono emerse linee di sviluppo diverse tra loro.

A partire dagli anni Sessanta (Engelbrecht, 1988) e soprattutto negli anni Settanta del secolo scorso (Buchner, Gebhardt, 2011) in Austria è stata accelerata l'espansione di un sistema educativo rivolto a persone con bisogni educativi speciali. Tra il 1950 ed il 1990 il numero delle scuole per alunni con bisogni speciali è quadruplicato, passando da 74 a 329 (Statistics Austria, 2023). Si può affermare che, per la seconda metà del XX secolo, in particolare dagli anni Cinquanta agli anni Settanta, la realtà di vita delle persone con disabilità in Austria sia stata caratterizzata dall'istituzionalizzazione in istituti e da un focus medico-assistenziale (Plangger, Schönwiese, 2010). Sebbene nel complesso si evidenzino un quadro diversificato in termini di inclusione a livello scolastico (Feyerer, Prammer, 2003), sono soprattutto il Tirolo, il Vorarlberg e la Bassa Austria a distinguersi per un atteggiamento fortemente orientato alle scuole per alunni con bisogni speciali (Feyerer, 2009b).

Per quanto riguarda la situazione giuridica relativa all'inclusione delle persone con disabilità in Austria, va menzionata soprattutto una delle prime leggi promulgate in questo contesto a livello dei *Länder*, ovvero la legge del *Landtag* del Tirolo del 25 novembre 1964 sugli aiuti ai disabili e gli assegni di cura (*Tiroler Behinderten- und Pflegebeihilfengesetz*, *TLGBI*, Titolo 12/1965) (Plangger, Schönwiese, 2010). Per riabilitazione si intendeva “l'inserimento nella vita professionale e sociale” (p.13) di “persone disabili”. Sulla base di questa legge, è stato possibile richiedere il cosiddetto “aiuto all'integrazione”, *Eingliederungshilfe*, (p.32) sotto forma di “misure di riabilitazione” (p. 31).

Ulteriori passi legislativi in relazione alla realtà di vita delle persone con disabilità in Austria si trovano infine contestualmente alla crescente importanza del movimento dei disabili e le relative iniziative dei genitori per l'integrazione dei bambini con disabilità nel sistema scolastico ordinario. Nel 1984, nel *Land* Burgenland, è stato condotto un primo esperimento scolastico

(Buchner, Gebhardt, 2011; Biewer, 2021). Successivamente, questo momento di cambiamento ha portato alla promulgazione della legge sulla deistituzionalizzazione, *Unterbringungsgesetz*, (BGBl. Nr. 155/1990: 155. Bundesgesetz: Unterbringungsgesetz – UbG; si veda a questo proposito anche Plangger, Schönwiese, 2010), attraverso la quale, le persone affette da disabilità, furono dimesse dai reparti psichiatrici in cui fino ad allora venivano spesso ricoverate.

Infine, nel 1993, la possibilità di integrazione nel sistema scolastico ordinario per l'istruzione primaria (ma non nelle scuole materne) fu sancita a livello nazionale nel corso del 15° emendamento della legge sull'organizzazione scolastica (*15. Schulorganisationsgesetz-Novelle*). Nel 1996, nel corso del 17° emendamento della legge sull'organizzazione scolastica, l'integrazione fu estesa alla scuola secondaria fino all'ottavo anno scolastico (Buchner, Gebhardt, 2011; Biewer, 2021; Engelbrecht, 2015).

Fino ad oggi, queste leggi costituiscono la base per l'inclusione nel sistema scolastico austriaco. La sezione 8 (1) della 516esima legge federale sancisce la possibilità per i bambini con cosiddetti “bisogni pedagogici speciali” di frequentare una scuola per alunni con bisogni speciali oppure “una scuola primaria che soddisfi bisogni educativi speciali” (p. 3822). L'inclusione nel sistema scolastico austriaco non è quindi una norma fissa a livello nazionale, ma piuttosto una possibilità fra le tante (Feyerer, 2009a). La responsabilità di questa decisione ricade quindi nelle mani dei genitori di bambini con disabilità (Buchner, Gebhardt, 2011). Inoltre, singole aree dell'istruzione rimangono legalmente escluse dall'integrazione. Ad esempio, ad oggi, non esiste un diritto legale (a livello federale) all'assistenza inclusiva nella scuola materna. La frequenza scolastica (in scuole a statuto speciale o nelle scuole ordinarie inclusive) oltre l'obbligo di frequenza (11° e il 12° anno scolastico) è possibile solo su base volontaria e con il consenso della rispettiva scuola e direzione scolastica (Unabhängiger Monitoringausschuss der Republik Österreich, 2023).

3. Processi di scambio tra Alto Adige e Tirolo del Nord: il caso studio della scuola materna per tutti (*Kindergarten für Alle*)

Nonostante Italia e Austria abbiano due orientamenti diversi rispetto all'implementazione di un quadro normativo per l'inclusione nei sub-ambiti sociali, all'interno dell'area geografica dell'Alto Adige e del Tirolo del Nord si possono riscontrare processi di scambio e trasferimento di approcci educativi inclusivi teorici e pratici. Uno di questi processi di scambio verrà illustrato di seguito, sulla base dei dati ottenuti nell'ambito della tesi di laurea *Kindergarten für Alle: Die Entstehung des ersten integrativen Kindergartens in Österreich*, Scuola materna per tutti: la nascita del primo asilo inclusivo (Dankl, 2024).

La ricerca, collocata nel campo teorico della ricerca storica sull'infanzia e sulla Disability History, si è dedicata alla creazione della prima scuola materna inclusiva in Austria, inaugurata a Innsbruck nel 1978. Il design metodologico corrispondeva all'analisi del discorso storico (Landwehr, 2018) che includeva sia la triangolazione metodologica (Flick, 2011; Ecarius, 2011) che la triangolazione di diverse fonti (storiche) (Leitner, 2024).

L'obiettivo della ricerca era soprattutto la rielaborazione storico-discorsiva dei motivi alla base dell'apertura della prima struttura elementare-pedagogica inclusiva dell'Austria. Ciò ha permesso di stabilire dei punti di partenza per l'elaborazione sistematica e storica di concetti pedagogici inclusivi in Austria. I motivi alla base della fondazione della scuola si collocano a livello del contesto socio-politico dell'Austria a partire dagli anni '60 e dei relativi cambiamenti politici e teorico-pedagogici ad esso connessi. Grazie all'analisi discorsiva di fonti storiche si è potuto tuttavia dimostrare in che modo questo livello macro-contestuale abbia influito sul micro-livello di coloro che operavano nella struttura e sulla fondazione stessa della scuola. Nel-

l'ambito di questo contesto e dell'influenza degli sviluppi internazionali sulla creazione di un asilo per tutti, *Kindergarten für Alle* (1978) rientrano anche la generazione teorica e l'attuazione pratica di concetti pedagogici inclusivi in Italia e Alto Adige. Per quanto riguarda i processi di scambio e collaborazione, fonti storiche analizzate hanno fornito prove del trasferimento di conoscenze pedagogiche di integrazione. Come emerge dall'analisi, la critica al percorso intrapreso in Austria per ampliare le istituzioni educative isolate e separate per bambini con disabilità può essere considerata il motivo alla base della creazione del primo asilo inclusivo in Austria. Di conseguenza, l'apertura dell'istituto pedagogico elementare dovrebbe rappresentare un controprogetto a questa pratica comune. Le tesi di dottorato di due membri fondatori della scuola materna contengono rappresentazioni del concetto in cui viene fatto riferimento diretto agli sviluppi in Italia e alle elaborazioni teoriche di Adriano Milani Comparetti. Un modello ampiamente descritto in entrambe le dissertazioni è la struttura *Anna Torrigiani*, di cui Comparetti era direttore.

Le dissertazioni sono state redatte sia sotto il profilo tematico che temporale (1982, 1984) in concomitanza dell'apertura della scuola (1978). Judith Kessler (1984) ha descritto come l'apertura dell'asilo per tutti, *Kindergarten für Alle*, sia stata influenzata, nel seguente modo:

“vorrei abbozzare brevemente l'approccio italiano' di antiemarginazione e i pensieri che ne stanno alla base, in quanto nella fase progettuale dell'asilo sonnenburgstrasse, le prime relazioni su tentativi riusciti di integrazione (specialmente a firenze e bolzano) ci hanno incoraggiato;”² (Kessler, 1984, p. 219)

Lercher-Schwarzwälder (1982) ha inoltre collocato il percorso portato avanti in Austria nel contesto di “promozione degli istituti per bambini con esigenze particolari” (pag. 208) nell'ambito di un “approccio tradizionale” (p. 208), contrapponendolo “all'approccio olistico: confronto con l'ambiente” (p. 210), riferendosi in particolare a Milani-Comparetti:

“La seconda posizione, che trova la sua origine concettuale alla fine degli anni '60, parte da un approccio olistico come quello praticato in Italia. Si richiede una dissoluzione totale, i confini di “normalità” e “anormalità” devono essere annullati e i termini “malattia” e “salute” devono essere messi in discussione e cambiati” (Lercher-Schwarzwälder, 1982, p. 210)

Da questo “approccio olistico” Lercher-Schwarzwälder ha dedotto delle implicazioni teoriche per il concetto dell'asilo per tutti, *Kindergarten für Alle*, in particolare per quanto riguarda una nuova comprensione della terapia (p. 214 e segg.).

Il fatto che l'Italia, e soprattutto l'area altoatesina, abbiano influito sulla creazione della prima struttura elementare-pedagogica austriaca ad Innsbruck è dimostrato anche dall'intervista condotta con uno dei membri fondatori nell'ambito della ricerca:

35 [0:14:02] B: Siamo andati in Alto Adige per vedere di persona gli asili e le scuole integrative [...]. Sapevamo che in altri paesi esistevano queste strutture e volevamo vederle con i nostri occhi [...] L'idea già esisteva, ma non in Austria. (Intervista con l'esperto Praxmarer, 2024)³

Questi estratti dimostrano che le persone coinvolte nel primo asilo inclusivo in Austria erano consapevoli sia dell'esistenza di alternative all'approccio educativo per bambini con esigenze

2 È stata mantenuta la grafia originale in minuscolo.

3 La trascrizione dell'intervista può essere richiesta all'autrice.

particolari austriaco sia che esse si impegnavano attivamente nel dialogo con le persone coinvolte in Alto Adige, mirando quindi al trasferimento delle conoscenze pedagogiche di integrazione. È pertanto possibile tracciare un momento di scambio all'interno dell'area geografica dell'Alto Adige e del Tirolo del Nord. Ciò solleva anche la questione della misura in cui le strutture integrative o inclusive siano state recepite in Alto Adige e in Tirolo del Nord. Ciò è particolarmente interessante soprattutto alla luce delle mutate condizioni quadro politiche in Alto Adige nel corso degli anni Settanta, quando sulla base del secondo Statuto di autonomia, entrarono in vigore riforme statali decisive anche per l'ambito dell'istruzione e della formazione (Frei, Karner, 2003).

4. Implicazioni per una ricerca socio-sostenibile, transnazionale

I risultati di ricerca del progetto “Lost Children” finora ottenuti, in combinazione con il caso di studi qui illustrato, dimostrano la complessità e la natura interattiva di questi processi di trasferimento di sapere e pratiche (pedagogiche) all'interno dello spazio delineato. In questo articolo è stato inoltre possibile esaminare le nuove reti di attori emerse negli anni Settanta del secolo scorso. Questo aspetto è di particolare rilevanza alla luce della riforma della politica italiana degli anni Settanta e la sua attuazione in Alto Adige nell'ambito del secondo Statuto di autonomia (1972) che modificò in maniera massiccia anche il settore dell'assistenza all'infanzia e ai giovani e che portò con sé l'implementazione di misure inclusive. Con il secondo Statuto di autonomia la Provincia di Bolzano/l'Alto Adige assunse nuove competenze legislative in ambito sociale, permettendo l'istituzione di un sistema sociale autonomo basato su principi di welfare state e la negoziazione di riforme a livello provinciale (Tragust, 2021; De Santi, 2004). L'esempio di studio riportato dimostra in che misura le connessioni esistenti sono cambiate o sono nuovamente emerse in questi anni. L'articolo mette in luce le forme di scambio regionale transfrontaliero e la creazione di reti.

Già un primo approccio alla tematica dell'assistenza regionale all'infanzia e alla gioventù mostra come un'osservazione orientata ai confini attuali corra il rischio di rendere invisibili dinamiche, dipendenze e connessioni reciproche. Piuttosto, in termini di ricerca educativa socialmente sostenibile, è necessario considerare gli spazi comuni dedicati all'assistenza e quindi assumere un punto di vista regionale-storico e transnazionale e pertanto orientato al raggio d'azione degli attori e quindi ai percorsi dei singoli soggetti. Come attori si intendono non solo i bambini e gli adolescenti, bensì anche gli assistenti sociali, gli infermieri, i medici, i rappresentanti dei gruppi di interesse ecc. L'obiettivo è quello di indagare dove gli attori hanno ricevuto la loro formazione, con chi hanno scambiato conoscenze attraverso canali ufficiali e non o chi abbia funto per loro da consulente e modello. Sulla base di queste prospettive, si può approfondire la storia dell'assistenza all'infanzia e alla gioventù e di conseguenza l'inclusione sociale nella seconda metà del XX secolo.

Bibliografia

- Buchner T., Gebhardt M. (2011). Zur schulischen Integration in Österreich. Historische Entwicklung, Forschung und Status Quo. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 298–304.
- Biewer G. (2021). Inklusive Bildung in Österreich: Von den Anfängen der Entwicklung eines rechtlich-normativen Auftrags bis zu den Perspektiven für die Zukunft. In A. Köpfer, E. Powell, J.W. Justin, R. Zahnd (Eds.), *International Handbook of Inclusive Education: Global, National and Local Perspectives* (pp. 239–246). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

- Brugger-Paggi E. (2015). Etappen auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Herausforderungen und Gelingungsbedingungen. Das Beispiel Südtirol. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger, R. Wernig (Eds.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (pp. 23-33). Wiesbaden: Springer.
- Dankl E. (2024). *Kindergarten für Alle: Die Entstehung des ersten integrativen Kindergartens in Österreich. Eine diskursanalytische Studie zu den Anfängen der österreichischen Integrationsbewegung auf der Basis von zeithistorischen Quellen*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Innsbruck.
- De Santi M., Endirizzi C., Haas A., Vettorazzi C. (2004). *Geschichte des Sozialdienstes. Geschichten der Sozialassistenten in Südtirol von 1949 bis 1999*. Bozen: Autonome Provinz Bozen.
- Dietrich-Daum E. (2018). *Über die Grenze in die Psychiatrie. Südtiroler Kinder und Jugendliche auf der Kinderbeobachtungsstation von Maria Nowak-Vogl (1954-1987)*. Innsbruck: Wagner.
- Ecarius J., Miethe I. (2011). Einleitung. In J. Ecarius, I. Miethe (Eds.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (1^a ed., pp. 7-15). Opladen: B. Budrich.
- Engelbrecht H. (1988). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs* (Vol. 5). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Engelbrecht H. (2015). *Schule in Österreich. Die Entwicklung ihrer Organisation von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Wien: New Academic Press.
- Feyerer E. (2009a). Ist Integration "normal" geworden? *Zeitschrift für Inklusion*, 3(2).
- Feyerer E. (2009b). Qualität in der Sonderpädagogik. Rahmenbedingung für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterricht von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In W. Specht (Ed.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009: Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (pp. 73-98). Graz: Leykam.
- Feyerer E., Prammer W. (2003). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Flick U. (2011). Zum Stand der Diskusion. Aktualität, Ansätze und Umsetzungen der Triangulation. In J. Ecarius, I. Miethe (Eds.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (1^a ed., pp. 19-39). Opladen: B. Budrich.
- Frei S., Karner B. (2003). Sozialland Südtirol. Der Sprengelgedanke setzt sich durch. In G. Solderer (Ed.), *Das 20. Jahrhundert in Südtirol. 1980-2000. Zwischen Europa und Provinz* (Band 5, pp. 130-149). Bozen: Edition freiRaetia.
- Gallion N., Göllnitz M., Schnack F.M. (2021). *Regionalgeschichte: Potentiale des historischen Raumbezugs*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gehler M. (1992). „Regionale“ Zeitgeschichte als „Geschichte überschaubarer Räume“. *Von Grenzen, Möglichkeiten, Aufgaben und Fragen einer Forschungsrichtung. GR/SR*, 1, 85-120.
- Von Hirschhausen B., Grandits H., Kraft C., Müller D., Serrier T. (2015). Phantomgrenzen im östlichen Europa. Eine wissenschaftliche Positionierung. In B. von Hirschhausen, H. Grandits, C. Kraft, D. Müller, T. Serrier (Eds.), *Phantomgrenzen. Räume und Akteure in der Zeit neu denken* (pp. 13-56). Göttingen: Wallstein.
- Kessler J. (1984). *Gemeinsam leben lernen. Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder als gemeinsamer Lernprozess*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Innsbruck.
- Landwehr A. (2018). *Historische Diskursanalyse* (2^a ed.). Frankfurt: campus.
- Leitner U. (2024). Triangulating Written and Oral Ego-Documents. Autobiographical Sources of Diocesan Pre-Seminary Pupils. *History of Education*, 53, (1), 157-173.
- Lercher-Schwarzwälder J. (1982). *Manfred E. Über die Entstehung von Behinderung und einem Versuch ihrer Bewältigung im Rahmen integrativer Kindergartenarbeit. Eine psychologisch-pädagogische Fallstudie*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Innsbruck.
- Plangger S., Schönwiese V. (2010). Zur Lage von Menschen mit Behinderung. In H. Schreiber (Ed.), *Transblick: Vol. 6. Im Namen der Ordnung: Heimerziehung in Tirol* (pp. 317-346). Innsbruck, Wien, Bozen: Studien-Verlag.
- Polenghi S. (2021). Italienische Wege zur Inklusion. Bemühungen, Fort- und Rückschritte in der Sondererziehung. In M. Vogt, M.A. Boger, P. Bühler (Eds.), *Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen* (pp. 63-80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Statistics Austria. (2023). Schulklassen 1923/24 bis 2022/23. Zeitreihen. Disponibile da <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schulen-und-klassen>.

- Steininger R. (1997). *Südtirol im 20. Jahrhundert. Vom Leben und Überleben einer Minderheit*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Tragust K. (2021). Soziales und Gesundheit. Am Beginn der Südtiroler Wohlfahrt. In R. Mumelter, S. Clementi, K. Tragust, Waltraud Deeg. *Die Landesmutter. Politik – Frauen – Soziales* (pp. 247-373). Bozen: Raetia.
- Unabhängiger Monitoringausschuss der Republik Österreich. (2023). *Sonderbericht Art. 24 - Bildung: Anlässlich der 2. Staatenprüfung der Republik Österreich durch den UN-Fachausschuss*. Disponibile da <https://www.monitoringausschuss.at/wp-content/uploads/2023/06/Sonderbericht-Bildung.V2023-07-18.pdf>

Per una formazione inclusiva. Valorizzare l'umano nel segno di una transizione interculturale

Teresa Giovanazzi

Assegnista di ricerca

Libera Università di Bolzano – teresa.giovanazzi@unibz.it

1. Promozione umana. Tra singolarità e irripetibilità

In un tempo storico contraddistinto da mutevoli e profonde trasformazioni socio-culturali ed economiche, la ricerca pedagogica è sollecitata a riflettere sull'educazione quale aspetto cruciale nel percorso di crescita e di promozione umana di singoli e di comunità. Interrogarsi sul vivere umano permette di indagare le molteplici azioni educative che formano e trasformano ciascuno nella propria complessità e profondità, non solo in modo reattivo di fronte agli stimoli del mondo esterno, ma anche come libera decisione, intenzionalità d'apprendere e di crescere sempre in cammino verso il miglioramento di sé. Ogni essere umano ha il compito di imparare ad abitare il mondo ed il proprio tempo, assumendosi la responsabilità della persona che intende diventare, dando forma alla propria esistenza nella radicale problematicità e imprevedibilità della vita. Essere protagonista attivo implica un impegno etico-educativo che deve animare ogni sforzo teso alla ricerca del bene comune, per contribuire allo *sviluppo di una società civile e solidale*. Tale riflessione invita a prendere consapevolezza della necessità improrogabile di prendersi cura della vita umana e della crescita delle nuove generazioni per poter garantire la prosecuzione del mondo. L'essenza dell'educazione stessa risiede nel "dare inizio ad un mondo nuovo partendo da esseri 'nuovi' per nascita e per natura" (Arendt, 1991, p. 232), prestando attenzione all'unicità di ogni essere umano e alla 'novità' che ciascuno porta dentro di sé come luce di speranza per un nuovo essere umano verso un mondo migliore.

È imprescindibile sostenere non solo una crescita del soggetto in termini materiali e quantitativi, ma soprattutto da un punto di vista qualitativo di promozione delle potenzialità innate presenti in ognuno per conseguire la propria natura umana. Secondo la pedagogia personalistica, il processo educativo si fonda sulla "singolarità della persona" (Flores D'Arcais, 1994, p. 151), affinché ciascuno possa esprimere e liberare i propri talenti: oltre a riconoscerli come attitudini personali e doni, essi devono essere intesi come accesso alle dimensioni più nascoste di sé capaci di *far fiorire l'umano* (Malavasi, 2020). Esiste, infatti, qualcosa di connaturato che attende di essere promosso e sviluppato in ogni persona. È qualcosa di 'inattuale' (Bertin, 1997) che non può dipendere dalle circostanze della vita, ma riguarda l'intima essenza e la vocazione propria di ogni essere umano in quanto tale.

L'attestazione dell'unicità di ognuno è da sviluppare anche, ed in modo peculiare, nei processi formativi, coniugando le potenzialità personali con l'orizzonte della possibilità (Bertolini, 1988), integrando le dimensioni già date dalla natura umana e dall'ambiente con quelle che rappresentano il frutto della libera scelta e delle proprie predisposizioni personali. È un processo complesso che richiede una tensione progettuale, spazi di dialogo intergenerazionale per interpretare il mondo, attribuendo significato alle esperienze formative vissute e a quelle future che coinvol-

gono il soggetto per migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva di crescita personale, civica, sociale.

2. Formazione e inclusione. Profili emblematici

Consentire a ciascuno di esprimere le proprie potenzialità richiama all'esigenza di promuovere una *formazione inclusiva* nei contesti scolastici di ogni ordine e grado a tutela della dignità della persona: essa esige di essere accolta, rispettata e accompagnata per "diventare un essere umano autentico e autenticamente se stesso" (Stein, 2017, p. 12). La condizione umana è costituita da capacità da sviluppare e mancanze da colmare, verso traguardi etici ed esistenziali mai completamente raggiunti in quanto espressione del desiderio di perfezione guidato dalla volontà di esprimere se stesso.

Una formazione che non utilizzi modelli in modo generalizzato volti ad escludere e distanti dalla realtà concreta, ma anzi miri a percorsi e a relazioni interpersonali attraverso scelte pedagogiche e didattiche orientate allo sviluppo personale degli apprendimenti, specifico per ogni esigenza educativa. È un impegno che richiede di accompagnare ogni soggetto nell'acquisizione di saperi e di strumenti funzionali a una partecipazione responsabile e proattiva alla vita sociale. Tale approccio consente di considerare le diversità non solo in ottica terapeutica, ma di porre il focus sulla *promozione della persona* nella sua unità sostanziale e sulla valorizzazione delle relazioni interpersonali. Occorre, pertanto, "prendere atto di queste diversità, e rispettarle, oltre che sforzarsi di trovare insieme i modi di trasformarle in punti di forza" (Bertagna, 2022, p. 43).

Una formazione inclusiva sollecita a nuovi modi di pensare e di fare scuola, nuove forme di apprendimento e di conoscenza: è tesa a favorire una *rigenerazione umana e sociale*, a promuovere soggetti capaci di affrontare con consapevolezza il proprio destino e le incertezze quotidiane. Si attua un passaggio da una prospettiva che riguarda il singolo con le sue limitazioni e difficoltà, ad una visione più globale, che mette al centro di ogni pensiero e pratica educativa la necessità di trovare un equilibrio tra le potenzialità interne alla persona e i fattori esterni del contesto sociale di appartenenza.

La scuola di oggi, consapevole delle fragilità e delle debolezze, è chiamata ad assumere le caratteristiche di un ambiente che risponda ai bisogni e alle esigenze di tutte e tutti, per garantire e promuovere un continuo e autentico processo di inclusione. Un ambiente accogliente in grado di valorizzare le diverse abilità, di fornire le condizioni per indirizzare la propria esistenza, attraverso progettualità virtuose, che consentano di sostenere le reali opportunità di piena partecipazione di ciascuno per la qualità della vita insieme. Riflettere sul ruolo del contesto, come luogo di incontro autentico reciprocamente arricchente, per valorizzare le peculiarità e capacità dei soggetti coinvolti (Annacontini, Dato, 2020) comporta interrogarsi sui modi e sulle forme dei modelli di insegnamento, in coerenza con il mutare delle stesse modalità del sapere e dell'imparare, come condizione di ogni processo innovativo. Ne consegue riconoscere al capitale umano un valore anche collettivo, nel quale l'azione educativa sul singolo rappresenta un'opportunità di crescita dell'apprendimento della società nel suo complesso.

La categoria pedagogica dell'inclusione, nello strutturare i processi formativi e i percorsi identitari (Ferrari, Morandi, 2024), si contraddistingue come una sfida da accogliere, come processo umano di *comprensione verso l'altro*, valorizzando la personale condizione di diversità di tutti i soggetti, cercando di ridurre i possibili ostacoli e le barriere esistenti all'apprendimento e alla partecipazione alla vita sociale. L'inclusione non riguarda solo la dimensione della disabilità, ma investe ogni soggetto a rischio di emarginazione anche in termini culturali in una scuola che si interroga per cercare di rispondere alle molteplici emergenze educative, dalla dispersione scolastica alla diversità culturale.

Promuovere lo sviluppo di una formazione inclusiva sollecita nuovi paradigmi socio-culturali ed educativi tesi a ridurre la frammentarietà, il rischio di riduzionismo e della semplificazione, privando della bellezza e ricchezza della diversità nelle sue declinazioni. Tale processo richiede un'evoluzione professionale permanente, in costante miglioramento in relazione alle sfide che emergono nel contesto attuale e ai nuovi bisogni formativi che richiedono risposte educativo-didattiche efficaci, a tutela della vita umana. L'inclusione, come rinnovamento dei percorsi formativi, si configura come una nuova frontiera educativa per lo sviluppo di una scuola democratica, in mutamento caratterizzata dal pluralismo, "per un'apertura a nuove realtà, per ricostruire relazioni e legami della socialità e delle comunità" (Santerini, 2019, p. 22), e dalla complessità dei bisogni dei singoli, in cui le diverse identità possono trovare spazio di dialogo e mutuo riconoscimento. Essa è orientata a garantire pieni diritti di cittadinanza attiva, accessibilità e partecipazione fondata su un sistema di valori, conoscenze e competenze condivise. Una scuola che, attraverso il processo di comunicazione nell'interazione con l'altro, permette la condivisione dei significati e la connessione tra gli individui, consentendone lo sviluppo e la crescita umana in un contesto sempre più ampio come la comunità di appartenenza. La prospettiva delineata si pone a fondamento di una comunità democratica (Dewey, 1963) nella quale la cultura dell'accoglienza nelle sue molteplici forme, e nello specifico come pratica inclusiva e interculturale di essere in relazione con l'altro, si connota come la via privilegiata per contribuire alla co-costruzione responsabile del futuro dell'umanità.

3. Verso una transizione interculturale. Alcune questioni educative

Le sfide dell'epoca in cui viviamo chiedono ai contesti scolastici profondità nelle relazioni ed efficacia organizzativa; ciò implica una continua revisione nel progettare la formazione umana, sempre da storicizzare e ricalibrare in situazione, decifrando l'esistere quotidiano per una ricostruzione intenzionale degli itinerari formativi.

Interpretare le dinamiche del cambiamento di una società complessa e in perenne transizione (ecologica, digitale, interculturale) significa confrontarsi con la costruzione di sé e con l'autenticità del vivere, con la ricerca del benessere sociale e la sostenibilità (Malavasi, 2024). Orientarsi verso un futuro indecifrabile nei suoi inediti scenari esistenziali implica sviluppare una prospettiva pedagogica che si pone in una sorta di dialogo aperto e costruttivo con la realtà, generando un significativo progresso capace di portare con sé valori di equità e solidarietà. Una prospettiva pedagogica che deve porsi al servizio dei contesti scolastici al fine di realizzare un cambiamento di mentalità capace di motivare ad un agire consapevole e responsabile, promuovendo processi di esplorazione e interpretazione di ciò che accade. Un decisivo cambiamento di "*forma mentis*" aperta e articolata su più dimensioni, critica e complessa, dialettica e plurale, con una sensibilità cognitiva centrata sul processo oltre che sul risultato" (Mariani, 2019, p. 110), per ragionare secondo schemi di pensiero non più di disgiunzione, ma di interconnessione, corroborati e sostenuti da un tessuto emotivo solidale. A tal proposito, "il pensiero complesso si offre come strumento principale per costruire una mondializzazione che sia un'interdipendenza reciproca, un mutuo rapporto basato sul riconoscimento e sulla solidarietà, non una sommatoria di rapporti basati sul mero interesse" (Ceruti, Bellusci, 2020, p. 109).

È auspicabile la formazione di una coscienza planetaria intesa come conoscenza dell'interconnessione tra gli individui, chiamata a ripensare eticamente il proprio significato dell'abitare il mondo per un impegno congiunto di responsabilità e solidarietà. Occorre imparare a sviluppare un'identità terrestre, partendo dal proprio contesto di appartenenza per vivere insieme con l'altro (Morin, 2001), nella consapevolezza della contemporanea unità e diversità degli esseri umani. Riconoscere l'appartenenza comune a un intreccio globale di interdipendenze si confi-

gura come una condizione necessaria per garantire la sopravvivenza dell'umanità: la ricerca costante di apertura verso l'altro, in ottica di dinamicità e relazionalità (Agostinetto, 2022), consente di promuovere le specificità di ciascuno. È una prospettiva, in senso ampio, che invita ad uno sguardo profondo, a pensare a nuove strategie educative più vicine alla realtà quotidiana dei contesti scolastici, per permettere di definire e strutturare in modo nuovo esperienze e conoscenze tese ad attivare una transizione innanzitutto umana dall'indifferenza all'attenzione e dall'egoismo all'altruismo. Una transizione possibile attraverso la promozione di azioni educative fondate sulla ricerca di valori prosociali quali agenti che guidano i comportamenti per rispettare e valorizzare ogni diversità nel segno di una *convivenza umana*, fondata sui principi della giustizia, solidarietà e fraternità. Si tratta di promuovere relazioni dialogiche, caratterizzate "dalla possibilità di esprimere la propria soggettività, le proprie esigenze, i propri bisogni, i propri interessi e i propri diritti alla pari" (Fiorucci, 2020, p. 43), capaci di guardare oltre le diversità, per abbracciare le differenze e contribuire a costruire contesti relazionali umani in cui ciascuno possa sentirsi riconosciuto e rispettato nelle proprie peculiarità. Riconoscere il valore educativo delle differenze (Lopez, 2018), guardando all'essere umano nella sua interezza, è fondamentale per creare legami solidali improntati al rispetto e al dono dell'altro. Ciò richiede di ampliare l'orizzonte di pensiero ed orientarsi sempre più verso una transizione interculturale, ponendo attenzione alla dimensione globale e all'interazione tra le culture, nella quale la convivenza con l'altro si connota come un momento di arricchimento personale, in grado anche di accogliere le fragilità altrui e farle proprie e ad impegnarsi responsabilmente per l'altro, a cooperare e collaborare insieme. Emerge, di conseguenza, la necessità di inseguire ciò che accomuna e unisce, a tendere verso il consenso, ad esercitare ascolto ed empatia verso l'altro, a pensare ed operare secondo una prospettiva di reciprocità e universalità. Emerge una visione di incontro e confronto con l'altro, "di elaborazione di uno spazio condiviso che sia laboratorio di nuovi modi di partecipazione e cittadinanza" (Parricchi, 2022, p. 23), in riferimento ai vissuti esistenziali di ciascuno.

La costruzione di un'autentica convivenza umana invita a ridare centralità al tema dell'uguaglianza delle pari opportunità formative, dell'equità educativa per un miglioramento nelle condizioni di vita del soggetto, per l'accesso ai più alti gradi di istruzione, per contrastare le iniquità presenti nel sistema sociale, economico, politico, educativo e culturale. Pensare l'educazione nell'orizzonte della giustizia sociale (Nussbaum, 2011), intesa come processo e direzione di sviluppo che valorizzi la persona, si connota quale itinerario di senso verso cui tendere per la formazione etica e morale delle nuove generazioni.

La pedagogia, in qualità di sapere trasformativo, in grado di promuovere criticamente valori quali cooperazione e solidarietà, attraverso un'educazione eticamente orientata per sostenere dignità ed uguaglianza, può accogliere la sfida della transizione interculturale per indirizzare l'agire umano e declinare le diversità in opportunità di equità e inclusione. Un'educazione chiamata a porre al centro la piena promozione umana e la ricerca del bene (D'Addelfio, 2021).

Il processo *verso una transizione interculturale* sollecita una spinta propulsiva iniziale che prende avvio da una progettualità educativa che rimette al centro le persone, nel quadro di una cornice etico-pedagogica in grado di conferire senso e significato all'agire umano. Il discorso pedagogico, rivolto all'elaborazione della progettualità educativa secondo un umanesimo globale, consente di aprirsi al futuro con speranza come una costruzione dotata di senso in cui ciascuno si pone in relazione generativa con il proprio contesto di vita per contribuire ad un avvenire comune. Un percorso progettuale, chiamato a comprendere ed interpretare il presente in prospettiva futura, deve essere rivolto alla pace, tenendo insieme le dinamiche della sostenibilità e della solidarietà, dello sviluppo e dell'equità in un cammino educativo in perenne costruzione come ricerca comune nella prospettiva della speranza.

Intraprendere la via della transizione ecologica ed interculturale interpella una formazione inclusiva centrata sul valore della relazione con il creato, della condivisione e della partecipazione

comunitaria per un impegno solidale nella progettazione della cura della casa comune. Fratelli tutti (Francesco, 2020)!

Bibliografia

- Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Annacontini G., Dato D. (Eds.) (2020). *Pedagogia dei contesti. Spazi, tempi, esperienze dell'educare contemporaneo*. Bari: Progedit.
- Arendt H. (1991). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.
- Bertagna G. (2022). *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*. Roma: Studium.
- Bertin G.M. (1997). *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ceruti M., Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità*. Milano: Mimesis.
- D'Addelfio G. (2021). *Del bene*. Brescia: Scholè.
- Dewey J. (1963). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferrari M., Morandi M. (Eds.) (2024). *Pedagogie dell'esclusione. Pedagogie dell'inclusione*. Brescia: Morcelliana.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Flores d'Arcais G. (1994). Personalismo pedagogico o pedagogia della persona? In Id. (Ed.), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona* (pp. 113-160). Brescia: La Scuola.
- Francesco (2020). Lettera enciclica *Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*.
- Lopez A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (Ed.) (2024). *Educare per la transizione ecologica, digitale e interculturale. Emblemi e prospettive pedagogiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mariani A. (2019). Una scuola per formare l'uomo del postmoderno. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali* (pp. 109-113). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Parricchi M. (2022). Co-costruire il mondo per educarsi a vivere con gli altri. In M. Parricchi, D. Kofler (Eds.), *Bene-stare nella scuola e nella società cosmopolita* (pp. 13-26). Pisa: ETS.
- Santerini M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.
- Stein E. (2017). *Formazione e sviluppo dell'individualità*. Roma: Città Nuova.

Leadership inclusiva e vita scolastica. Il potenziale educabile delle differenze

Valentina Meneghel

Assegnista di Ricerca

Università Cattolica del Sacro Cuore – valentina.meneghel@unicatt.it

1. Leadership, scenari

Nell'orizzonte degli studi organizzativi (Schein, 1990; Quaglini, 1999; Castellano, 2004) una domanda ricorrente nel corso degli anni Novanta concerne gli effetti degli *stili delle leadership* sulle comunità professionali trovando, alla fine degli anni '30, un riferimento emblematico in Lewin (1939). Se infatti le teorie scientifiche inerenti alla leadership abbiano subito variazioni e ramificazioni significative individuando nel 1985 un anno di svolta, come emerge dagli studi di Quaglini (2001), l'eredità di Lewin permane cruciale per una comprensione scientifica della "gestione" delle persone nei contesti professionali, facendo affiorare l'istanza di una democratizzazione dei processi decisionali trasversalmente ai differenti ambienti di lavoro. Pertanto, ereditando dagli studi di Lewin il postulato che il comportamento di gruppo sia plasmato da "un intricato 'campo' di interazioni e forze simboliche che non solo influenzano le strutture del gruppo, ma modificano anche il comportamento individuale" (Burnes, 2007, p. 219), la questione disvela una preminenza pedagogica in quanto attiene a *forme di relazionalità* al lavoro (Malavasi, 2007). In altre parole, nella sfera relazionale si gioca la *tras-formazione* della persona, quest'ultima, peraltro, parendo indicativa degli scenari attuali connotati dalle *transizioni* (Malavasi, 2022), esige una lettura critica e pedagogicamente fondata del lavoro dispiegandosi nel vivo dei contesti come "impegno eticamente inteso, al servizio delle persone e dei loro desideri di apprendimento significativo, riconoscimento e crescita umana" (d'Aniello, 2024, p. 78). È in questa chiave che il presente contributo, muovendo da una ricognizione storica sulla *leadership*, volge lo sguardo nell'alveo della vita scolastica, ove la *leadership* risulta una componente essenziale per uno sviluppo dalla *qualificazione umana* delle scuole (Malavasi, 2020). Posto, inoltre, il venir meno in letteratura di una "unanimità di vedute su quali forme di *leadership* facciano la differenza (stili), su come differenti forme di *leadership* contribuiscano al miglioramento delle scuole (processi), su come misurare l'efficacia della *leadership* (*outcome*)", è tuttavia possibile identificare nel filone degli studi annessi alla *leadership for learning* il quadro entro cui ravvisare pratiche di *leadership* scolastica che concorrono al progresso delle scuole, assumendo un'interpretazione recente che non limita la *leadership* alla figura del dirigente scolastico, ma abbraccia una dimensione condivisa e trasformativa all'interno dell'intera comunità educante (Paletta, 2015, p. 93).

L'estensione del concetto di *leadership* si è arricchita nel corso degli studi di una contrapposizione dei modelli *instructional leadership* (Leithwood, 1996) e *transformational leadership*, riassumibili, senza alcuna pretesa di esaustività, in due approcci caratterizzanti come tendenzialmente *direttivo* il primo e come tendenzialmente *motivatore* il secondo. Nel primo

caso l'azione del dirigente scolastico pare orientata al “cosa” al fine di incidere direttamente sui processi di insegnamento ed apprendimento. In proposito, preme considerare che l'attenzione verso questo modello di *leadership* risaliva all'idea che “potesse offrire maggiore garanzia a contesti dove erano necessari risanamenti scolastici e dove bisognava promuovere un'attenzione alle popolazioni più svantaggiate e con rendimenti insufficienti” (Paletta, 2015, p. 21; Costa, 2015). Nel secondo caso, invece, l'azione del dirigente scolastico pare orientata al “come” e può dirsi comprensibile alla luce della pubblicazione di Burns titolata *Leadership* (1978), fonte scientifica foriera di ulteriori sviluppi. In particolare, lo studioso pose a confronto la *Transactional Leadership* con la *Transformational leadership* notando che la prima faceva leva sull'interesse personale dei collaboratori, da qui la ragione di offrire ad essi i cosiddetti “benefit”, pungolando dunque la motivazione estrinseca; mentre la seconda era improntata sulla motivazione intrinseca, in particolare il leader aspirava a soddisfare bisogni elevati dei collaboratori nel richiamo ad una ricerca dei significati dell'organizzazione stessa, sollecitati da questioni morali. A tale studio succede quello della *Leadership oltre ogni aspettativa* di Bass (1985), che qualifica la *leadership trasformativa* mediante i tratti peculiari, altresì detti “4 I”, rinvenibili nella figura professionale del leader (Quaglino, 2001, p. 29). Sono i tratti della “considerazione *individuale*” nei termini di un impegno atto a riconoscere differenze e peculiarità nei bisogni dei collaboratori; della “stimolazione *intellettuale*”, nei termini di una decostruzione di schemi e pregiudizi impliciti, nonché di un incoraggiamento alla creatività in risposta ai problemi; della “motivazione *ispirazionale*” e dell’“influenza *idealizzante*” nei termini di una sollecitazione motivante visioni di futuro mosse dall'impronta morale e dalle influenze esercitate dalla postura e dalle condotte del leader stesso (Bass, 2000, p. 22).

L'emersione delle tendenze alle *leadership* tratteggiate deriva altresì dalle ricerche empiriche condotte da Bass e collaboratori mediante il *Multifactor Leadership Questionnaire* (Bass & Avolio, 1990), uno strumento che nel corso del tempo ha subito variazioni privilegiando una sempre maggiore fruibilità. Esso appare tuttora come

uno strumento utile per rilevare accuratamente anche nella realtà italiana la *leadership* transazionale e la *leadership* trasformativa, consentendo nuove opportunità di ricerca e intervento in ambito organizzativo per facilitare azioni di management a supporto del cambiamento come sfida del XXI secolo caratterizzato da dinamismo e innovazione (Di Fabio, 2018, p. 21).

Innanzitutto a questo quadro, si intende tornare a “quell'anno di svolta” posto in esordio alla presente riflessione con le parole di Quaglino (2001) in cui si “si delinea l'idea che la *leadership* abbia a che fare soprattutto con la *differenza*” (p. 29), specchiandosi nelle plurime angolazioni di studio emerse negli anni successivi, non circoscrivendo dunque tal concetto ai tratti intrinseci del leader, ma espandendolo ai temi dello sviluppo incrementale e continuo dell'apprendimento con intensità di esperienze e plurivoci. Un'espansione che, assumendo lo sguardo pedagogico della prospettiva problematicista, pare investire la dimensione esistenziale della *leadership*, ove la *differenza* “costituisce un principio supercategoriale che ordina intorno a sé altre categorie; è volontà di differenza del soggetto da se stesso, dagli altri, e dall'umanità nei riguardi del suo grado di sviluppo; e perciò si protende al mondo del possibile” (Bertin, 1983, pp. 82-83).

Nelle necessarie “operazioni di sintesi sul piano istituzionale, organizzativo e didattico di forze apparentemente inconciliabili” a cui sono chiamati i dirigenti scolastici a fronte di “crescenti responsabilità amministrative [che] deviano l'energia intellettuale e l'azione organizzativa verso emergenze lontane dai processi d'insegnamento e apprendimento” (Paletta, 2015, p. 100), pare rinvenire tra i filoni di studio sulla *leadership* la tensione tra “l'*hard* della result-based-leadership e il *soft* della spiritual leadership”. Tensione di cui si è inteso riconoscere nel “cambia-

mento”, nella “visione”, nell’“energia” e nella “cura” le “pietre angolari” dell’eredità scientifica connotanti gli anni ‘90 (Quaglino, 2001, p. 29), nell’intento di connetterle ai tempi odierni di una “ribalta” della *leadership* che, altresì nella vita scolastica, ha da fare i conti con le istanze di realizzazione umana al lavoro.

2. Verso school leadership inclusive

Il *cambiamento* di cui la *leadership* è foriera come punto cardine di un decennio ambisce al superamento delle “barriere delle abitudini e delle consuetudini ‘comode’”, sollecitando la fuoriuscita da logiche organizzative sorrette dall’*impasse* dell’“abbiamo sempre fatto così” (Quaglino, 2001, p. 31). Oggi il *cambiamento* si ripresenta pregno di riflessione e coraggio lasciando il passo ad un termine assai ricorrente: *transizione*. Un vocabolo polisemico che pare incarnare lo spirito del tempo attuale e qualificare la portata del cambiamento stesso, la transizione appare infatti come un “cambiamento desiderato” (Chabot, 2021, p. 9). Non è certo casuale che la transizione abbia preso il sopravvento nel lessico quotidiano dopo l’incombere di una pandemia globale paralizzante, che ha contrassegnato l’esigenza di andare oltre l’emergenza e aprire un sentiero senza celare la fatica di un orientamento condiviso, ma verso quale direzione desiderata? Come emerge dal Rapporto UNESCO *Re-immaginare i nostri futuri insieme* (2022) la *leadership* ha da essere orientata verso un’etica dell’inclusione ispirata ai principi della progettazione inclusiva. “Senza valori chiari e inclusivi, gli ecosistemi educativi possono diventare malsani e patologici. Questioni di potere, privilegio, sfruttamento e oppressione possono insinuarsi in qualsiasi relazione educativa” (p. 110).

E se è vero che “la transizione è il cambiamento al quale si aggiunge il pensiero” (Chabot, 2021, p. 26) la questione verte sul riconoscimento delle “forme di inquinamento simbolico” che, insediatesi nella mente, rischiano di “indirizzare flussi di pensiero [...] nel già pensato, nel già vissuto, nel già sentito” (Tota, 2023, p. IX) e di inibire le energie atte a promuovere differenze in grado di “rinsaldare creativamente” le relazioni (Bertin, 1983, p. 78). Differenze che esigono un’*intenzionalità* educativa atta a “valorizzare anziché meramente la differenza empirica (derivata dalla personalità psicofisica del soggetto e quindi esaurita in questa), la differenza risultante dalla volontà di superare l’inerzia dei [...] condizionamenti nella costruzione [...] di un progetto, caratterizzato dallo slancio creativo verso il possibile” (Bertin, 1983, p. 68). Il potenziale delle differenze può dirsi allora proporzionale all’impegno per la sua educabilità di cui la *leadership* è responsabile poiché essa è sempre soggetta a *bias cognitivi* tesi alla conformità e “al rifiuto di punti di vista alternativi” (Notarnicola Cociani, 2022, p. 21). La complessità connotante oggi la vita scolastica pone in crisi approcci univoci sorretti da processi di binarismo contrapposti categorizzazioni come innato/acquisito, identità/differenza, normalità/devianza che circoscrivono l’inclusione ad un pensiero categorizzante. Si pensi all’individuazione dei cosiddetti *Bisogni Educativi Speciali* (BES) di cui preme chiedersi, senza sottostimare i progressi ottenuti in tal senso, se essa giovi realisticamente ai discenti in quanto inevitabilmente esposti al rischio di rimanere invischiati in una categorizzazione. L’*Index for Inclusion*, elaborato dagli studiosi Tony Booth e Mel Ainscow (2002), ne propone una lettura emblematica che sollecita l’adozione di un’espressione alternativa a *Bisogni Educativi Speciali*, preferendo quella di “ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione”.

L’idea che le difficoltà educative possano essere affrontate individuando alunni con Bisogni Educativi Speciali appare infatti assai problematica, in quanto impone un’etichetta che può condurre a una diminuzione delle aspettative nei confronti di tali alunni. Al tempo stesso tale visione distoglie l’attenzione dalle difficoltà che incontrano anche gli alunni

‘normali’, e dai problemi che possono insorgere a partire dalle relazioni, dalle culture, dai curricula, dagli approcci all’insegnamento e all’apprendimento, dall’organizzazione della scuola e dalle politiche educative. Ne deriva una frammentazione degli sforzi compiuti dalla scuola per rispondere alla diversità degli alunni, che vengono così etichettati secondo varie categorie: ‘Bisogni Educativi Speciali’, ‘italiano seconda lingua’, ‘minoranza etnica’, ‘superdotato’ (p. 112).

L’osservazione compiuta dagli studiosi pone in luce l’istanza di una *leadership* “largamente distribuita” affinché si possa prevenire ad una frammentazione dei tentativi tesi a incorporare l’inclusione nella vita scolastica. Tuttavia, ciò ha da fare i conti con una distribuzione che resta perlopiù circoscritta a questioni connesse alla gestione del “potere decisionale a un ristretto numero di membri dello staff di direzione”, faticando a innervare la *transizione* nel tessuto relazionale della scuola. In altri termini, a prevalere è il “mantenimento del flusso di lavoro”, che certo garantisce un sistema dalla “delega progressiva”, ma da cui derivano azioni ordinarie che rischiano di deprimere nuove sperimentazioni nel vivo dei processi di insegnamento e apprendimento (Paletta, 2015, p. 138). In questo senso, il cambiamento ha da essere assunto come *visione* suggestiva, mai sino in fondo compiuta, perché tensione “trasformativa” della comunità professionale corroborata da energie umane. In altre parole, le organizzazioni “hanno bisogno dell’energia di una *leadership* di movimento e in movimento, non più di una *leadership* di posizione” (Quaglino, 2015, p. 31). Emerge allora come l’organizzazione scolastica, al pari di un ecosistema (Ellerani, 2022; Tiano, 2023), si nutra altresì dell’energia percepita nelle relazioni, “cifra segreta” delle persone “avvertita piuttosto che espressa”. Pertanto, anziché

concepire il corpo e lo spirito come sostanze passive occorre osservarle in atto, cioè nella loro *energeia*, nel senso che Aristotele assegna a questo termine. [...] La voce, i tratti del viso, la penetrazione dello sguardo, il linguaggio delle mani, la mobilità del collo - tutto quanto la retorica antica designava giustamente come *actio* - esprimono questo regime energetico del corpo, direttamente mentale (Chabot, 2021, p. 72).

La *leadership* si gioca allora nella disponibilità a nutrire l’organizzazione di energia umana, attraverso la *cura* del sentire, che ha da disvelare “l’intimo legame tra pensiero ed emozione” affinché la vita della mente non cada preda di pratiche cognitive esclusive e meccanicistiche, prevenendo le logiche della *customer satisfaction* (Digilio, 2023). Si tratta di innestare un “lavoro riflessivamente critico impegnato a smascherare sia il clima emotivo di cui ogni sistema di pensiero è impregnato, sia il tipo di tessuti concettuali di cui il sentire è radicato” (Mortari, 2013, p. 112). La *leadership*, dunque, “ha il pregio di ricordarci che il suo destino è il futuro; la misura del suo successo è in ciò che farà succedere” (Quaglino, 2015, p. 31), ancor più in seno alla capacità di “intavolare una *sana convivialità* delle differenze” (d’Aniello, 2024, p. 83) a motivo di una mente ecologica dell’organizzazione.

Bibliografia

- Bass B.M., Avolio B.J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14 (5), 21-27.
- Bass B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass B.M. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal of leadership studies*, 7 (3), 18-40.
- Bertin G.M., Contini, M. (1983). *Costruire l’esistenza: il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Burns G.P. (1978). *I principi della leadership*. New York: Harper Torchbooks.

- Burnes B. (2007). Kurt Lewin e gli studi Harwood: le fondamenta dell'OD. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43 (2), 213-231.
- Castellano A.M. (2004). *Storie di leadership. Percorsi di apprendimento organizzativo*. Milano: Guerini.
- Chabot P. (2021). *L'epoca delle transizioni. Pensare il mondo a venire*. Roma: Castelvecchi.
- Costa M. (2015). Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico. *Pedagogia Oggi*, 2, 181-199.
- d'Aniello F. (2024). Fuggire dal lavoro per sopravvivere: quale pedagogia per vivere? *Metis*, 1, 68-86.
- Di Fabio A. (2018). Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ): primo contributo alla validazione italiana. *Consulenza*, 11 (1).
- Digilio R. (2023). Una pedagogia inclusiva per una scuola deocratica. In C. De Luca, G. Domenici, G. Spadafora, *Per una inclusione sostenibile La prospettiva di un nuovo paradigma educativo* (pp. 317-338). Roma: Anicia
- Dovigo F. (2002). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth, M. Ainscow (Eds.), *Index for Inclusion*, Bristol: CSIE (trad. it. *L'Index per l'Inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, 2008, pp. 7-42).
- Ellerani P. (2022). Il talento ecologico: una prospettiva per l'ecosistema dei luoghi e la transizione. *Formazione & Insegnamento*, 3, 29-45.
- Leithwood K., Tomlinson D., Genge M. (1996). Leadership scolastica trasformativa. In K. Leithwood, C. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 785-840). Paesi Bassi: Kluwer Academic Publishers.
- Lewin K., Lippitt R., White R.K. (1939). Modelli di comportamento aggressivo in "climi sociali" creati sperimentalmente. *The Journal of social psychology*, 10 (2), 269-299.
- Malavasi P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carrocci.
- Notarnicola Cociani A. N. (2022). *Leadership inclusiva: Valorizzare l'unicità delle persone nelle organizzazioni*. Milano: Gruppo 24 Ore.
- Paletta A. (2015). Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento: una ricerca nella Provincia di Trento. *Ricercazione*, 7, 93-110.
- Quaglini G.P. (Ed.). (1999). *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Quaglini G.P. (2001). Leadership e cambiamento. *FOR. Rivista per la formazione*, 46, 28-33.
- Schein E.H. (1990). Organizational culture. *American Psychological Association*, 45 (2), 109-119.
- Tota A.L. (2023). *Ecologia del pensiero. Conversazioni con una mente inquinata*. Torino: Einaudi.
- UNESCO (2022). *Re-Immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Brescia: La Scuola.

Migliorare la formazione a distanza attraverso modelli ibridi. Un'analisi qualitativa sull'uso dei Circoli di Apprendimento per l'accesso a MOOC e FAD in presenza

Leonardo Menegola

Ricercatore

Università degli Studi di Milano Bicocca – leonardo.menegola@unimib.it

1. Ibridizzare la formazione a distanza asincrona e i MOOCS

I bassi livelli di coinvolgimento degli studenti, di completamento e di interazione sociale dei Massive Online Open Courses (MOOCs) e di altri tipi di Formazione a Distanza (FAD) sono da tempo oggetto di dibattito (Sujatha, Kavitha, 2018; Pilli, Admiraal, 2017; Bonk, Lee, 2017). La letteratura individua nella progettazione pedagogica dei corsi e nelle caratteristiche degli studenti le cause principali di tali criticità (Kotzee & Palermos, 2021; Harasim, 2023; Kizilcec, Halawa, 2015). Williams et al (2018) suggeriscono che la mancanza di motivazione da parte dei discenti contribuisca significativamente ai bassi *completion rates* dei MOOCs. D'altro canto, molti studi evidenziano come i corsi progettati con margini di flessibilità nelle possibilità di accesso e utilizzo per gli studenti, con struttura modulare, o con un volume di contenuti ridotto possano migliorare i tassi di completamento (Padilla Rodriguez, Armellini & Rodriguez Nieto, 2019, p.51). Ferguson e Clow (2015), Brooker et al. (2018), e Bozkurt, Akgün-Özbek e Zawacki-Richter (2017) mostrano come i corsi asincroni che sfruttano le opportunità di interazione sociale consentite dalle tecnologie attuali (quiz, forum e altre risorse interattive e *student-centered*) possano favorire l'*engagement* dei discenti. Peters e Le Cornu osservano che “i forum di discussione hanno promosso l'apprendimento collaborativo e hanno segnato un cambiamento rispetto alla pedagogia comportamentista standard” (2009, p.127), favorendo un senso di comunità e mitigando l'isolamento spesso sperimentato nelle FAD. Onah, Sinclair e Boyatt (2014) indicano come, all'interno dei corsi asincroni, le funzionalità di supporto pedagogico agli studenti da parte di tutor siano fondamentali per mantenere il coinvolgimento. Infatti, numerosi studi evidenziano come il coinvolgimento degli studenti nei MOOC tenda a calare a causa della natura autodiretta e relazionalmente isolata del processo di apprendimento (Petronzi, Hadi, 2024, p.113; Padilla Rodriguez, Armellini, Rodriguez Nieto, 2019, pp. 47-52). Inizialmente motivati, molti studenti faticano a mantenere costanza senza un supporto strutturato o interazioni con i pari, sperando un progressivo disimpegno. L'apporto di docenti e tutor e la collaborazione tra pari favoriscono l'*engagement* e il completamento dei percorsi.

Le caratteristiche strutturali e di design dei corsi online sono dunque riconosciute come fattori determinanti, il *locus* critico entro cui si giocano le possibilità di influire sulle dinamiche di coinvolgimento, i tassi di completamento e gli aspetti sociali dell'apprendimento. L'enfasi di molti studi sulla centralità del design è così pervasiva che si potrebbe parlare di *pedagogia della piattaforma*: un concetto più specifico e contestualizzato rispetto a quello generico e consolidato di “pedagogia online”. Tuttavia, gli strumenti di interattività asincrona, sebbene molto utili

anche in chiave inclusiva, andrebbero considerati come una *proiezione digitale dell'interazione umana*, in qualche modo diluita rispetto alle interazioni multidimensionali, sensoriali, emotive e cognitive, che avvengono in contesti fisici, e mancano dell'immediatezza e del dinamismo dell'interazione umana in tempo reale.

In questa cornice si innesta il progetto di ricerca P2PU@Unimib¹, che ha implementato e studiato, in contesti di formazione continua e formazione avanzata, Learning Circles (LC) basati sullo sviluppo di dinamiche collaborative tra pari in un contesto di gruppo facilitato, attraverso i quali si è proposto a tipologie diverse di partecipanti di fruire di corsi di formazione online di dimensioni e composizione variabile.

2. Metodologia

Dal 2022 a ottobre 2024, 52 gruppi hanno partecipato ad un corso di formazione online di proprio interesse (in totale sono stati erogati 16 diversi corsi), attraverso la partecipazione a LC, ciascuno focalizzato sull'accesso, la fruizione e il completamento dei contenuti e delle attività proposte dal proprio corso online. Hanno partecipato circa 252 discenti (in media, 4,8 partecipanti per gruppo), per un totale di 189 incontri (in media, 3,6 incontri per gruppo). La composizione del gruppo (numero di partecipanti, regole di partecipazione relative, ad esempio, alla frequenza) e la quantità di incontri dipendevano da alcune variabili contestuali, come ad esempio gli obiettivi e la complessità del corso e le diverse e mutevoli esigenze dei partecipanti.

La metodologia di ricerca è stata di tipo qualitativo, con questionari individuali pre e post-corso per raccogliere informazioni sulle precedenti esperienze formative dei partecipanti. I questionari post-corso hanno indagato le esperienze individuali di apprendimento collaborativo dei partecipanti nei LC svolti. Per oltre 100 incontri su un totale di 189, sono stati raccolti questionari strutturati per documentare fenomenologicamente, in modo guidato, ogni sessione di LC, catturando le dinamiche intragruppo, i modelli di interazione, il percorso di apprendimento della singola sessione e del corso, il ruolo del facilitatore e l'apprendimento tra pari, nonché i momenti di concentrazione, distrazione, benessere e stress. Per circa 84 incontri, oltre 100 partecipanti appartenenti a gruppi diversi hanno inviato brevi diari personali auto-etnografici, aperti e non strutturati, su ogni singolo incontro, variamente focalizzati sull'esperienza individuale di partecipazione. Inoltre, ho condotto 20 interviste semi-strutturate o aperte con facilitatori e partecipanti di diversi gruppi, e ho partecipato a circa 84 incontri LC nel ruolo di osservatore partecipante, prendendo appunti etnografici sul campo, e in altre 32 sessioni come osservatore esterno. Inoltre, durante le sessioni sono state effettuate registrazioni audio e/o video quando appropriato.

3. Risultati

Il progetto P2PU@unimib si ispira in parte alla rete Peer To Peer University, fondata negli Stati Uniti nel 2008, applicata in contesti di educazione degli adulti per rendere i MOOC accessibili a gruppi svantaggiati. Con i rapidi sviluppi della FAD durante e dopo la pandemia da Covid-19, la progettazione e l'erogazione dei corsi hanno visto profondi cambiamenti (Rivoltella & Rossi, 2020; Bonaiuti & Dipace, 2021), con l'emergere di aspettative e bisogni, standard e mo-

1 Cofinanziato dal MUR, fondi FSE REACT EU-PON R&I2014-2020 e Programma Nazionale Ricerca (D.M.737/2021) Asse IV, Azioni IV.4, IV.6

delli in costante evoluzione. P2PU@Unimib ha perseguito due obiettivi principali. Primo, testare l'approccio ibrido basato sui LC con diverse popolazioni, adattandolo a gruppi eterogenei: ricercatori universitari, personale amministrativo, studenti, dottorandi, formatori socioeducativi, e adulti a bassa scolarizzazione (in partnership con enti di formazione no-profit). Il progetto ha ricontestualizzato il modello P2PU, sviluppandolo in modo originale nei contesti pedagogici, organizzativi e progettuali locali di applicazione. Secondo, ha analizzato l'impatto formativo dei LC, individuando strategie per migliorare il coinvolgimento, l'esperienza di apprendimento e l'autoefficacia dei discenti, con l'obiettivo di elaborare un modello ibrido più ampiamente applicabile.

L'implementazione dei LC ha seguito un principio di sostenibilità organizzativa e individuale, riducendo il numero di incontri e il carico di lavoro extra-gruppo per ottimizzare la logistica, garantendo accessibilità ai partecipanti e sostenibilità per l'ente erogatore. Centrale è stato il ruolo del facilitatore, promotore di dinamiche di gruppo positive, inclusione, sostegno tra pari e apprendimento collaborativo. Grande attenzione è stata inoltre dedicata all'allestimento degli spazi, affinché un ambiente accogliente e confortevole garantisse condizioni materiali e simboliche favorevoli, consentendo ai partecipanti di incanalare al meglio energie e competenze nella partecipazione attiva.

La proposta di ambienti collaborativi, in cui i partecipanti interagiscono con il materiale del corso e tra pari, ispirata a modelli socio-costruttivisti, ha migliorato la motivazione e il successo formativo. Dei 252 discenti, tutti hanno completato con successo il corso in modalità LC, eccetto un unico partecipante che non ha mai avviato il percorso. Il progetto ha garantito un'intermediazione umana piena, promuovendo collaborazione, riflessione metacognitiva e partecipazione attiva. Ciò ha rafforzato l'engagement e la motivazione personale, mitigato i limiti dell'apprendimento asincrono e favorito un ambiente di apprendimento inclusivo e supportivo, incentrato su dinamiche di gruppo e interazioni collaborative.

I partecipanti hanno ampiamente apprezzato l'atmosfera rilassata e ospitale dei LC, un ambiente progettato con cura che ha favorito il coinvolgimento per il 75,4% dei discenti. Inoltre, il 93,25% ha riconosciuto l'impatto positivo del facilitatore e dell'intermediazione tra pari. Le interazioni collaborative e peer-to-peer hanno aiutato i partecipanti a sentirsi a proprio agio nel condividere, discutere e impegnarsi attivamente nelle attività. Il facilitatore ha avuto un ruolo cruciale, promuovendo un clima di supporto attraverso uno stile comunicativo e proposte di gruppo che alternavano convivialità e un focus sui suoi contenuti formativi collaborativi e produttivo. La facilitazione è emersa come una funzione centrale per l'efficacia di questo modello educativo, portando il progetto stesso a sviluppare un approfondimento specifico sulle competenze necessarie per ricoprire efficacemente tale ruolo.

Lungo tutto il percorso, i partecipanti hanno spontaneamente colto le opportunità offerte dal modello di socializzare l'apprendimento in modo attivo e partecipato, mostrando una tendenza strutturale alla costruzione di un senso collettivo del "noi". La condivisione di obiettivi e la creazione di micro-comunità interattive hanno esercitato, secondo il 71,03% dei partecipanti, un impatto immediato e positivo sull'efficacia del processo di apprendimento. Un risultato significativo della ricerca è l'emergere di una forte sinergia tra un clima sociale positivo, caratterizzato da comfort, facilità e sostegno reciproco, e la capacità dei partecipanti di mantenere un'elevata concentrazione sui compiti formativi. Nonostante il numero ridotto di incontri e le ore limitate trascorse insieme, la presenza fisica, anche minima, si è rivelata un fattore chiave per innescare un profondo impegno cognitivo e un'autentica attivazione motivazionale. L'inserimento della fruizione dei contenuti formativi online in un'esperienza relazionale condivisa ha significativamente rafforzato il coinvolgimento dei partecipanti nell'attività di apprendimento.

In tale cornice, si è osservata l'importanza di sorrisi, battute spensierate, momenti di buonumore e, talvolta, di critica su contenuti, design o funzionalità della piattaforma. Questi ele-

menti hanno contribuito a creare un'atmosfera stimolante, rafforzando i legami tra i partecipanti e favorendo un impegno più profondo. La presenza fisica, gli oggetti materiali, i gesti e gli interventi del facilitatore hanno attivato dinamiche di interdipendenza positiva nei gruppi. L'ambiente, privo di giudizi, ha permesso ai partecipanti di esprimersi liberamente e interagire con gli altri, potenziando competenze emotive e cognitive. Lo spazio di apprendimento si è così trasformato in un campo simbolico di relazioni, in cui elementi materiali, immateriali e sensoriali si intrecciavano per arricchire l'esperienza educativa. L'atmosfera di inclusione, accessibilità e ospitalità ha generato un contesto gratificante e favorevole all'apprendimento. Questo equilibrio dinamico ha sostenuto la crescita emotiva e si è allineato agli obiettivi educativi dei partecipanti. L'ospitalità ha innescato un ciclo virtuoso di focus cognitivo-apprendimento e collaborazione produttiva, rafforzando legami e identità nei gruppi. Il ruolo del facilitatore è andato oltre la guida organizzativa, includendo tutoraggio, coaching e supporto alle interazioni tra i partecipanti, osservati e documentati in tutti i gruppi.

Molti hanno riconosciuto il valore aggiunto dell'apprendimento in piccoli gruppi con intermediazione umana, che ha reso i contenuti più rilevanti e significativi. Diversi partecipanti hanno sottolineato come i momenti di discussione e lavoro collaborativo abbiano trasformato il materiale online in un'esperienza più concreta e applicabile ai loro obiettivi personali e professionali. L'impatto sulle loro prestazioni, individuali e di gruppo, è stato esplicitato dai discenti stessi: il formato LC ha favorito una comprensione più profonda e una memorizzazione più efficaci del materiale.

Questi risultati aprono diverse direzioni di analisi: l'ergonomia emotiva, che studia l'impatto del comfort fisico ed emotivo sugli ambienti di apprendimento; il valore della dimensione rituale e simbolica nel tracciare cornici formative significative, nel plasmare le esperienze educative e nel favorire un maggiore coinvolgimento cognitivo ed emotivo; il ruolo della metacognizione nella consapevolezza micro-comunitaria del clima di lavoro e del suo impatto su produttività e gratificazione; infine, il senso dei concetti sfaccettati e in evoluzione storica di *efficacia* e *successo* nelle dinamiche apprenditive.

Il progetto mostra inoltre come il potenziale formativo dei mediatori digitali emerga pienamente quando integrati in un quadro pedagogico complesso, orientato all'interattività e all'inclusione. L'approccio LC, con le sue dinamiche di piccolo gruppo e il bilanciamento tra facilitazione e apprendimento tra pari, si è rivelato altamente efficace nell'accelerare i processi cognitivi e di apprendimento.

Una piccola minoranza di partecipanti ha espresso un entusiasmo più contenuto nei confronti della modalità LC facilitata. Il 7,93% dei dottorandi ha dichiarato di aver scelto un determinato corso nell'ambito di P2PU@Unimib principalmente per la flessibilità del formato online e il numero ridotto di incontri, piuttosto che per l'opportunità di partecipare a un LC. Inoltre, solo il 2,38% del totale ha valutato la fruizione in LC facilitata come poco o per nulla utile, o priva di significato positivo. In sintesi, la dimensione collaborativa dei LC si conferma come un valore aggiunto anche per coloro che non hanno selezionato il corso specificamente per questa modalità, ma per la possibilità di fruirne online.

Conclusioni

L'approccio pedagogico sperimentato ha migliorato il coinvolgimento e i risultati di apprendimento nell'uso di piattaforme online per la formazione. Il feedback positivo dei partecipanti ne enfatizza la ricchezza e significatività, evidenziando l'esperienza come produttiva e piacevole e suggerendo ipotesi di ricerca più ampie sul bisogno umano di interazione e intermediazione in un mondo sempre più dominato dagli schermi.

Sebbene il design di un corso online sia cruciale per favorire il coinvolgimento, innestando valori pedagogici nello sviluppo delle tecnologie educative, l'interattività asincrona non può sostituire le forme più ricche di connessione umana offerte da contesti in presenza o sincroni. Il futuro dell'apprendimento efficace risiede nella fusione dei punti di forza di entrambi i modelli: mantenere la flessibilità e le potenzialità inclusive degli strumenti asincroni, integrando al contempo interazioni mediate dall'essere umano per creare un'esperienza educativa più olistica, interattiva e coinvolgente. Questo approccio sostiene meglio l'impegno cognitivo e le dimensioni emotive e sociali dell'apprendimento, spesso trascurate nei formati puramente digitali. Il progetto ha mostrato come il senso di comunità rafforzi la motivazione individuale e la partecipazione attiva, rendendo i contenuti più rilevanti e personalmente significativi per ogni partecipante.

Emerge la necessità di sviluppare e perfezionare modelli di formazione ibrida che, valorizzando il potenziale delle TIC nell'aumentare l'engagement e l'inclusione, ne armonizzino i vantaggi con gli aspetti profondamente umani dell'apprendimento di gruppo. La ricerca futura potrebbe esplorare i meccanismi di efficacia di tali modelli, in particolare la loro capacità di promuovere forme spontanee e autentiche di educazione tra pari. In un panorama educativo in evoluzione, l'equilibrio tra tecnologia e interazione umana, evitando il rischio riduzionistico della *platform pedagogy*, sarà cruciale per offrire esperienze di apprendimento significative e gratificanti, garantendo che i discenti si sentano supportati, motivati e coinvolti lungo il loro percorso.

Bibliografia

- Bonaiuti G., Dipace A. (2021). *Insegnare e apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*. Roma: Carocci Faber.
- Bonk C.J., Lee M.M. (2017). Motivations, achievements, and challenges of self-directed informal learners in open educational environments and MOOCs. *Journal of Learning for Development*, 4(1), 36-57.
- Bozkurt A., Akgün-Özbek E., Zawacki-Richter O. (2017). Trends and Patterns in Massive Open Online Courses: Review and Content Analysis of Research on MOOCs (2008-2015). *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18, 5, 118-147.
- Brooker A., Corrin L., De Barba P., Lodge, J., Kenned G. (2018). A tale of two MOOCs: How student motivation and participation predict learning outcomes in different MOOCs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(1), 73-87.
- Ferguson R., Clow D. (2015). Examining engagement. Analysing learner subpopulations in massive open online courses (MOOCs). *Proceedings of the Fifth International Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK '15)* (pp. 51-58). New York, NY, USA: Association for Computing Machinery.
- Harasim L. (2023). Learning theories: The role of epistemology, science, and technology. In Spector J.M., Lockee, B.B., Childress M.D. (Eds), *Learning, design, and technology: An international compendium of theory, research, practice, and policy* (pp. 75-113). Springer International Publishing.
- Kizilcec R.F., Halawa S. (2015). Attrition and achievement gaps in online learning. *Proceedings of L@S 2015: Second (2015) ACM Conference on Learning @ Scale Vancouver BC Canada March 14-18*, 57-66.
- Kotzee B., Palermos S.O. (2021). The teacher bandwidth problem: MOOCs, connectivism, and collaborative knowledge. *Educational theory*, 71, 4, 497-518.
- Onah D.F.O., Sinclair J., Boyatt R. (2014). Dropout rates of massive open online courses. Behavioural patterns. In *6th International Conference on Education and New Learning Technologies Barcelona* (pp. 5825-5834). Spain. 7-9 July 2014.
- Padilla Rodriguez B.C., Armellini A., Rodriguez Nieto M.C. (2019). Learner engagement, retention and success: why size matters in massive open online courses (MOOCs). *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 35, 1, 46-62.
- Peters J., Le Cornu R. (2009). Beyond communities of practice: Learning circles for transformational

- school leadership. In D. Barton, K. Tusting (Eds.), *Beyond communities of practice: Theory as experience* (pp.107-132). Cambridge: Cambridge University Press.
- Petronzi D., Hadi M. (2016). Exploring the factors associated with mooc engagement, retention and the wider benefits for learners. *European Journal of Open Distance and e-Learning*, 19, 2, 112-129.
- Pilli O., Admiraal W. (2017). Students' Learning Outcomes in Massive Open Online Courses (MOOCs): Some Suggestions for Course Design. *Journal of Higher Education/ Yüksek öğretim Dergisi*, 7, 1, 46-71.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2020). *Tecnologie per la didattica*. Milano-Torino: Pearson.
- Sujatha R., Kavitha D. (2018). Learner retention in MOOC environment: Analyzing the role of motivation, self-efficacy and perceived effectiveness. *International Journal of Education and Development using ICT*, 14, 2, 62-74.
- Williams K.M., Stafford R.E., Corliss S.B., Reilly E.D. (2018). Examining student characteristics, goals, and engagement in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*, 126, 433-442.

Indagare le transizioni ecologiche che accompagnano alla vita adulta

Enrico Miatto

Professore Aggregato

Istituto Universitario Salesiano Venezia – e.miatto@iusve.it

1. Accompagnare alla vita adulta

La transizione alla vita adulta si caratterizza come elemento complessivamente connotante di ogni persona, che agisce sull'assetto identitario e che invita a rivedere in senso progettuale legami sociali e traiettorie esistenziali.

L'esperienza del passaggio da una situazione data ad un'altra, inedita, talvolta imprevista, che fenomenologicamente caratterizza il diventare grandi, è costituita da articolazioni dinamiche, complesse, multidimensionali, contestuali e relazionali che consentono, nella molteplicità degli sguardi, di intendere l'oggetto di studio "transizione alla vita adulta" nella sua configurazione spazio-temporale in cui tanto il soggetto, quanto l'ambiente in cui è immerso, sono implicati. Ciò accade, contemporaneamente, in modo consapevole e inconsapevole, tra rimaneggiamenti multipli, spesso connotati da allineamenti e disallineamenti, che tuttavia concorrono a sostanziare l'inedito e l'imprevisto nell'esperienza di vita, e a tracciare soggettive traiettorie di crescita.

Sul piano della ricerca, la letteratura che prende in esame il passaggio alla vita adulta, lascia intravedere come tale età, nel corso di vita, sia rappresentativo di un periodo di grande fermento progettuale, nella prospettiva di dar compimento al personale sistema di aspettative e di desideri per il futuro (Martin-Roy, Julien-Gauthier, 2017; Padilla-Walker, Nelson, 2017; Arnett, 2014; Reifman, Arnett, Colwell, 2007; Arnett, 2004). Tale passaggio, infatti, è caratterizzante di una fase cruciale nello sviluppo di ogni individuo e include il superamento di *eventi soglia* culturalmente stabiliti, che nella nostra società democratica arrivano a coincidere, per esempio, con il termine degli studi, l'ingresso nel mondo del lavoro, l'autonomia abitativa, la costruzione di relazioni significative, l'assunzione di ruoli sociali nella comunità di vita.

La vitalità rappresentata dal superamento positivo di tali eventi (Wyn, White, 1997) è tuttavia accompagnata anche da elementi di criticità, che sul piano esistenziale ne lasciano intravedere la portata problematica.

Nello spazio del presente contributo teorico che mette a tema l'oggetto di ricerca "transizione alla vita adulta", tra aspetti di continuità e spinte al cambiamento e alla realizzazione di sé (Miatto, 2023) a muovere dalla valorizzazione del concetto di *transizione ecologica* (Bronfenbrenner, 1995; 1993), si intravedono, in specie, due elementi che esprimono tale criticità e che, a nostro avviso, interpellano la ricerca pedagogica.

Il primo, è individuabile nel disequilibrio che si crea tra il sistema di aspettative e l'orizzonte futuro possibile, in termini di realizzazione del sé. Variabili di sostanza sono rappresentate dalle *chances di vita*, ovvero dalle opportunità di sviluppo e realizzazione che nascono all'incrocio tra le opzioni possibili, che caratterizzano il sistema di scelta di ogni soggetto, e l'insieme dei legami che forniscono al soggetto il senso, il significato, l'ancoraggio relazionale e sociale utile ad af-

frontare la complessità derivante dalla presenza/assenza di opportunità e ad orientarne le scelte (Dahrendorf, 1994).

Il secondo elemento critico, invece, non necessariamente disgiunto dal primo, fa i conti con la dimensione progettuale che caratterizza il passaggio alla vita adulta, in termini di scelte e orientamento al futuro. Sulla scia di Bertin e Contini affermiamo che “per diventare soggetti progettuali occorre essere educati alla progettualità, fin da piccoli, possibilmente in più contesti e da più educatori, attraverso relazioni comunicative che incoraggino, contemporaneamente, l’attitudine esplorativa e la capacità riflessiva, l’autostima e l’apertura-collaborazione con gli altri, il senso critico e la fantasia” (2004, p. 15), la tensione verso la differenza, intesa come superamento dei condizionamenti che rischiano di intrappolare soggetti, progetti e possibilità. Tale criticità rimanda, dunque, a quanto ogni giovane si pensa come soggetto progettuale e, nel contempo, a quanto è pensato come tale all’interno del sistema di relazioni significative, a partire da quelle familiari.

Si tratta di due criticità che si fanno esponenziali laddove i soggetti chiamati a vivere in prima persona la transizione alla vita adulta sono persone con disabilità e i personali livelli di funzionamento risentono di condizioni di salute che richiedono supporti riabilitativi, accomodamenti e sostegni nella prospettiva di promuovere una vita di qualità (Shogren, Wehmeyer, 2020; Schallack, Gardner, Bradley, 2007).

Nell’ambito della ricerca pedagogico speciale emerge con forza quanto l’esito di ogni singola transizione sia fortemente condizionato da percorsi che portano al consolidamento di posture adulte una volta terminata la scuola, e dai significati di adultità che sottostanno a tale transito. Tale esito si registra all’interno di *framework* teorici differenti, seppur riconducibili a movimenti tensionali volti a promuovere, attraverso l’osservazione di contesti sociali, culturali, organizzativi plurimi, la piena partecipazione di tutti e di ciascuno (Miatto, 2024; Caldin, 2022; Bocci, 2021; Canevaro, 2020; Giaconi, 2015).

Per i giovani con disabilità e per le loro famiglie un momento di svolta significativa nella prospettiva del passaggio alla vita adulta coincide con l’assolvimento dell’obbligo scolastico, evento che sappiamo essere capace di influire sui successivi passaggi dello sviluppo (Shogren, Wehmeyer, 2020). Come affermano Hendry e Kloep (2003) proprio tale evento richiama due tipi di mutamenti che caratterizzano l’esistenza umana: quello *sociale normativo* e quello *quasi-normativo*. Mentre il primo, nell’età della giovinezza, ha a che vedere con eventi sociali regolati da leggi e correlati all’età, quali il raggiungimento dell’obbligo formativo e della maggiore età, il secondo, al contrario, non è disciplinato da leggi, anche se spesso è tacitamente regolato da norme e regole non scritte e dal sistema di aspettative dei giovani e del mondo adulto verso di loro. Si pensi, per esempio, al primo lavoro o al raggiungimento dell’autonomia abitativa. Nel loro insieme, si tratta di mutamenti che nelle biografie personali e familiari possono produrre cambiamenti significativi. Da un lato, possono alterare i tempi e la durata delle transizioni normative nel corso della vita, interrompendo così la sequenza di esperienze di apprendimento fondamentali per soddisfare le aspettative sociali. Dall’altro lato possono, invece, offrire alla persona nuove opportunità e favorire la crescita psicologica nella prospettiva di contrastare il ritiro sociale e il declino cognitivo (Martin-Roy, Julien-Gauthier, 2017).

Sul piano della ricerca pedagogica, l’osservazione di tali mutamenti si fa nodale, non solo per descrivere e comprendere, sul versante qualitativo, la portata fenomenologica di tali passaggi di vita, ma anche per offrire modelli e delineare prospettive di accompagnamento possibili, a muovere dall’ambiente famiglia, dagli spazi formali del sistema di educazione, istruzione e formazione e dal sistema dei servizi.

2. La prospettiva ecologica nello studio della transizione alla vita adulta

Indagare la transizione alla vita adulta in profondità equivale ad entrare nel merito dei principali fattori di cambiamento che attraversano i percorsi identitari delle persone in crescita. Secondo la teoria bioecologica dello sviluppo umano, elaborata da Urie Bronfenbrenner nel corso di alcuni decenni (1979; 2006), lo sviluppo umano si caratterizza quale processo mediante cui un soggetto che cresce, acquisisce una concezione dell'ambiente ecologico progressivamente più estesa, differenziata e valida. In tale incedere si motiva e si impegna in attività che lo portano a scoprire le caratteristiche di quell'ambiente e ad accettarlo o ristrutturarlo, affrontando livelli di complessità analoghi o maggiori, sia nella forma, sia nel contenuto (Bronfenbrenner, 1979).

Nel focalizzare l'attenzione sul sistema ecologico di cui l'individuo in via di sviluppo è parte, lo studioso ha topologicamente concepito l'ambiente come una disposizione di quattro strutture interconnesse, a partire da quelle più vicine alla persona, fino ad arrivare a quelle ad essa più lontane ma in grado di condizionarne ugualmente lo sviluppo. Si riconoscono, in tal modo, quattro sistemi che concorrono a individuare ambiti dello sviluppo umano e i relativi ambienti che lo definiscono e lo condizionano: *microsistema*, *mesosistema*, *esosistema* e *macrosistema*.

Il completamento della sua teoria ha portato, infine, a inserire tra i sistemi individuati anche il *cronosistema*, inteso come "influenza sui cambiamenti (e sulle continuità) dello sviluppo della persona nel corso del tempo negli ambienti in cui essa vive" (Bronfenbrenner, 1986, p. 724). Quest'ultimo sistema, prende in esame non tanto le relazioni che influenzano l'ambiente di vita di ogni persona, così come è per gli altri sistemi, quanto piuttosto le esperienze significative e ne mette in luce la dimensione temporale in rapporto ai principali eventi storici che concorrono a influenzare lo sviluppo. Si tratta di un sistema che coinvolge le caratteristiche personali ontogenetiche e filogenetiche e i cambiamenti dell'ambiente in cui vive una persona in crescita. Le variabili che intervengono nel cronosistema possono riguardare, ad esempio, la struttura familiare, la storia socioeconomica, il luogo di residenza, l'occupazione e le capacità nella vita quotidiana.

Per Bronfenbrenner (1995; 1993) il corso di vita e lo sviluppo di ogni individuo sono considerati come incorporati e fortemente modellati dalle condizioni e dagli eventi che si verificano durante il periodo storico in cui la persona vive. Ciò consente all'autore di descrivere tre livelli di temporalità che caratterizzano l'esperienza umana: il *microtempo*, il *mesotempo* e il *macrotempo*. Il primo è riferito alle dinamiche temporali che avvengono nell'immediato, durante brevi periodi di tempo ed è influenzato direttamente dal comportamento sociale intorno al soggetto, per esempio, da parte di genitori, amici e insegnanti. Rappresenta il livello delle interazioni quotidiane e delle esperienze che un individuo vive nell'ambito della sua *routine*. È il tempo delle esperienze immediate, come lo sono una conversazione, una reazione emotiva o un'attività che accade nel contesto di uno specifico ambiente, come la casa o la scuola. Il *mesotempo*, invece, rappresenta l'interazione tra eventi o esperienze che si verificano nel corso di un periodo di tempo relativamente lungo, come settimane, mesi o anni. In questo contesto, il soggetto sperimenta una successione di eventi che possono avere un impatto cumulativo sul suo sviluppo, influenzandolo in modo complesso. Il terzo, infine, è il livello più ampio e riguarda i cambiamenti a lungo termine nella società, nelle politiche, nella cultura e nelle norme. Questo tipo di tempo è esteso su decenni o secoli e include fattori storici e culturali che influenzano lo sviluppo individuale e sociale e riguarda cambiamenti che impattano con politiche educative, pratiche sociali e trasformazioni economiche. Gli eventi macrosociali (ad esempio, cambiamenti climatici, crisi economiche, cambiamenti politici, guerre) creano il contesto nel quale si inseriscono le esperienze quotidiane e mesotemporali (Bronfenbrenner, Morris, 2006).

La dimensione cronosistemica consente di osservare come le esperienze quotidiane (*microtempo*) possono essere influenzate dalle transizioni più ampie (*mesotempo*) e dai cambiamenti a

livello macro (*macrotempo*), considerando come ogni soggetto (e i sistemi in cui si sviluppa) risponde e si adatta a tali eventi in relazione a personali processi biologici e psicologici, in un continuo processo di interazione tra individuo e ambiente.

Elemento di rilievo utile allo studio della transizione alla vita adulta che proviene dalla teoria bioecologica è rappresentato dal concetto di transizione ecologica, inteso come modifica della posizione di un soggetto nell'ambiente ecologico che può derivare da un cambiamento di ruolo o di situazione ambientale, o di entrambi. A tali transizioni viene riconosciuta una funzione, sia di effetto, sia di elemento motore dello sviluppo. Esse rappresentano un movimento all'interno di un microsistema, capace di modificare o alterare la composizione di quel microsistema e di avere una ricaduta qualitativa in termini di impatto sullo sviluppo. Queste transizioni si possono verificare in seguito a cambiamenti biologici legati alla maturazione fisica, al modo in cui gli individui affrontano tali cambiamenti, a modificazioni nell'ambiente o a una combinazione di questi fattori. Il loro verificarsi può essere conseguenza di un processo di crescita o suo motivo, ed esercitano il loro impatto non solo sulla persona in via di sviluppo, ma anche sul sistema di cui essa fa parte, come, per esempio, la famiglia, il gruppo di amici e i colleghi di lavoro.

3. L'indagine sulle transizioni ecologiche

Sul fronte pedagogico speciale, l'indagine sulle transizioni ecologiche consente sia di osservare gli elementi che qualificano e sostanziano, sul piano ecosistemico, il passaggio alla vita adulta di ogni soggetto, sia di individuare, sul versante progettuale, modi e percorsi per l'accompagnamento del Progetto di vita di adolescenti e giovani adulti emergenti (Arnett, 2014). La teoria bioecologica modella la complessità delle interazioni reciproche tra le persone in crescita e i loro sistemi in rapporto al tempo di vita ma anche traccia le modificazioni che caratterizzano la transizione alla vita adulta, non solo in termini di *eventi soglia*.

La ricerca pedagogica orientata all'indagine delle transizioni ecologiche e all'individuazione di logiche e azioni per l'accompagnamento alla vita adulta, operando sui livelli possibili di qualità della vita (Giacconi, 2015; Schalock, Gardner, Bradley, 2007), consente, primariamente, di osservare e studiare i fenomeni nei contesti in cui accadono. Questo permette di intercettare – nel sistema di aspettative e desideri di crescita, tenuto conto del livello delle possibilità, anche in termini di sviluppi futuri e criticità –, aspetti di continuità e cambiamento delle caratteristiche biopsicologiche personali e sociali. Sul piano dell'indagine, far ciò equivale a fissare l'attenzione sui processi prossimali tra individuo e ambiente, sviluppando un'attenzione focalizzata alle interazioni tra le persone e con oggetti e simboli, per cogliere, in tutta la sua portata, la complessità che contraddistingue le traiettorie esistenziali di tutti coloro che sono coinvolti nelle transizioni ecologiche.

La questione di tali transizioni, nella prospettiva della ricerca sul passaggio all'età adulta, in specie di giovani con disabilità, muove contemporaneamente due livelli di complessità. Il primo è quello pratico. In questo livello la transizione rappresenta una questione pratica con cui persone e sistemi di riferimento sono chiamati a fare i conti e ad affrontare le difficoltà insite in ogni superamento, laddove si fa necessario un traghettaggio da una condizione ad un'altra. Si tratta di un livello che non lascia scampo ai giovani e che rende la transizione un oggetto di studio che deve necessariamente intercettare l'interesse della ricerca educativa e pedagogica.

Il secondo livello, invece, chiama in causa la dimensione teorica che fa i conti con il perimetro dentro a cui la dimensione del transito può essere concettualizzata, tra istanze personali e spinte al cambiamento nel sistema di vita.

La dimensione teorica, invita primariamente ogni ricercatore a compiere assunzioni ontolo-

giche con il fine che si renda possibile lo sviluppo di un discorso scientifico e l'operare in un quadro di coerenza capace di orientare sia le pratiche di ricerca, sia la posture di chi la ricerca la fa in prima persona (Baldacci, 2014). Ma invita anche ogni ricercatore a rispondere a sfide conoscitive, attraverso un incedere processuale a più tappe, utile alla raccolta e all'analisi delle informazioni per aumentare la comprensione e il sapere intorno agli atti e ai fatti educativi (Planchard, 1963), potendo, finanche modellizzare proposte a sostegno delle politiche educative. È prerogativa della ricerca pedagogica l'essere orientata a indagare ciò che si cela sotto le apparenze sensibili, a identificare nessi e interconnessioni utili a rendere conto di quello che accade, a mettere in luce i processi, a elaborare un discorso esplicativo e interpretativo capace di assumere senso in riferimento alla comunità scientifica e professionale (Viganò, 2019).

Su questa scia, l'oggetto di ricerca "transizione ecologica", collocato nel costrutto teorico bioecologico dello sviluppo umano, rappresenta certamente un oggetto complesso e multidimensionale. Offre, tuttavia, stimoli significativi per l'indagine sul campo. La prospettiva è quella di definire concettualmente i mutamenti che la sostanziano ma anche di dare una risposta pedagogica ai modi che qualificano la transizione alla vita adulta di persone con disabilità nella nostra società. Questo oggetto di ricerca necessita di essere studiato, di fare i conti con i vissuti personali e le risposte che sul piano dei servizi e delle politiche, una società democratica è in grado di offrire nel tentativo di superare la frammentarietà dei differenti livelli politici e delle aree di intervento, sul versante formativo, lavorativo, riabilitativo e della gestione del tempo libero, che esigono trasversalità, se, come pensiamo (Miatto, 2023), il transito alla vita adulta di ogni soggetto ha a che vedere con il suo intero.

Bibliografia

- Arnett J.J. (2004). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach (2nd ed.)*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Arnett J.J. (2014). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford: Oxford University Press.
- Baldacci M. (2014). La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 387-396.
- Bertin G.M., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner U. (1995b). Developmental ecology through space and time: a future perspective. In P. Moen, G.H. Elder, K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 599-618). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner U., Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon (Series Ed.) R.M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). New York, NY: Wiley.
- Canevaro A. (2020). Operosi tutti insieme. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 1, 7-16.
- Caldin, R. (2022). L'arte dell'educare e dell'includere: riconoscimenti. In R. Caldin (ed.), *Pedagogia speciale e didattica speciale / 2* (pp. 21-88). Trento: Erickson.
- Dahrendorf R. (1994). *La libertà che cambia*. Roma-Bari: Laterza.
- Giacconi C. (2015). *Qualità di vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.

- Martin-Roy S., Julien-Gauthier F. (2017). Accompagner les élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition de l'école à la vie active. *Initio*, 6(1), 31-51.
- Miatto E. (2023). *Attenti all'intero. Accompagnare la transizione alla vita adulta delle persone con disabilità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Miatto E. (2024). Cooperare per includere? Logiche di azione cooperativa nell'accompagnare la transizione alla vita adulta. In M. Emilio, E. Miatto, G. Quinzi (a cura di), *Forme del cooperare. Sguardi interdisciplinari e prospettive trasformativa* (213-230). Pisa: ETS.
- Padilla-Walker L.M., Nelson L.J. (Eds.). (2017). *Flourishing in emerging adulthood: Positive development during the third decade of life*. Oxford: Oxford University Press.
- Planchard E. (1963). *La ricerca in pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Reifman A., Arnett J.J., Colwell M.J. (2007). Emerging adulthood: Theory, assessment and application. *Journal of Youth Development*, 2(1), 37-48.
- Schalock R.L., Gardner J.F., Bradley V.J. (2007). *Quality of Life for people with intellectual and other developmental disabilities. Applications across individuals, organization, communities, and systems*. Washington, DC: AAIDD.
- Shogren K.A., Wehmeyer M.L. (Eds.). (2020). *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities. Second edition*. London: Routledge.
- Viganò R. (2019). Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. Contributi scientifici internazionali e questioni aperte. *Pedagogia Oggi*, 17(2), 342-354.
- Wyn J., White R. (1997). *Rethinking youth. Exploring the social dynamics of youth experience*. Victoria: Oxford University Press.

Che genere di mondo!

Approcci inclusivi per le transizioni ecologiche e digitali

Valentina Pagliai

PhD Student

Università Cattolica del Sacro Cuore – valentina.pagliai@unicatt.it

1. Osservare la natura, conoscere il mondo

Sin dall'antichità, l'osservazione della natura ha rappresentato uno strumento fondamentale per la comprensione del mondo e delle sue dinamiche. Dalla filosofia greca fino ad arrivare alla scienza moderna, il legame tra uomo e ambiente si è evoluto attraverso pratiche di osservazione, analisi ed esperienza diretta, che hanno contribuito non solo allo sviluppo della conoscenza, ma anche alla costruzione di una relazione più armoniosa con il pianeta. In un'epoca caratterizzata da transizioni ecologiche e digitali, un approccio inclusivo all'osservazione della natura può facilitare processi di apprendimento innovativi e multidisciplinari, favorendo un'interazione attiva tra scienza, tecnologia e società.

L'osservazione diretta della natura, in particolare, permette di acquisire conoscenze sui sistemi ecologici, sulle interconnessioni tra le diverse forme di vita e sulle dinamiche ambientali. Approcci educativi basati sull'*Outdoor Education*, ad esempio, hanno dimostrato di essere particolarmente efficaci per rafforzare il rapporto tra gli individui e il loro ambiente, promuovendo una maggiore consapevolezza ecologica (Louv, 2005). L'apprendimento esperienziale consente di interiorizzare concetti complessi attraverso l'azione e la sperimentazione, un principio supportato da studi pedagogici che evidenziano l'importanza del *learning-by-doing* (Dewey, 1916; Kolb, 1984).

Parallelamente, e non in dissonanza con l'osservazione diretta, la digitalizzazione offre nuovi strumenti per l'osservazione e la comprensione della natura. Tecnologie avanzate come il *remote sensing*, l'intelligenza artificiale e la realtà aumentata stanno trasformando il modo in cui analizziamo i fenomeni ambientali, rendendo possibile una raccolta e interpretazione dei dati più precisa ed efficace (Goodchild, 2018). Attraverso le applicazioni interattive, le piattaforme di *citizen science* e i dispositivi digitali, le persone possono oggi partecipare attivamente al monitoraggio ambientale, contribuendo alla ricerca scientifica e alla tutela della biodiversità (Silvertown, 2009).

Un approccio inclusivo all'osservazione della natura implica anche il riconoscimento della diversità culturale e delle differenti forme di conoscenza: un esempio è rappresentato dai saperi tradizionali delle popolazioni indigene, che rappresentano un patrimonio inestimabile per la gestione sostenibile delle risorse naturali e per l'adattamento ai cambiamenti climatici (Berkes, 2012). Vandana Shiva e Rigoberta Menchú rappresentano esempi emblematici di tali approcci. Vandana Shiva, fisica e ambientalista indiana, ha sottolineato l'importanza delle conoscenze indigene nella gestione delle risorse naturali e nella conservazione della biodiversità. La sua critica all'agricoltura industriale e alla proprietà intellettuale sui semi evidenzia come i modelli di svi-

luppo occidentali tendano a marginalizzare le conoscenze tradizionali, spesso tramandate dalle comunità locali attraverso pratiche agricole sostenibili (Shiva, 2014). Shiva promuove un'ecologia politica che valorizza la saggezza delle donne indigene e contadine, opponendosi alla monocultura imposta dall'*agrobusiness* e proponendo invece un modello agroecologico basato sulla diversità e sull'autodeterminazione delle popolazioni rurali. Questo approccio inclusivo alla conoscenza ambientale, in linea con il pensiero di Barca (2024), mette in luce le intersezioni tra giustizia ecologica, riproduzione sociale e dinamiche di potere, evidenziando il ruolo delle minoranze nell'*empowerment* degli individui e in un più equo accesso ai diritti (Polenghi, Cereda, Zini, 2021).

Rigoberta Menchú, attivista indigena guatemalteca e Premio Nobel per la Pace, ha posto l'accento sul legame tra diritti umani, giustizia sociale e tutela dell'ambiente. La sua testimonianza sulla persecuzione delle comunità indigene maya rivela come le conoscenze tradizionali sulla gestione del territorio siano spesso minacciate da politiche di sfruttamento delle risorse naturali (Kennedy, 2000). Menchú ha sostenuto il diritto delle popolazioni indigene a preservare il proprio rapporto con la terra, opponendosi alle logiche estrattiviste che escludono le comunità locali dalle decisioni sulla gestione ambientale. La sua visione rispecchia le riflessioni di Ferrari e Morandi (2024), i quali analizzano le dinamiche di esclusione e inclusione nei contesti educativi e sociali, mettendo in discussione i modelli dominanti di trasmissione del sapere.

Sia Vandana Shiva che Rigoberta Menchú dimostrano che un'osservazione inclusiva della natura implica il riconoscimento delle conoscenze indigene e locali, valorizzando il pluralismo epistemico e sfidando le gerarchie di sapere imposte dai modelli coloniali e neoliberali. Questo approccio si inserisce in un più ampio discorso di giustizia sociale ed ecologica, essenziale per affrontare le transizioni ecologiche e digitali in modo equo e sostenibile.

L'integrazione tra conoscenze locali e strumenti scientifici moderni può portare a una visione più completa e olistica della natura, favorendo soluzioni più efficaci per la transizione ecologica e digitale.

L'educazione ambientale gioca un ruolo cruciale nel promuovere un approccio inclusivo all'osservazione della natura. Programmi didattici che incoraggiano esperienze dirette all'aperto, il dialogo interculturale e l'utilizzo delle tecnologie digitali possono contribuire a formare cittadini più consapevoli e responsabili. La connessione tra educazione ambientale e innovazione tecnologica rappresenta una delle chiavi per affrontare le sfide globali e costruire una società più sostenibile ed equa.

2. Digitale e inclusione: un'unione indispensabile

Le transizioni digitali stanno ridefinendo il modo in cui le persone accedono alle informazioni, interagiscono con le istituzioni e partecipano alla vita sociale ed economica. Tuttavia, queste trasformazioni non sono neutrali: il divario digitale rappresenta una delle sfide più rilevanti per garantire un processo inclusivo e accessibile a tutti (Rivoltella, 2017; Agrusti, Leproni, Olivieri *et al.*, 2021). Il concetto di inclusione digitale si riferisce alla capacità di garantire a tutte le persone, indipendentemente dalla loro condizione socioeconomica, età, livello di istruzione o disabilità, l'accesso alle tecnologie digitali e la capacità di utilizzarle in modo efficace e significativo (Van Dijk, 2020). Questo tema si interseca con il concetto più ampio di "pedagogie inclusive", che pongono al centro il diritto all'apprendimento per tutti (Ferrari, Morandi, 2024).

Il divario digitale si manifesta su diversi livelli: l'accesso alle infrastrutture tecnologiche, la disponibilità di dispositivi adeguati, le competenze digitali necessarie per un utilizzo consapevole e produttivo e la capacità di sfruttare le opportunità offerte dal digitale. In particolare, le persone

con disabilità, gli anziani e le fasce economicamente svantaggiate sono tra i gruppi più esposti al rischio di esclusione digitale (Helsper, 2017).

L'Unione Europea ha riconosciuto l'importanza dell'inclusione digitale come parte integrante dell'Agenda Digitale Europea e del programma *Digital Education Action Plan* (2021-2027) che mira a sviluppare competenze digitali di base e avanzate in tutta la popolazione, con un *focus* particolare su categorie vulnerabili (European Commission, 2021). L'inclusione digitale non riguarda soltanto l'accesso alla tecnologia, ma anche la capacità di integrare l'uso del digitale nei processi di apprendimento e formazione, un aspetto centrale nella didattica speciale per l'inclusione (d'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015).

Per affrontare le disuguaglianze digitali, sono necessarie strategie multidimensionali: è necessario prevedere l'accesso alle tecnologie attraverso investimenti nelle infrastrutture digitali per garantire una connessione a banda larga anche nelle aree rurali e svantaggiate. In Italia, per affrontare le disuguaglianze digitali, il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) ha delineato strategie trasversali che includono investimenti significativi nelle infrastrutture digitali, con l'obiettivo di garantire l'accesso alle tecnologie e una connessione a banda larga anche nelle zone più remote. In particolare, la Missione 1, Componente 2, Investimento 3 "Reti ultraveloci" del PNRR prevede uno stanziamento di 6,7 miliardi di euro per la diffusione di reti a banda ultra-larga, come la fibra FTTH, FWA e il 5G. Questo investimento mira a coprire le aree geografiche in cui l'offerta di infrastrutture e servizi digitali ad altissima velocità è assente o insufficiente, con particolare attenzione alle zone rurali e periferiche. Il tema delle infrastrutture non è però l'unico a dover essere trattato in riferimento alla digitalizzazione: sono infatti necessari anche programmi di alfabetizzazione digitale rivolti a diverse fasce d'età, con particolare attenzione a scuole, adulti e anziani (Ragnedda, Muschert, 2013), nonché la progettazione di interfacce digitali inclusive che rispettino i principi dell'*Universal Design*¹ e garantiscano l'accesso a persone con disabilità (Norman, Nielsen, 2020). È altresì importante promuovere piattaforme di *e-government* accessibili, per garantire una partecipazione democratica equa e inclusiva (Coul-dry, Mejias, 2019).

Negli ultimi anni, l'intelligenza artificiale (IA) e altre tecnologie emergenti stanno giocando un ruolo chiave nell'inclusione digitale. Gli strumenti di riconoscimento vocale e assistenti virtuali possono facilitare l'accesso alle tecnologie per le persone con disabilità visive o motorie, ma l'adozione di queste tecnologie deve avvenire in un quadro etico che eviti discriminazioni algoritmiche e *bias* nei sistemi di IA (Eubanks, 2018).

3. Parità di genere, inclusione, transizioni

Le transizioni ecologiche e digitali rappresentano sfide cruciali per le società contemporanee, richiedendo un ripensamento dei modelli di sviluppo in un'ottica di sostenibilità ambientale e innovazione tecnologica. Tuttavia, queste trasformazioni non possono essere considerate neutrali

1 David Rose, uno dei fondatori dell'*Universal Design for Learning* (UDL), definisce l'UDL un approccio flessibile e basato sulle neuroscienze per creare ambienti di apprendimento accessibili a tutti gli studenti. Secondo Rose, il concetto si basa su tre principi fondamentali: rappresentazione multipla, ovvero fornire più modalità di accesso ai contenuti, affinché tutti gli studenti possano comprendere le informazioni in modi diversi; azioni ed espressioni multiple, che si sostanziano nel consentire agli studenti di dimostrare ciò che sanno attraverso vari metodi, rispettando le loro diverse abilità e preferenze e un coinvolgimento multiplo, al fine di offrire diverse modalità di motivazione per stimolare l'interesse e la partecipazione degli studenti. L'UDL mira a ridurre le barriere nell'apprendimento, promuovendo l'inclusione e garantendo pari opportunità educative.

dal punto di vista del genere. Le donne e le minoranze di genere affrontano barriere strutturali che limitano la loro partecipazione equa nei settori dell'economia verde e dell'innovazione digitale: un approccio inclusivo, che tenga conto delle differenze di genere e promuova la parità, è quindi fondamentale per garantire che queste transizioni siano giuste e accessibili a tutti.

La transizione ecologica mira a ridurre l'impatto ambientale delle attività umane attraverso la decarbonizzazione, l'economia circolare e l'uso di energie rinnovabili. Tuttavia, il settore della *green economy* rimane dominato dagli uomini, con una rappresentanza femminile limitata nelle posizioni decisionali e nelle discipline STEM² collegate (UN Women, 2021). La scarsità di donne in ruoli chiave implica che le loro prospettive e i loro bisogni siano spesso trascurati nelle politiche ambientali.

Un approccio inclusivo alla transizione ecologica deve quindi integrare strategie per la parità di genere, tra cui si possono annoverare i programmi di educazione specifici per incentivare le ragazze a intraprendere percorsi nel settore ambientale; strumenti normativi per garantire pari opportunità nel settore della sostenibilità, nonché la valorizzazione del contributo femminile in pratiche di agricoltura sostenibile e conservazione ambientale (Dankelman, 2010).

La rivoluzione digitale sta ridefinendo le modalità di produzione e interazione sociale. Le donne continuano però a essere sottorappresentate nei settori tecnologici, con un persistente divario digitale di genere (Ragnedda, Muschert, 2013). La carenza di competenze digitali tra le donne limita il loro accesso alle opportunità lavorative emergenti e amplifica le disuguaglianze socio-economiche.

Per una transizione digitale equa e inclusiva è necessario garantire strategie governative per ridurre il *gender gap* nel settore tecnologico (European Institute for Gender Equality, 2022).

L'intersezione tra le transizioni ecologica e digitale offre opportunità uniche per promuovere la parità di genere. La digitalizzazione può favorire soluzioni innovative nel campo della sostenibilità, ad esempio attraverso piattaforme di economia circolare che facilitano il coinvolgimento femminile nel settore. L'adozione di un approccio intersezionale, che consideri le variabili di genere e sostenibilità, consente di sviluppare politiche integrate che favoriscano la partecipazione femminile in entrambe le transizioni. L'Agenda 2030 delle Nazioni Unite sottolinea l'importanza di una crescita sostenibile e inclusiva (ONU, 2015), evidenziando la necessità di coinvolgere attivamente le donne nella costruzione di un futuro digitale ed ecologico.

Conclusioni

Le transizioni ecologica e digitale rappresentano opportunità uniche per costruire una società più equa e sostenibile, ma senza un approccio inclusivo rischiano di amplificare le disuguaglianze esistenti. È quindi essenziale adottare strategie mirate che affrontino le barriere di genere, etniche e di accessibilità nei settori emergenti, garantendo che nessuno venga lasciato indietro.

Un cambiamento efficace richiede politiche integrate che includano investimenti in formazione STEM per donne, minoranze e persone con disabilità, iniziative di alfabetizzazione digitale e incentivi per l'imprenditorialità inclusiva. Allo stesso tempo, è necessario sviluppare normative che promuovano equità di accesso alle risorse e alle opportunità lavorative legate alla sostenibilità ambientale.

La combinazione di tecnologie digitali e modelli sostenibili, se guidata da un approccio equo e intersezionale, può trasformarsi in un potente strumento di emancipazione e crescita. Le istituzioni, il mondo accademico e il settore privato devono collaborare per costruire un futuro in

cui donne, minoranze e persone con disabilità possano partecipare attivamente e beneficiare delle opportunità offerte dalla rivoluzione verde e digitale. Solo attraverso un impegno collettivo sarà possibile garantire che la transizione verso un mondo più sostenibile sia anche un processo di giustizia sociale, parità di genere e inclusione per tutti.

Bibliografia

- Agrusti F., Leproni R., Olivieri F., Stillo L., Zizioli E. (2021). MOOC e NEET? Percorsi innovativi per l'inclusione sociale ed economica dei giovani vulnerabili. *Encyclopaideia*, 25(60), 63-80.
- Barca S. (2024). *Forze di riproduzione. Per una ecologia politica femminista*. Milano: Edizioni Ambiente.
- Berkes F. (2012). *Sacred Ecology*. Londra: Routledge.
- Couldry N., Mejias U. A. (2019). *The Costs of Connection: How Data Is Colonizing Human Life and Appropriating It for Capitalism*. Stanford: Stanford University Press.
- D'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Dankelman I. (2010). *Gender and climate change: An introduction*. Londra: Routledge.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Londra: Macmillan.
- Eubanks V. (2018). *Automating Inequality: How High-Tech Tools Profile, Police, and Punish the Poor*. New York: St. Martin's Press.
- European Commission (2021). *Digital Education Action Plan 2021-2027*. Retrieved from <https://ec.europa.eu>
- European Institute for Gender Equality (2022). *Gender equality and digitalisation*. Retrieved from <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-and-digitalisation>
- Ferrari M., Morandi M. (2024). *Pedagogie dell'esclusione/pedagogie del*

Quali competenze e quale formazione per il docente specializzato?

Giorgia Ruzzante

Ricercatrice

Libera Università di Bolzano – giorgia.ruzzante@unibz.it

1. Introduzione

L'inclusione è una delle sfide principali nella scuola odierna ed è il processo attraverso il quale trasformare i contesti e renderli inclusivi (Bocci, 2017). L'educazione inclusiva infatti pone il focus non sui soggetti da includere, ma sui contesti da trasformare in ottica inclusiva attraverso la rimozione degli ostacoli alla partecipazione. Il docente di sostegno è un professionista che riveste un ruolo-chiave per la promozione di processi inclusivi all'interno della scuola, assumendo un ruolo chiave non soltanto in classe ma anche nella promozione dell'inclusione all'interno dell'istituzione scolastica, agendo come autentico agente di trasformazione. Il corso di sostegno ha rappresentato un'occasione di sviluppo professionale del docente specializzato in un'ottica inclusiva, la cui funzione va ben oltre il supporto individuale degli studenti con disabilità, estendendosi alla promozione di una cultura inclusiva a livello di istituzione scolastica e contribuendo a rendere la scuola un ambiente accogliente e inclusivo per tutti gli studenti, diventando punto di riferimento sia per gli alunni che per i colleghi. I docenti specializzati sono infatti stati capaci nella maggior parte dei casi di attivare pratiche didattiche e ambienti di apprendimento inclusivi all'interno dei contesti scolastici, attivando sia competenze di ordine pedagogico e didattico, attraverso sia la capacità di differenziare la didattica e di proporre metodologie inclusive, sia adattando obiettivi e contenuti e costruendo PEI in prospettiva inclusiva. Fondamentale risulta inoltre la capacità di relazione e confronto con la famiglia e con il mondo sanitario. Inoltre, il docente di sostegno deve sviluppare processi in ordine all'organizzazione inclusiva dell'istituto, nello sviluppo di culture e politiche inclusive per la promozione di una comunità educante.

Il contributo intende presentare un'analisi delle pratiche di formazione attivate, in particolare concentrandosi su insegnamenti e laboratori dei corsi di specializzazione per il sostegno, analizzando gli esiti delle ricerche finora prodotte in merito ai percorsi di specializzazione ed ipotizzando possibili scenari futuri di sviluppo. Quali competenze deve avere oggi un docente specializzato? Quale profilo professionale si delinea nell'evoluzione di tale figura? Quali pratiche di didattica universitaria possono risultare maggiormente utili per lo sviluppo delle competenze professionali del docente specializzato? Quali cambiamenti sarebbe necessario apportare alla formazione di tale figura?

2. Le competenze del docente specializzato

L'insegnante di sostegno può essere definito, in ottica ICF, un fattore ambientale, e come tale può essere un facilitatore oppure un ostacolo al processo di inclusione (Santi, 2014).

Canevaro (2008) definisce il docente di sostegno come mediatore, capace di costruire ponti tra insegnanti, genitori ed alunni al fine di far conseguire a ciascun alunno il successo formativo.

Il docente di sostegno opera in tutte e tre le dimensioni delineate dall'Index per l'inclusione (Booth, Ainscow, 2014): culture, politiche e pratiche inclusive. Per quanto riguarda la dimensione culturale, promuove un ambiente scolastico accogliente e rispettoso delle differenze. La cultura inclusiva infatti è ciò che permette alle norme di divenire vitali (Bocci, 2017). Sul piano delle politiche, contribuisce alla definizione e all'attuazione di strategie inclusive all'interno dell'istituto, contribuendo alla governance inclusiva (Ruzzante, 2024). Infine, per quanto concerne le pratiche, adotta metodologie didattiche sensibili alle differenze degli alunni, favorendo la partecipazione e l'apprendimento di tutti (d'Alonzo, Sala, 2023).

Le competenze del docente specializzato possono essere raggruppate in alcune macro-categorie: pedagogico-didattiche, relazionali e comunicative, organizzative, riflessive e di ricerca, tecnologiche e digitali.

La figura del docente di sostegno si occupa della promozione di pratiche didattiche inclusive, attraverso metodologie quali il cooperative learning e l'utilizzo delle tecnologie. Inoltre, agisce a livello della comunità professionale dei docenti aumentando la consapevolezza in merito all'inclusione e all'adozione di strategie didattiche inclusive utili per tutta la classe. Gli insegnanti di sostegno favoriscono l'inclusione attraverso l'adozione di processi di personalizzazione ed individualizzazione dei percorsi formativi, elaborando in collaborazione con gli specialisti e le famiglie Piani Educativi Individualizzati (PEI) in ottica di progetto di vita (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2021).

Per quanto riguarda la didattica inclusiva, conoscono le strategie per personalizzare ed individualizzare l'insegnamento in base ai bisogni degli studenti, promuovendo didattiche attive. Importante è la funzione di mediatore rispetto al curriculum della classe, e ciò prevede la capacità di semplificazione/facilitazione (Scataglini, 2017) dei contenuti, dei tempi dell'apprendimento e delle modalità di valutazione per favorire il successo scolastico. Le competenze psicologiche e relazionali riguardano la capacità di attivare processi di empatia e ascolto attivo, strategie di gestione dei comportamenti-problema, mediazione tra famiglie, insegnanti ed alunni e problem solving. Le competenze tecnologiche riguardano sia l'utilizzo delle tecnologie assistive, con strumenti quali la sintesi vocale e i software per la comunicazione aumentativa alternativa (CAA), sia la creazione di materiali e contenuti in formato digitale personalizzati. L'ambito delle competenze normative ed organizzative prevede la conoscenza della legislazione in materia di inclusione scolastica, la redazione del PEI e la costruzione della relazione di rete in collaborazione con gli specialisti sanitari attraverso la partecipazione ai GLO (Gruppo di Lavoro Operativo). Inoltre, vi è il supporto alla governance inclusiva dell'istituto attraverso la partecipazione al GLI (Gruppo di Lavoro Inclusione). Fondamentale è inoltre la consulenza fornita ai colleghi per un insegnamento maggiormente inclusivo ed il coinvolgimento della famiglia per la condivisione di strategie educative utili per l'alunno.

L'allegato A del D.M. MIUR 30.09.2011 definisce le competenze del docente specializzato, presentando una varietà di competenze. Si evidenzia nella pratica uno scarto tra le competenze previste dal decreto ministeriale ed i contenuti del corso, e dato i tempi ristretti non è possibile sviluppare adeguatamente tutte le competenze previste. Vi è inoltre la difficoltà nel declinare operativamente tali competenze nel percorso di specializzazione, considerando che ogni ateneo ed ogni docente sviluppa in autonomia i contenuti previsti dal decreto. Le ricerche realizzate

nei corsi di sostegno sottolineano la difficoltà di valutare le competenze del docente specializzato, in particolare nell'impatto lavorativo (De Angelis, 2021).

Bocci (2017, p. 29) individua e sintetizza le competenze di didattica inclusiva degli insegnanti:

- “le dimensioni emotive, esistenziali e culturali;
- la storia dello sviluppo dell'integrazione e dell'inclusione, la conoscenza dell'evoluzione della normativa, la realtà in ambito internazionale;
- la riflessione epistemologica sulla pedagogia e sulla didattica speciale e sulla scienza dell'educazione; le competenze relazionali; le competenze inerenti alla comunicazione e alla mediazione (capacità di intessere reti relazionali e di collaborare con i colleghi, con gli enti e con le famiglie; l'ambito clinico; l'ambito metodologico-didattico e docimologico (in modo particolare riguardo all'osservazione, alla progettazione, alla valutazione, all'intervento mediante tecniche, strategie e procedure facilitanti il processo d'insegnamento apprendimento);
- alcune questioni che, a partire dagli allievi disabili, si palesano come particolarmente sensibili sul piano sociale e culturale e, per questo, degne di attenzioni particolari (il riconoscimento e l'identità, l'autonomia, il progetto di vita, la sessualità, l'età adulta, il lavoro, il tempo libero, ecc.)”.

L'obiettivo del corso di sostegno è quello di sviluppare conoscenze, abilità e competenze “speciali” ma non necessariamente specialistiche e/o iperspecialistiche (Gaspari, 2016), intese come strumenti utili per favorire l'inclusione di tutti gli studenti. Le competenze speciali richiedono un approccio didattico inclusivo, capace di rispondere alla sfida posta dalla classe delle differenze. Tali competenze non devono essere iperspecialistiche perché il docente di sostegno non deve essere un clinico, sostituendosi a figure di tipo sanitario quali logopedisti e terapisti della riabilitazione, ma collaborando con loro per garantire un supporto efficace. Le competenze non sono solo quelle specialistiche, dato che non riguardano solo le disabilità certificate, ma anche il supporto all'intera classe, lavorando per una scuola inclusiva che valorizzi le differenze. Gaspari (2016) sostiene infatti che “non è ipotizzabile sostenere un modello univoco, omologante, definitivo e definitorio di formazione delle competenze del docente specializzato/a”.

L'insegnante specializzato ha un profilo mutante (Pavone, 2016) e polivalente, assumendo un ruolo pivotale (Cottini, 2014) all'interno del sistema scolastico. È una figura centrale nella costruzione dell'inclusione, non solo all'interno delle singole classi, ma nell'intero istituto. Tuttavia, il termine docente di sostegno continua a essere connotato negativamente (De Mutiis, 2022).

Vi sono fragilità nelle motivazioni che spingono a intraprendere la carriera di docente di sostegno (Viola, Capodanno, 2022). La ricerca evidenzia infatti come, soprattutto tra i docenti della scuola secondaria di secondo grado, le motivazioni siano prevalentemente di tipo utilitaristico. Numerosi studi hanno evidenziato la valenza formativa del corso di sostegno e la capacità di sviluppare atteggiamenti inclusivi nei docenti durante il percorso formativo (Guerini, 2023).

3. Quale didattica universitaria?

Per un'efficace formazione del docente specializzato, è necessario riflettere sui contenuti e sulle modalità didattiche da utilizzare nei corsi per il sostegno. Infatti, la formazione dei docenti universitari che preparano i futuri insegnanti di sostegno è altrettanto cruciale, e serve un modello didattico universitario più orientato alla pratica, all'interdisciplinarietà e all'innovazione tecnologica per garantire una preparazione realmente efficace.

Per riflettere sulla figura del docente specializzato, come afferma Simone (2024) è necessario ripartire dalla formazione iniziale al sostegno didattico.

Le modalità didattiche dei corsi di formazione devono prevedere un approccio teorico-pratico, con un'alternanza tra lezioni teoriche e laboratori esperienziali. Importante è l'adozione della metodologia formativa basata sullo studio di casi reali e su simulazioni di situazioni scolastiche. La didattica nei corsi di specializzazione deve essere interattiva e collaborativa, basata su lavori di gruppo, discussioni e attività di problem-solving e role-playing per la gestione di situazioni complesse.

La formazione esperienziale basata sul tirocinio consiste nell'affiancamento nelle scuole a docenti di sostegno esperti, avendo la possibilità di osservazione diretta di strategie inclusive in classe, e nell'accompagnamento. Vi è poi la necessità, terminato il percorso di specializzazione, di un aggiornamento continuo, attraverso la frequenza a seminari, e l'adozione di una prospettiva di docente-ricercatore (Baldacci, 2020), con l'accesso a risorse scientifiche e buone pratiche didattiche. Il Prof. Roberto Dainese nell'intervento in plenaria al convegno SIPED, ha sottolineato la necessità manifestata dai corsisti di accompagnamento anche dopo il conseguimento della specializzazione.

In particolare, si ravvisa la necessità di raccordare teoria e pratica, attraverso un maggiore collegamento delle lezioni teoriche con laboratori e tirocinio. I laboratori nel corso di sostegno costituiscono un ponte tra culture e pratiche inclusive (Montanari, Ruzzante, 2020). Il primo passo è quello di superare la didattica solamente frontale, *in primis* nei laboratori ma anche nelle lezioni teoriche. Vi è la necessità di sviluppare competenze spendibili nel contesto scolastico ma che richiedono solide basi teoriche, come ad esempio saper leggere una diagnosi clinica e saper costruire un PEI su base ICF.

Per quanto riguarda nello specifico i laboratori, sono state rilevate le seguenti criticità ed aree di miglioramento. La didattica laboratoriale richiede degli spazi adeguati a livello di ateneo, con aule sufficientemente ampie, tavoli e sedie mobili per poter modificare il setting didattico a seconda dell'attività proposta (individuale, a coppia, a piccolo gruppo). Il numero dei corsisti per laboratorio rappresenta una variabile importante per garantire una didattica realmente laboratoriale, prevenendo gruppi costituiti da 25-30 studenti.

Talvolta vi sono modalità didattiche frontali nei laboratori, che ripropongono il modello delle lezioni teoriche. Il decreto prevede un curriculum integrato tra lezioni, laboratori e tirocinio, ma nella pratica è davvero sempre integrato?

Inoltre, vi è la necessità di un maggiore raccordo con le scuole durante il periodo del tirocinio diretto sul campo, soprattutto per la gestione di situazioni con studenti che manifestano delle criticità, valorizzando il ruolo di ponte che svolgono i tutor universitari (Montanari, Ruzzante, 2021).

Importante è lo sviluppo di una solida capacità di progettazione didattica inclusiva.

I docenti universitari coinvolti nei corsi di specializzazione notano che a volte mancano i prerequisiti relativi alle conoscenze di didattica generale nei corsisti, soprattutto degli specializzandi della secondaria di primo e secondo grado.

Si ravvisa fin dal decreto una mancanza di raccordo tra discipline e laboratori. Talvolta vi sono sovrapposizioni di contenuti tra corsi diversi e tra lezioni e laboratori, pertanto sarebbe necessario un maggior coordinamento tra i docenti del corso attraverso periodiche riunioni e la possibilità di avere i syllabus sia dei corsi che dei laboratori. Inoltre, la formazione rapida, distribuita in un arco temporale di pochi mesi, e per tanti docenti contemporaneamente contrasta con i tempi lunghi della formazione. Bocci et al. (2021) sottolineano l'importanza del tempo dedicato alla riflessione professionale: è fondamentale che gli insegnanti abbiano il tempo per riflettere sulle proprie pratiche didattiche, sugli interventi educativi e sui risultati ottenuti, al fine di migliorare continuamente la qualità dell'insegnamento. Il tempo non è solo una risorsa

da gestire, ma una variabile strutturale che incide su ogni aspetto della formazione e della pratica professionale dell'insegnante.

Il docente di sostegno è una figura chiave non solo per l'alunno con disabilità, ma per l'intero sistema scolastico, contribuendo a trasformare la scuola in un ambiente accogliente e accessibile per tutti e promuovendo benessere, innovazione e trasformazione all'interno della comunità scolastica.

Bibliografia

- Baldacci M. (2020). *Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale. Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Bocci F., Guerini I., Travaglini A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1), 8-23.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano: i mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2014). Editoriale-Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 10-20.
- d'Alonzo, L., & Sala, R. (Ed.). (2023). *Il profilo di apprendimento. Conoscere per differenziare*. Brescia: Morcelliana Scholè.
- De Angelis M. (2022). Uno strumento per valutare le competenze del docente specializzato: il questionario BEST (BEcome a Special education Teacher). *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 35-50.
- De Mutiis E. (2022). La dimensione valoriale come fondamento nella pratica didattica del docente specializzato. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2), 131-139.
- Gaspari P., Lombardi G., Testa S. (2023). La scuola inclusiva come contesto di cura e di formazione del docente specializzato. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 6-24.
- Goodchild M. F. (2018). *Reimagining the history of GIS*. *Annals of GIS*, 24(1), 1-8.
- Guerini I. (Ed.). (2023). *Per una didattica inclusiva. Esperienze di ricerca e formazione nei corsi di specializzazione sul sostegno*. Roma: Roma Tre-Press.
- Helsper E. J. (2017). *The Digital Disconnect: The Social Causes and Consequences of Digital Inequalities*. Thousand Oaks: Sage.
- Italia Domani (2025). *Italia domani, il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. Retrieved from <https://www.italiadomani.gov.it/content/sogei-ng/it/it/home.html>
- Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (Ed.). (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- Louv R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. New York: Algonquin Books.
- Montanari M., Ruzzante G. (2021). Il ruolo del tutor di tirocinio nella formazione universitaria del docente specializzato. *Form@re*, 21(1), 305-314.
- Montanari M., Ruzzante G. (2020). Formare l'insegnante specializzato: l'esperienza inclusiva dei laboratori nel corso di specializzazione per il sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 335-349.
- Morganti A., Bocci F. (eds.), (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria*. Firenze: GiuntiEdu.
- Norman D. A., Nielsen J. (2020). *The Design of Everyday Things*. Cambridge: MIT Press.
- ONU. (2015). *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Retrieved from <https://sdgs.un.org/goals>
- Pavone M. (2016). Il profilo "mutante" dell'insegnante specializzato. Diversi "vestiti" in diverse "stagioni"? *L'integrazione scolastica e sociale*, 15, 44-53.
- Polenghi S., Cereda F., Zini P. (Eds.), (2021). *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Ragnedda M., Muschert G. W. (2013). *The Digital Divide: The Internet and Social Inequality*. Londra:

- Routledge.
- Rivoltella P. C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: La Scuola.
- Rose D. H., Meyer A., Gordon D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Lynnfield: CAST Professional Publishing.
- Ruzzante G. (2024). L'insegnante di sostegno tra la didattica d'aula e il middle management. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(2), 84-92.
- Santi M. (2014). Se l'inclusione sfida il sostegno: note a margine di un percorso formativo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 191-210.
- Scataglini C. (2017). *Facilitare e semplificare libri di testo*. Trento: Erickson.
- Silvertown J. (2009). A new dawn for citizen science. *Trends in Ecology & Evolution*, 24(9), 467-471.
- Simone M.G. (2024). Il docente specializzato per il sostegno e nuove sfide di inclusione, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 212-219.
- Shiva V. (2014). *Earth democracy: Justice, sustainability, and peace*. Berkeley: North Atlantic Books.
- UN Women. (2021). *Women and the environment*. Retrieved from <https://www.unwomen.org/en/news/in-focus/women-and-the-environment>.
- Tapscott D., Tapscott A. (2016). *Blockchain Revolution: How the Technology Behind Bitcoin and Other Cryptocurrencies Is Changing the World*. Londra: Penguin.
- Van Dijk J. A. (2020). *The Digital Divide*. Cambridge: Polity Press.
- Viola I., Capodanno F. (2022). La motivazione dei futuri docenti di sostegno. Il ruolo dei valori per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva. *Italian journal of special education for inclusion*, 10(2), 122-130.
- Kennedy K. (2000). *Speak Truth to Power. Human Rights Defenders Who Are Changing Our World*. New York: Umbrage.
- Kolb D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.

Sessione parallela – Panel 6
La ricerca in didattica al tempo delle transizioni ecologiche,
digitali e interculturali

Apprendere in gruppo per apprendere dal gruppo. Un'esperienza di Team-Based Learning all'Università di Foggia

Sergio Bellantonio

Ricercatore

Università degli Studi di Foggia – sergio.bellantonio@unifg.it

1. La riflessività come cifra distintiva dell'agire didattico

La complessità delle relazioni che si vengono a stabilire oggi tra i processi di apprendimento e quelli di insegnamento prevede una visione multi-prospettica e sempre più organica della professionalità docente, che non si sostanzia più tanto di competenze esclusivamente dichiarative (certamente indispensabili), quanto più deontologiche, metodologiche e d'indagine che assurgano l'oggetto del proprio operare, l'insegnamento, a vera e propria scienza della progettazione educativa (Laurillard, 2012). Si tratta così di continuare a sviluppare dimensioni procedurali della professionalità docente (Cunti, 2014) che passino, innanzitutto, per un "pensarsi altrimenti", quali professionisti dell'educazione in grado di promuovere intenzionalmente processi formativi a tutto tondo e che abbiano come cifra distintiva la riflessività sul proprio senso dell'agire educativo, formativo e didattico.

Seppur sia ormai assodato che l'insegnamento non sia più da intendere come mero atto di trasmissione delle conoscenze, bensì quale processo di co-costruzione di significati personali e collettivi complessi, condivisi e partecipati, nel fare didattico quotidiano sono ancora riscontrabili pratiche che a fatica si declinano all'eterogeneità dell'universo scuola, il che necessita, innanzitutto, di una revisione critica di quelle narrazioni "popolari" (Bruner, 1996) che ancora continuano ad orientare il modo in cui si guarda al mondo della scuola (ma anche dell'università), dall'interno e dall'esterno.

Diviene di prioritaria importanza, allora, formare docenti che imparino a lavorare riflessivamente su sé stessi (come persone) e sui discenti (come professionisti), la qual cosa può consentire loro di comprendere quel senso dell'agire educativo e didattico che necessita di essere declinato proprio nella complessità e fluidità dei fenomeni che caratterizzano l'attuale temperie storica (Cunti, 2014). Tutto questo non può che ri-chiedere l'assunzione di quella postura riflessiva di cui si è parlato poc'anzi, capace cioè di rivedere criticamente tanto gli orientamenti culturali prevalenti quanto le scelte metodologiche via via adottate (Fabbri, Melacarne, Striano, 2008). E così, assumere scelte metodologiche che guardino alla complessità e all'eterogeneità delle platee scolastiche contemporanee vuol dire, in un certo qual modo, conoscere, familiarizzare e mettere in pratica protocolli e metodi d'intervento che siano in grado di tenere ben saldi il cosa si insegna, il come si apprende, il quando lo si fa e a quali condizioni; ed è proprio a partire da tali premesse che, tra la molteplicità di metodi e strategie da porre in essere nel fare didattico quotidiano, si è scelto di approfondire il Team-Based Learning (TBL), al contempo prospettiva d'ispirazione pedagogica e metodo didattico che utilizza la *flipped classroom* a sostegno di un rinnovamento della progettazione dell'insegnamento contemporaneo, anche all'università (Michaelsen & Sweet, 2011; Lotti, 2021).

Si tratta di una strategia formativa che utilizza il lavoro in small group, allo scopo di rendere

il processo di apprendimento-insegnamento in classe quanto più euristico, attivo e collaborativo possibile; in tal senso, il Team-Based Learning (TBL) pone al centro dell'azione didattica la promozione delle capacità di pensiero metacognitivo, stimolando curiosità e interdipendenza positiva.

2. L'apprendimento in gruppo: tra emozione, cognizione e socialità

Intento è quello di riportare su un piano di consapevolezza pedagogica il tema della formazione ad una professionalità docente sempre più competente. Si è visto come il docente – quale *magister*, orientatore, educatore – abbia il compito di facilitare l'espressione delle idee e dei punti di vista dei discenti, in altre parole di facilitarne l'apprendimento. Va da sé che, in tal senso, l'insegnante non è più inteso come mero trasmettitore di conoscenze, ma un "orchestratore" del gruppo-classe, quale vera e propria comunità di ricerca-azione partecipata. Tale prospettiva prende così le distanze da quell'insegnamento tradizionale basato sulla trasmissione delle conoscenze, per enfatizzare invece l'azione formativa sullo studente, incoraggiando metodi di insegnamento più partecipativi e laboratoriali. È dentro questa cornice di riferimento teorica che l'apprendimento diventa anche un processo interattivo e sociale, dove gli studenti non sono semplici ricettori passivi di informazioni, ma co-costruttori del sapere. La teoria dell'apprendimento sociale di Lev Semënovi Vygot'skij (1934) ha ben sottolineato, del resto, l'importanza dell'interazione sociale nello sviluppo cognitivo, evidenziando che il sapere si costruisce attraverso la condivisione e la negoziazione di significati all'interno di un contesto sociale.

Le attività di apprendimento cooperativo, d'altronde, possono costituire una modalità di interazione didattica particolarmente feconda per il raggiungimento di obiettivi significativi; si apprende meglio e di più insieme, piuttosto che da soli. Il framework psico-pedagogico a suffragio di quanto sperimentato (Ausubel, 1968; Comoglio, 2000; Dewey, 1910, 1916, 1929; Frauenfelder, 1976; Kagan, 2000; Piaget, 1967; Vygot'skij, 1934) ha evidenziato quanto una rinnovata *vision* pedagogica e didattica che faccia capo al coinvolgimento emotivo-affettivo e cognitivo del gruppo sia una valida alternativa alla tradizionale lezione frontale. Con questo, non si vuol dire che la lezione *ex cathedra* vada abolita e demonizzata (tutt'altro), piuttosto dovrebbe essere integrata e completata con una serie di *escamotage* metodologici che intercettino nel gusto dell'imparare insieme una possibilità di apprendimento-lavoro (Frauenfelder, 1976) per sviluppare un progetto educativo-formativo che accolga la complessità come cifra distintiva del contemporaneo.

Così, apprendere in gruppo per apprendere dal gruppo vuol dire riferirsi a metodologie, metodi, tecniche e strategie di conduzione della classe in base a cui i discenti co-costruiscono la conoscenza con i docenti, interagendo in *small group* e ottenendo valutazioni formative a partire dai risultati ottenuti sia individualmente sia collettivamente. Secondo questa prospettiva, l'apporto individuale consente di costruire una visione globale della conoscenza e, al contempo, promuovere quel senso di appartenenza collettiva in grado di relazionare l'Io con il Tu. D'altronde, come già affermato da Martin Buber (1923), l'Io diventa tale proprio a contatto con il Tu, il che sta a significare che è proprio nella relazione con l'altro da sé che è possibile trovare sé stessi; in tal senso, la relazione assume un significato fondamentale, nel senso di essere più primitiva dell'individualità del genere umano (Butt, 1998).

L'apprendimento assume così una declinazione in termini di situatività (Lave, Wenger, 1990) perché è strettamente legato ai contesti culturali in cui questo avviene; cambiare le forme di accesso alla conoscenza, allora, significa necessariamente riprogettare le strategie metodologiche e didattiche in favore di nuovi orizzonti nei quali, a questo punto, l'utilizzo di metodi didattici collaborativi, come il Team-Based Learning (TBL), nella fattispecie, diviene un *topos* educativo,

incentrato su di una qualità di relazione in cui i soggetti sono presenti in gruppo con tutto loro stessi.

3. L'esperienza di Team-Based Learning (TBL) all'Università di Foggia¹

L'esperienza didattica attraverso l'utilizzo del Team-Based Learning (TBL) è stata sperimentata all'interno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Foggia (a.a. 2022-2023). Un aspetto interessante sull'impatto del Team-Based Learning (TBL) è emerso dall'analisi comparativa dei punteggi ottenuti tra i test individuali (I-RAT) e quelli di gruppo (T-RAT). Utilizzando i punteggi raggiunti dai 21 gruppi diversi è stata registrata la superiorità del lavoro di gruppo rispetto a quello individuale in termini di performance e di impatto educativo. Sono stati raccolti e analizzati i punteggi di 145 studenti partecipanti e suddivisi in 21 gruppi, ciascuno partecipando a quattro sessioni di valutazioni che includevano test individuali e di gruppo. I dati sono stati analizzati utilizzando una statistica descrittiva, così sono state calcolate le medie e le deviazioni standard per i punteggi I-RAT e T-RAT per ogni sessione e gruppo, per avere una panoramica generale delle tendenze centrali e della variabilità dei punteggi. Utilizzando la distribuzione *t* di Student per campioni appaiati è stato possibile confrontare i punteggi medi degli I-RAT e T-RAT per ciascun gruppo e sessione. Il test *t* appaiato è risultato esser appropriato in quanto i punteggi degli I-RAT e T-RAT provengono dagli stessi soggetti, permettendo un confronto diretto delle loro performance prima e dopo il lavoro di gruppo.

Dall'analisi comparativa dei punteggi ottenuti dagli studenti ai test individuali (I-RAT) e di gruppo (T-RAT), infatti, è emerso in maniera evidente che il lavorare in gruppo abbia avuto un decisivo impatto sull'apprendimento rispetto al lavoro individuale, seppur le due tipologie di lavoro si influenzino reciprocamente. In effetti, una prospettiva di questo tipo non è nuova in ambito pedagogico, allorquando la prospettiva attivista di inizio Novecento (Dewey, 1910, 1916, 1929) già aveva intercettato nel puerocentrismo, nell'importanza degli aspetti psicologici, nell'insegnante come guida e mentore, nel legame interesse/bisogni, nella relazione scuola/vita e nell'intelligenza operativa le cifre distintive di un lavoro educativo e didattico centrato sui bisogni dei discenti e sulle differenti propensioni all'apprendere. Certamente, il valore di metodi didattici come il Team-Based Learning (TBL) è stato quello di aver organizzato e sistematizzato in maniera puntuale un modo di fare didattica che, per le sue caratteristiche, può essere trasferito e largamente usato nel fare scuola, seppur, sul versante concettuale, tali intuizioni erano già state immaginate in maniera pionieristica dalle pedagogie appena richiamate. A suffragio di quanto appena detto, il confronto avviato tra i punteggi medi dei test I-RAT e T-RAT, che ci ha suggerito che il lavoro di gruppo (T-RAT) porta a punteggi significativamente più alti rispetto ai test individuali (I-RAT).

Inoltre, è interessante anche riflettere sui dati ricavati nell'ambito del Team Application (T-APP), dove gli studenti mettono alla prova le conoscenze acquisite affrontando un problema autentico; in questa fase, il docente propone un problema che richiede una risoluzione collaborativa all'interno dei gruppi, utilizzando non solo le conoscenze appena acquisite, ma anche competenze cognitive superiori. Più in particolare, la media generale delle valutazioni dei T-APP, considerando tutte le sessioni disponibili, è stata piuttosto significativa. Le medie delle

1 Per una consultazione più ampia e approfondita della ricerca qui presentata si rinvia al seguente volume: Bellantonio S., Basta A. (2024). *Pensarsi docenti. Il Team-Based Learning per la progettazione didattica*. Milano: FrancoAngeli. Il testo è reperibile in Open Access al seguente link: <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/1254/1362/7005>.

valutazioni variano da una sessione all'altra, suggerendo una crescita generalmente costante tra le sessioni. Generalmente, l'aumento delle medie potrebbe indicare un miglioramento nelle performance dei gruppi nel tempo, probabilmente grazie ad una maggiore familiarità con il formato T-APP o un miglioramento delle strategie di collaborazione all'interno dei gruppi.

In definitiva, adottare un metodo didattico come il Team-Based Learning (TBL) può costituire una valida alternativa didattica, tra le altre, ad un modo tradizionale di intendere l'insegnamento universitario (Lotti, 2021), laddove l'apprendimento in gruppo e la messa alla prova delle competenze acquisite nella risoluzione di un problema autentico sostanzino quel modo attivo, collettivo e partecipativo di co-costruire la conoscenza che già la pedagogia aveva intuito in passato, ma che ha avuto una sistematizzazione più scientifica sul versante didattico che ci consente di affermare che l'apprendimento assuma caratteristiche più positive allorquando avvenga con gli altri.

Le analisi dei risultati ottenuti (Bellantonio, Basta, 2024), qui presentate in forma ridotta, sono molto promettenti nell'indicare che il TBL possa essere stato percepito dal campione oggetto di studio come un metodo efficace non solo per l'acquisizione di ulteriori e nuove conoscenze, ma anche per lo sviluppo di competenze critiche, l'engagement e la motivazione degli studenti, il che ci consente di avviare ulteriori prospettive di sviluppo del fenomeno oggetto d'indagine sul versante pedagogico e didattico.

Bibliografia

- Ausubel D.P. (1968). *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Holt, Rinearth & Winston.
- Bellantonio S., Basta A. (2024). *Pensarsi docenti. Il Team-Based Learning per la progettazione didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner J.S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buber M. (1923). *Ich und Du*. Reclams Universal-Bibliothek Nr. 14171.
- Butt T. (1998). Sociality, role, and embodiment. *Journal of Constructivist Psychology*, 11, 105-116. Retrieved from <http://doi.org/10.1080/10720539808404643>.
- Comoglio M. (2000). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Cunti A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (1910). *How we Think. a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and Company.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Dewey J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Liveright
- Fabbri L., Melacarne C., Striano M. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Frauenfelder E. (1976). *Il lavoro di gruppo*. Firenze: Le Monnier.
- Kagan S. (2000). *Apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Laurillard D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. London: Routledge.
- Lave J., Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lotti A. (2021). *Il Team Based Learning per le università italiane*. Verona: Quiedit.
- Michaelsen L.K. & Sweet M. (2011). Team based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 128, 41–51. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/tl.467>.
- Piaget J. (1967). *Six Psychological Studies*. New York: Random House.
- Vygotskij L.S. (1934). *Thought and Language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge: MIT Press.

Accompagnare gli insegnanti nella transizione dal Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria al lavoro quotidiano a scuola: verso la costruzione della professionalità docente e il miglioramento delle pratiche didattiche

Chiara Bertolini

Professore Ordinario

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia – chiara.bertolini@unimore.it

Agnese Vezzani

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia – agnese.vezzani@unimore.it

Introduzione

Ogni giorno gli insegnanti affrontano molteplici sfide e hanno bisogno di curare le proprie competenze rispetto a diversi ambiti: dalle conoscenze disciplinari, alle competenze comunicative e relazionali, alle conoscenze psicologiche, pedagogiche e progettuali, alla capacità di utilizzare consapevolmente le strategie didattiche più efficaci al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da parte di ciascun alunno. Occorre non solo conoscere profondamente le Indicazioni Nazionali per il curriculum e le norme che regolano la vita scolastica, ma anche le scelte istituzionali definite nel curriculum dell'Istituto di servizio. Ogni docente è chiamato a manifestare concretamente le sue competenze anche curando la relazione con ogni alunno e alunna, con i colleghi, con le famiglie e le loro specificità, con i servizi che il contesto territoriale offre. Di fronte a tutta questa complessità, ogni professionista dell'educazione ha bisogno di affrontare una formazione che dura tutta la vita. La formazione iniziale offerta dall'Università è ricca e composita, ma non basta. Questa riflessione non riguarda solo il bisogno di sostenere la professionalità docente, ma anche la necessità di garantire la qualità degli apprendimenti per tutti gli alunni. Gli esiti di indagini internazionali, infatti, evidenziano un rapporto di dipendenza tra il livello professionale degli insegnanti, la loro self-efficacy e la qualità degli apprendimenti scolastici degli studenti (OECD, 2016; 2017; 2020). Il progetto di ricerca e formazione proposto dal CERIID (Centro di Ricerca Insegnanti e Innovazione Didattica), oggetto del presente studio, intende contribuire allo sviluppo professionale degli insegnanti attraverso azioni di formazione continua, sia iniziale che in servizio. Il presente progetto assume come interlocutori privilegiati gli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria neo-laureati (al massimo da 5 anni) o in procinto di laurearsi presso il Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria (SFP) dell'Università di Modena e Reggio Emilia. Il progetto nasce da una duplice spinta: da un lato, l'esplicita richiesta da parte degli stessi neo-insegnanti di essere accompagnati nel passaggio da studenti – anche intesi nella loro forma ibrida di “studenti-lavoratori” – a insegnanti di scuola; dall'altro lato, il riconoscimento sul piano della ricerca di quanto tale passaggio sia cruciale e delicato. Svariati studi riconoscono particolarmente critici i primi 5 anni di servizio

nello sviluppo della professione docente. In questo periodo, la letteratura definisce l'insegnante "novizio" come particolarmente bisognoso di accompagnamento. Si tratta di un periodo complesso, nel quale gli insegnanti contemporaneamente insegnano e continuano ad imparare a farlo (Feiman-Nemser, 2001). È un periodo in cui le credenze e la self-efficacy degli insegnanti sono maggiormente modificabili e dove è possibile sperimentare quello che in letteratura è definito "shock da realtà" (Veenman, 1984). Dal confronto tra gli insegnanti esperti e quelli novizi si riconoscono differenze non tanto sul piano della quantità di conoscenze, che pure non deve essere certo sottovalutata, quanto piuttosto riferibili alla natura e alla forma della competenza professionale, che negli esperti pare essere più flessibile, situata ed efficiente (Kagan & Tippins, 1992). Vi sono, infine, studi che evidenziano l'importanza dei primi 5 anni di lavoro anche sul piano della crescita professionale: in questo periodo gli insegnanti sviluppano le proprie competenze con un ritmo decisamente maggiore di quanto accade negli anni successivi (Willingham, 2018). Le difficoltà degli insegnanti novizi e il rischio di burn out nelle professioni educative suggeriscono l'importanza di accompagnare l'inserimento lavorativo dei neo-docenti (CUNSF, 2019), attraverso proposte offerte durante il percorso di formazione iniziale (Sapie, 2021). Ma in che modo farlo? Le evidenze empiriche invitano a prendere distanza da modelli formativi trasmissivi per privilegiare modelli trasformativi (Kennedy, 2005), dove un ruolo cruciale può essere giocato dalla cosiddetta "comunità di pratica", nella quale un gruppo di professionisti che condividono una preoccupazione o necessità formative comuni imparano ad affrontare la propria quotidianità incontrandosi periodicamente e confrontandosi insieme in merito a possibili soluzioni e a buone pratiche realizzate (Wenger, 1998).

1. Obiettivi

Considerando la letteratura sopra citata e le preoccupazioni espresse dai propri studenti, il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia ha sostenuto la realizzazione di un progetto FAR, per promuovere la formazione iniziale e in servizio dei propri studenti SFP attraverso due principali direttive:

1. Monitorare il passaggio tra l'Università e la scuola accompagnando i neo-laureati nei primi 5 anni di professione, attraverso la costituzione di comunità di pratiche.
2. Migliorare la coerenza e la pertinenza tra l'offerta formativa del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria (nei suoi diversi formati: insegnamenti, laboratori e tirocinio) e il profilo d'uscita dello studente, a partire dall'analisi delle competenze professionali e dal riconoscimento dei bisogni formativi dei neo-laureati.

2. Metodologia

Il progetto, chiamato confidenzialmente dai partecipanti "Scivolo", per la sua caratteristica di agevolare il primo periodo di lavoro, ha visto la partecipazione costante di circa 25 tra studenti e neolaureati, 5 professori e ricercatori universitari, 4 dirigenti scolastici, 4 tutor universitari di tirocinio, 1 rappresentante dell'Ufficio Formazione dell'Ufficio Scolastico di Ambito Territoriale (Reggio Emilia).

È stato previsto un primo incontro per la raccolta dei bisogni formativi, attraverso un questionario e un focus group, seguito da un confronto continuo con i neo-laureati per la ridefinizione costante dei temi su cui lavorare.

I temi affrontati hanno incluso:

- Gli organi collegiali e le occasioni di incontro a scuola
- La relazione e la comunicazione scuola-famiglia
- La progettazione e la valutazione
- L'azione didattica e la valutazione in itinere
- La gestione della classe
- La didattica per l'inclusione
- La normativa scolastica
- Elementi di una lezione efficace

A partire da questa rilevazione, sono stati organizzati 12 incontri in presenza, a cadenza mensile, ciascuno della durata di 2 ore.

Alcuni giorni prima dell'incontro, ai neolaureati veniva chiesto di raccontare una situazione e/o una difficoltà specifica incontrata sul determinato tema che sarebbe stato oggetto di confronto.

Il gruppo di lavoro organizzava, dunque, l'incontro cercando di trattare il tema del giorno connettendo il quadro teorico di riferimento con le situazioni critiche indicate dai giovani laureati.

L'esito è stato la messa a punto di un setting di intenso dialogo, scambio e confronto tra insegnanti esperti e novizi, attraverso un ricorsivo passaggio tra teoria e pratica.

La riflessione sulla pratica è stata inoltre sostenuta dalla proposta di un diario di accompagnamento utile al neo-laureato per tenere traccia sia di quanto costruito progressivamente durante il percorso che delle domande rimaste aperte o emergenti.

Sono anche stati organizzati 6 "sportelli", cioè consulenze offerte con collegamenti a distanza a cadenza mensile, durante i quali i giovani laureati, anche singolarmente, potevano discutere con una coppia di docenti esperti su un problema e/o una situazione specifica di difficoltà da loro incontrata.

Il progetto "Scivolo" ha visto un altro momento importante: la visita ad alcune scuole. Sono state visitate alcune scuole montessoriane di Chiaravalle, alcune scuole della rete «Senza Zaino» e la Scuola-Città Pestalozzi di Firenze. La presentazione e l'immersione in questi differenti modelli sono state ricche occasioni di dialogo e confronto sul "come" è possibile fare scuola.

Per indagare l'impatto della formazione, all'interno di un percorso di monitoraggio longitudinale dei bisogni formativi degli studenti del corso di laurea, sono state indagate le rappresentazioni dei partecipanti rispetto alla propria self-efficacy, in alcuni ambiti cruciali della professionalità docente. È stato utilizzato un questionario basato su un'elaborazione italiana (Cardarello et al., 2016) della scala Tsachennen-Moran, nota anche come scala Ohio (TSES 2001), nella versione ridotta a 12 item.

3. Risultati

Esaminando i dati raccolti emergono timidi ma incoraggianti esiti.

Tra la prima e la seconda somministrazione del questionario sulla Self-Efficacy emerge un incremento dell'autoefficacia rispetto ai fattori "coinvolgimento della classe" (passando da una media iniziale di 6,87 ad una finale di 7,40), "varietà didattica" (da 5,87 a 6,56) e "didattica tradizionale" (da 6,86 a 7,50). Non si riconosce alcun cambiamento per il fattore "gestione della classe" (da 6,72 a 6,75).

Dall'esame della moda degli item relativi alle abitudini didattiche, emergono alcune variazioni di frequenza degne di interesse.

Nel passaggio dal test iniziale a quello finale, aumenta la frequenza dell'item “Fare uso di drammatizzazioni ed esperienze pratiche con momenti di operatività guidata in classe e/o in laboratorio” che rimanda ad un approccio didattico più orientato al fare e al coinvolgimento attivo dei bambini.

Aumenta anche la frequenza dell'item “Alla fine di una spiegazione, fare riassumere alla classe i concetti cardine”, in linea con quanto la letteratura “evidence based” indica come un'efficace modalità di chiusura della lezione (Calvani, 2014). Sembra interessante rilevare che aumenta il grado di accordo rispetto all'item “Cerco nuovi modi per fare le cose”, mentre diminuisce l'accordo sull'item “Mi infastidiscono i cambiamenti”. Tra i risultati, inoltre, sembra importante rilevare anche che, durante il periodo finale del progetto, i partecipanti hanno autonomamente organizzato incontri ulteriori a supporto alla loro preparazione per il concorso. Sono state, infine, raccolte alcune riflessioni finali rispetto al percorso intrapreso, attraverso un form proposto nell'ultimo incontro. Le parole dei partecipanti hanno offerto feedback interessanti che spingono il corso di laurea a continuare e perfezionare l'offerta di un percorso di accompagnamento degli insegnanti. Alcune testimonianze interessanti ci sembrano le seguenti: “Mi ha dato il tempo di riflettere a grande gruppo sul concetto di relazioni a scuola.”; “Mi ha suscitato domande sul mio operato, risposte ai miei dubbi.”; “Mi ha permesso di rifocalizzare l'importanza della continuità tra progettazione e valutazione.”; “Ho apprezzato il confronto con i colleghi: anche se mi ha rinnovato la consapevolezza della complessità del sistema scolastico, mi ha anche motivata ricordandomi il senso dell'operato dell'insegnante.”

4. Conclusioni

Il progetto FAR realizzato rappresenta, a nostro avviso, un modello innovativo di formazione continua per insegnanti neo-laureati, basato sulla costituzione di comunità di pratica e sulla coerenza tra formazione iniziale e pratica professionale. I risultati ottenuti finora indicano che questo approccio può contribuire significativamente allo sviluppo professionale degli insegnanti e, di conseguenza, alla qualità degli apprendimenti scolastici degli studenti. Tra i possibili rilanci progettuali, il gruppo di lavoro ha inteso proseguire il dialogo con un più ampio numero di neolaureati, con i ricercatori del dipartimento, con il CERIID, che ha voluto fortemente fin dalla sua istituzione sostenere la professionalità docente e l'innovazione didattica, con le reti dei dirigenti scolastici che già collaborano a diverso titolo con il corso di laurea, e infine con esponenti del Movimento di Cooperazione Educativa. Le prospettive includono la creazione di comunità di pratiche distinte per temi di lavoro, l'approfondimento di Lesson study e del Micro-teaching a supporto della progettazione, e la stretta collaborazione con gli studenti-futuri insegnanti a supporto nell'orientamento degli studenti in ingresso.

A partire da questi propositi, le attività dell'anno accademico 2024-25 stanno ripartendo lentamente perché hanno visto una riorganizzazione della cabina di regia, grazie all'interesse e alla volontà di collaborare sia dell'Ufficio scolastico provinciale che del Movimento di Cooperazione Educativa della città di Reggio Emilia.

Forti di una struttura organizzativa più sfaccettata e multi-risorse si è deciso di lanciare la richiesta di adesione alle attività a tutti i neolaureati in Scienze della Formazione Primaria di UNIMORE negli ultimi 5 anni. Hanno aderito 92 giovani insegnanti, a riprova del bisogno percepito di accompagnamento, dialogo e confronto nei primi anni della professione.

Da un primissimo questionario di iscrizione alle attività, in cui abbiamo chiesto su cosa sentivano il bisogno di essere supportati, emergono due aspetti che ci paiono di rilievo. Non cambia la percentuale (20%) di giovani insegnanti che chiede di ragionare di valutazione. In coerenza con l'esito conclusivo del primo anno di attività, molti giovani insegnanti chiedono di essere

accompagnati rispetto alla gestione della classe e in senso più lato sul tema della relazione-comunicazione non solo con i bambini, ma anche con le famiglie e i colleghi.

I rapporti interpersonali, la collaborazione e la comunicazione saranno i temi chiave attraverso cui continuare a costruire competenza nei nuovi insegnanti negli ambiti della valutazione nei suoi intrecci con la didattica, attraverso esperienze che pensiamo possano essere ispirate dal micro-teaching (Allen, 1996), dal modello Marc (Calvani et al., 2015) e dal Lesson study (Bartolini, Rampoud, 2018), impiegati nella prospettiva della ricerca-formazione (Asquini, 2018).

Sono queste alcune delle strade che il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria intraprenderà per continuare ad accompagnare sia gli studenti in formazione iniziale che i neo-laureati rispetto a temi cruciali per la professione docente.

Bibliografia

- Allen D.W., Wang W. (1996). *Microteaching*. Beijing: Xinhua Press.
- Asquini G. (Ed.) (2018), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bartolini Bussi G.M., Rampoud A. (2018). *Il Lesson study per la formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Calvani A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani A., Maltinti C., Menichetti L., Micheletta S., Orsi M. (2015). La videoregistrazione come strumento per migliorare la qualità del tirocinio: bilancio di un'innovazione e ambiti di sviluppo. *Formazione, Lavoro, Persona*, 5, 136-148.
- Calvani A., Trincherò R. (2021), *Cosa fare per la scuola. Indicazioni per cambiamenti in un'ottica evidence-based. Norme, orientamenti e atteggiamenti didattici*. Retrieved from <https://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2021/10/Documento-Sapie-Cosa-fare-per-la-scuola.pdf>.
- Cardarello R., Bertolini C., Pintus A., Antonietti M., Scipione L. (2017). Dimensioni soggettive della qualità: self-efficacy e giudizi di rilevanza per insegnanti in servizio della scuola secondaria. In P. Magnoler, A. Notti, L. Perla (eds.), *La professionalità dell'insegnante* (pp. 129-148). Lecce: Pensa Multi-Media.
- CUNSF (2019). *Proposta sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti della scuola secondaria*. Retrieved from https://www.cunsf.it/wp-content/uploads/sites/24/2019/11/Formazione-Insegnanti-Completo-CUNSF_-nov2019.pdf.
- Farnsworth V., Kleanthous I., Wenger-Trayner E. (2016). Communities of Practice as a Social Theory of Learning: a Conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 139–160.
- Feiman-Nemser S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60 (8), 25–29.
- Feiman-Nemser S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers college record*, 103(6), 1013-1055.
- Kagan D. M., Tippins D. J. (1992). The evolution of functional lesson plans among twelve elementary and secondary student teachers. *The elementary school journal*, 92(4), 477-489.
- Kagan D., Tippins D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.
- Kennedy A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250.
- Wenger E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Veenman S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Willingham D. T. (2018). Unlocking the science of how kids think: a new proposal for reforming teacher education. *Education Next*, 18(3).

La didattica universitaria in un tempo di “transizioni”: il progetto *PPFDU* dell’Università di Napoli Federico II

Rosaria Capobianco

Ricercatrice

Università degli Studi di Napoli Federico II – rosaria.capobianco@unina.it

1. In un tempo di “transizioni” il ruolo della didattica universitaria

Viviamo in un tempo di grandi *transizioni*, espressione dei profondi e perturbanti cambiamenti sociali, culturali, demografici ed economici del nostro mondo globalizzato: *transizione ecologica* (Bennett, 2005), *transizione culturale e interculturale* (Schartner, Johnstone Young, 2020), *transizione economica* (Muench *et al.*, 2022) e la ormai famosa *twin transition*, cioè l’interrelazione tra la transizione verde e quella digitale (Meijer, 2024), solo per citare le maggiori.

Il tempo delle *transizioni* che stiamo vivendo genera certamente delle grandi sfide di fronte alle quali la didattica universitaria non può farsi trovare impreparata; grandi sfide, ma anche delle straordinarie opportunità per reinventare l’impianto didattico, per avviare un cambiamento nelle modalità di insegnamento-apprendimento, per riuscire a preparare le nuove generazioni ad un futuro che sarà certamente differente dal passato.

Spetta alla didattica universitaria il compito di guidare i *soggetti in formazione* affinché sappiano gestire le *nuove* e le *future* transizioni, riuscendo a vivere da protagonisti in un mondo più ecosostenibile, più inclusivo e totalmente iperconnesso.

Diversi studi e numerose ricerche condotte in ambito internazionale (Biggs, 2011; Hibbert, Semler, 2016; Phuong, Cole, Zarestky, 2018; EUA, 2019; Gaebel, Zhang, Bunesco, Stoeber, 2018), nell’arco degli ultimi decenni, hanno analizzato, studiato e verificato le potenzialità, le ricadute positive e l’impatto sociale di una didattica universitaria efficace.

Da anni, in Italia, diversi atenei stanno lavorando per il miglioramento della qualità delle pratiche didattiche e dei relativi processi di valutazione (ANVUR, 2018; Felisatti, Serbati, 2017; Lotti, 2017; 2018; Corbo, Michelini, Uricchio, 2019). A tal proposito, le *Linee Guida per il Riconoscimento e la Valorizzazione della Docenza universitaria* (Felisatti, Perla, 2023), pubblicate nel maggio del 2023, dal Gruppo di lavoro ANVUR per il riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria, partendo dalle interessanti affermazioni di Sharon Fraser (2019), considerano «innovativo» il docente che sa “sviluppare un pensiero complesso che ponga al centro lo studente” (Felisatti, Perla, 2023, p.17). Riuscire a “sviluppare un pensiero complesso” è la preoccupazione dell’attuale mondo accademico che sta riversando una grande attenzione alla didattica, del resto in questo tempo di grandi transizioni la nostra società complessa e complicata, globale e globalizzante, utopica e distopica deve riuscire a valorizzare la *cultura del cambiamento*.

Per elevare la qualità della didattica in ambito accademico bisogna investire nella formazione pedagogica e didattica del docente universitario (Henard, Leprince-Ringuet, 2008; Hollins, 2011) e nella creazione di *comunità di pratiche* (Lotti, Lampugnani, 2020), al fine di favorire

l'apprendimento di metodologie didattiche e di innovative strategie e incoraggiare la condivisione di buone prassi (Pleschová *et. al.*, 2012).

La didattica universitaria deve dare attenzione allo studente, deve

comprendere il processo di apprendimento, valorizzare il processo di insegnamento-apprendimento [...] testimonianza di come la professionalità del docente universitario debba inevitabilmente edificarsi sull'interrelazione tra i saperi pedagogico-didattici e i saperi disciplinari: ecco perché è bene valorizzare la prospettiva pedagogica nella formazione del docente universitario (Capobianco, 2025, p. 434).

2. Valorizzare la formazione del docente universitario per una significativa *transizione didattica*

Proprio per valorizzare la prospettiva pedagogica nella formazione del docente universitario, che l'Università degli Studi di Napoli Federico II, a partire da ottobre 2023, ha attivato il progetto di ricerca *La Prospettiva Pedagogica per la Formazione del Docente Universitario (PPFDU)*¹. Il progetto, di durata triennale, è coordinato da un *team* multidisciplinare composto da sei membri dell'ateneo federiciano che si occupano di *Teacher Education*².

L'obiettivo prioritario del progetto *PPFDU* è la promozione di un efficace e attivo dialogo tra la *pedagogia*, la *didattica* e la *didattica disciplinare* al fine di attivare un processo riflessivo sulle competenze didattiche e sulle *soft-skill* del docente universitario in questo tempo di transizioni.

Durante la terza annualità del progetto che è attualmente in corso, si prevede la formazione del Gruppo di Lavoro per l'Insegnamento e l'Apprendimento (G.L.I.A.) che avrà il compito di attivare una riflessione pedagogica sulle pratiche didattiche dei docenti dell'ateneo federiciano, per riuscire ad attivare anche delle possibili strategie di sostegno alla professionalità docente. Faranno parte del G.L.I.A., oltre ai pedagogisti e ai disciplinaristi (già coinvolti nei focus group), tutti i docenti e i ricercatori interessati al progetto o tutti coloro che saranno individuati dai Direttori dei Dipartimenti.

Spetterà al GLIA il compito di organizzare degli eventi formativi, meglio indicati con l'espressione di *conversazioni pedagogico/disciplinari*, ossia una serie di incontri di formazione per rispondere ai *bisogni formativi* espressi dai docenti e dai ricercatori, attraverso il questionario iniziale, e dai docenti disciplinaristi, durante i *focus group*.

Infatti, dopo la fase iniziale di studio, il team di ricerca ha lavorato alla strutturazione del questionario indagativo creato con la piattaforma *Microsoft Form*, e che è stato inviato alla casella di posta unina.it, nel mese di luglio del 2024, a tutti gli strutturati *federiciani* (docenti di prima e di seconda fascia e ricercatori a tempo determinato e a tempo indeterminato).

Gli *item* del questionario hanno indagato alcuni aspetti riguardanti la formazione e la didattica dei docenti universitari. Ad ottobre 2024, l'analisi dei questionari ha permesso di strutturare le "piste di riflessione" per i *focus group*, svolti tra febbraio e marzo 2025. Si precisa che a differenza del questionario che è stato inviato a tutti, l'invito a partecipare ai *focus group* è stato

1 Il progetto rientra nel Programma per il *Finanziamento della Ricerca di Ateneo (FRA2022)* dell'Università degli Studi di Napoli Federico II.

2 Il gruppo di ricerca è costituito da Maria Mellone e da Tiziana Pacelli (*Dipartimento di Matematica e applicazioni "R. Caccioppoli"*) e da Rosaria Capobianco, da Massimo Cattaneo, da Daniela Milo e da Maria Rosaria Strollo (*Dipartimento di Studi Umanistici*).

rivolto solo ai docenti disciplinaristi e a tutti coloro che hanno risposto alla mail del questionario richiedendo espressamente di essere contattati in quanto interessati al progetto.

Dagli esiti dei questionari e dalle trascrizioni dei *focus group* la richiesta di formazione avanzata dai docenti di prima e di seconda fascia e dai ricercatori dell'ateneo federiciano è molto collegata alla gestione concreta dei cambiamenti in atto, al saper riconoscere le fragilità e le incertezze di questo *tempo di transizioni*. Coloro che fanno didattica nelle aule universitarie chiedono di poter avere a disposizione una serie di “metodi e tecniche” per poter motivare gli studenti e le studentesse che in questo tempo di transizioni e di conseguenza di incertezza rispetto alla transizione, appaiono disorientati, demotivati e scoraggiati.

La transizione investe anche la didattica universitaria, ecco perché è corretto parlare di *transizione didattica*, perché si avverte la necessità di poter esperire una didattica che sappia essere al passo con i tempi, che sappia coinvolgere e motivare gli studenti e le studentesse, che sia in grado di sostenere il processo di apprendimento di tutti (Serbati, Aquario, Da Re, Paccagnella, Felisatti, 2020).

In questo di tempo di transizioni è davvero importante che ciascun docente universitario comprenda l'importanza di investire nella propria formazione didattica al fine di migliorare le proprie competenze funzionali all'insegnamento e per aggiornarsi e perfezionarsi rispetto alle prospettive pedagogiche (Biggs, 2003); senza dimenticare la sinergia ricerca-didattica, ossia la capacità di riuscire a presentare, ad incuriosire e ad interessare le studentesse e gli studenti rispetto alle ultime ricerche e alle sperimentazioni condotte nello specifico campo di studio e di ricerca.

3. I bisogni di formazione e la didattica universitaria in un tempo di transizioni

Dalle risposte del *Questionario PPFDU* che è stato compilato da 464 federiciani (53% di genere femminile, 47% di genere maschile) è emerso una forte richiesta di formazione da parte di tutti coloro che in ambito universitario svolgono un'attività didattica. È interessante osservare la fascia di età di coloro che hanno compilato il questionario: il 58% dei partecipanti all'indagine ha un'età compresa tra i 41 e i 59 anni (269 soggetti); il 25% ha “meno di 40 anni”; il 17% ha dichiarato di essere ultrasessantenne. Rispetto al ruolo accademico ricoperto: il 45% ha dichiarato di essere un docente di seconda fascia (208 professori associati); il 34% ha dichiarato di essere ricercatore a tempo determinato (158 soggetti), mentre solo il 5%, ha detto di essere un ricercatore a tempo indeterminato; infine, solo 76 professori ordinari hanno deciso di rispondere al questionario (il 16%).

Tralasciando tutta una serie di item riguardanti eventuali percorsi di formazione in ambito didattico e le dinamiche legate al processo di insegnamento-apprendimento, è interessante, ai fini dei temi trattati in questo saggio, illustrare i risultati dell'*item 7* che chiedeva di mettere in ordine di priorità dieci tematiche che ciascun docente avrebbe voluto approfondire perché utile per la didattica universitaria (da 1, la *priorità massima*, a 10, la *minima priorità*).

Le tematiche di seguito indicate sono state ricavate dalla letteratura scientifica di riferimento interrogata nelle fasi iniziali del progetto e sono state scritte in modalità *random* nell'*item 7*:

- Teorie dei processi di apprendimento in età adulta.
- Teorie della motivazione in età adulta.
- Teorie della socializzazione.
- Teorie riguardanti il rapporto uomo-ambiente.
- Teorie della valutazione.
- Metodi e tecniche della didattica attiva.
- Approfondimenti riguardanti l'inclusione.

- Teorie della progettazione didattica.
- Approfondimenti del rapporto tra esperienza e apprendimento.
- Approfondimenti della didattica disciplinare.

Dalle risposte si palesa un elevato interesse verso la possibilità di approfondire “*i metodi e le tecniche della didattica attiva*” (Figura 1), la prima scelta per il 31%, anche se non bisogna ritenere che la richiesta di formazione riguardi solamente gli aspetti pratico-metodologici, in quanto è robusto l’interesse anche verso l’approfondimento delle “teorie”: le *Teorie dei processi di apprendimento in età adulta* (prima scelta per il 19%); quelle *della progettazione didattica* (seconda scelta per il 17,9%); quelle *della motivazione in età adulta* (seconda scelta per il 15,7%); quelle *della valutazione* (terza scelta per l’11,2%).

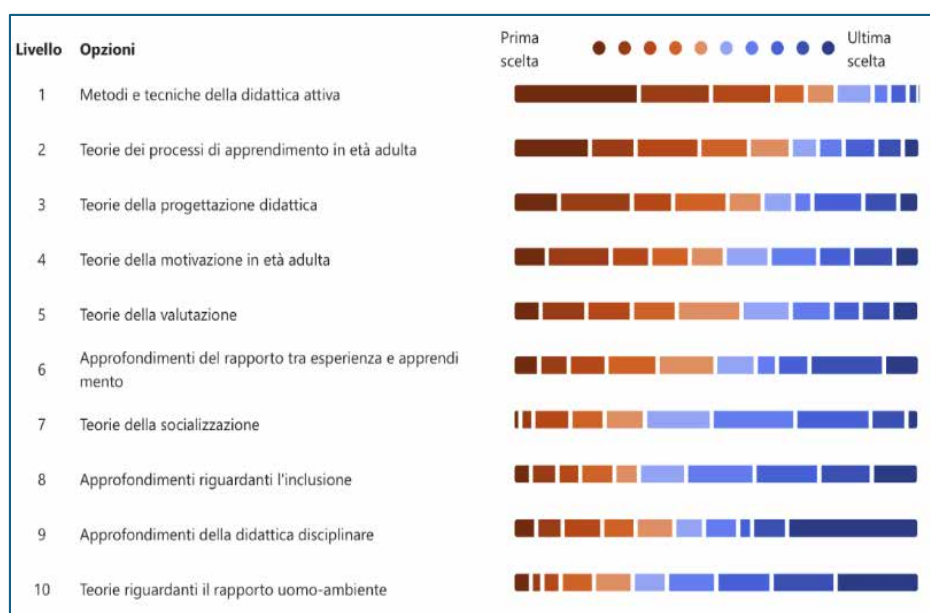


Fig. 1. Item 7. Ordine di priorità delle tematiche da approfondire

Non deve meravigliare la richiesta di voler approfondire le grandi *teorie* di riferimento per poter migliorare la qualità della didattica universitaria, del resto prende forma la consapevolezza che una solida formazione delle competenze didattiche del docente universitario debba inevitabilmente costruirsi su un impianto pedagogico.

L’*item 8* chiedeva se fosse *utile* approfondire altre tematiche rispetto a quelle elencate nell’*item 7*: l’89% (412 soggetti) ha dato una risposta negativa, mentre l’11% (52 soggetti) ha risposto in modo affermativo indicando poi nell’*item 9* la risposta personale. Le risposte date sono state davvero disparatissime, interessanti e proattive e sono state analizzate e clusterizzate.

La richiesta di approfondire varie tematiche è in linea con le *transizioni* che stiamo vivendo; innanzitutto, i docenti universitari richiedono una maggiore “formazione al digitale”:

- è chiaro che la *transizione digitale* che è, tra tutte le varie transizioni, la più visibile del nostro tempo, sta trasformando a fondo ogni settore, dall’economia al mondo del lavoro, dall’educazione all’ambito sanitario. Anche la didattica universitaria è investita da questo cambia-

mento: si avverte la necessità di rinnovare le tradizionali metodologie di insegnamento, inserendo l'uso di strumenti tecnologici: piattaforme di e-learning, software educativi, Intelligenza Artificiale e congegni digitali nelle pratiche didattiche. Deve essere chiaro, però, che la digitalizzazione non è semplicemente l'introduzione di nuove tecnologie, ma è anche e soprattutto la formazione dei docenti e dei discenti, questi ultimi infatti, pur essendo "nativi digitali", non possiedono le giuste competenze per riuscire a navigare con spirito critico e con consapevolezza nel mondo digitale.

Altri docenti universitari, invece, richiedono una maggiore "formazione interculturale e trans-culturale":

- la didattica universitaria deve confrontarsi anche con la *transizione interculturale* fondamentale per favorire l'integrazione di tutti coloro che provengono da contesti culturali diversi e per promuovere il rispetto reciproco e la valorizzazione delle diversità. La globalizzazione avanzata e l'aumento dei flussi migratori hanno generato una società sempre più multiculturale, ed è compito della didattica universitaria, adottare delle strategie che possano favorire la comprensione interculturale, grazie ad un processo inclusivo e ad un incontro dialogante di culture, di storie, di tradizioni e di visioni diverse del mondo. L'apertura al dialogo e la scelta di pratiche inclusive divengono necessarie per formare dei cittadini globalmente competenti in grado di vivere e di convivere in una società globalizzata, dove la vera comunicazione interculturale diventa un valore fondamentale.

Altri chiedono di essere formati per saper gestire la "transizione didattica", chiedendo di poter acquisire tecniche e metodi della didattica attiva (*gamification*, apprendimento cooperativo, simulazioni, flipped education, mentoring e tutoring, ecc.):

- la didattica universitaria attenta, partecipe e interessata a tutte le *transizioni* in atto è essa stessa "in transizione": è compito del docente universitario anche formare delle cittadine e dei cittadini consapevoli e attivi, capaci di affrontare le transizioni contribuendo in modo positivo a gestire i tanti cambiamenti. La didattica universitaria deve essere flessibile, capace di integrare in modo efficace le nuove tecnologie, le nuove metodologie e le nuove forme di apprendimento. Dall'apprendimento basato su progetti all'uso delle simulazioni digitali, dalla didattica laboratoriale all'apprendimento esperienziale: tutte pratiche didattiche necessarie a favorire l'acquisizione di competenze *no-cognitive*, come il pensiero critico, la capacità di risolvere problemi complessi, la collaborazione e la cooperazione, il dialogo interculturale.

4. Conclusioni

Tutte queste transizioni, pur essendo differenti tra di loro, non solo si intrecciano vicendevolmente, ma influenzano il nostro modo di esistere, di convivere, di interagire, di insegnare e di apprendere. Devono essere però "vere" transizioni, in grado di determinare un cambiamento: bisogna allontanare qualsiasi forma di "gattopardismo", l'atteggiamento di chi vorrebbe dei cambiamenti solo apparenti, conservando nei fatti invariata la situazione. Per essere "vere transizioni" c'è bisogno che vengano accettate dalla collettività e affinché ci sia l'accettazione sociale occorre che esse siano giuste, eque, ma soprattutto inclusive.

In ambito di didattica universitaria tutte queste *transizioni* rappresentano delle sfide e delle opportunità significative per formare i futuri cittadini di domani.

Bibliografia

- ANVUR (2018). *Quarcdocente. Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*. Roma: ANVUR.
- Bennett J.W. (2005). *The Ecological Transition. Cultural Anthropology and Human Adaptation*. New York: Routledge.
- Biggs J.B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. UK: McGraw hill education.
- Capobianco R. (2025). La valorizzazione delle buone pratiche didattiche in ambito universitario: il progetto di ricerca *La Prospettiva Pedagogica per la Formazione del Docente Universitario (PPFDU)*. In A. Gramigna, G. Gola, A.M. Marcelli (Eds.). *Progettare futuri possibili Pluralismo dei Paradigmi e Tras-Formazione* (pp. 433-442). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Corbo F., Michelini M., Uricchio A.F. (2019) (Eds.). *Innovazione didattica universitaria e strategie degli atenei italiani. 100 contributi di 27 università a confronto*. Bari: UniBari Press.
- EUA (2019). *Promoting a European dimension to teaching enhancement. A feasibility study from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT)*. Brussels: European University Association asbl.
- Felisatti E., Serbati A. (Eds.). (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Felisatti E., Perla L. (2023). Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria. ANVUR <https://www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/gruppo-di-lavoro-riconoscimento-e-valorizzazione-delle-competenze-didattiche-della-docenza-universitaria/>
- Fraser S. (2019). Understanding innovative teaching practice in higher education: a framework for reflection, *Higher Education Research & Development*, 38 (7), 1371-1385.
- Gaebel M., Zhang T., Bunesco L., Stoeber, H. (2018). *Trends 2018. Learning and teaching in the European higher education area*. Brussels: European University Association asbl.
- Henard F., Leprince-Ringuet S. (2008). *The Path to Quality Teaching in Higher Education*. Paris: OECD.
- Hibbert P., Semler M. (2016). Faculty development in teaching and learning: the UK framework and current debates. *Innovations in Education and Teaching International*, 53 (6), 581-591.
- Hollins E.R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher education*, 62 (4), 395-407.
- Lotti A. (2017). Sviluppare le competenze formative dei docenti universitari: l'esperienza dell'Università di Genova. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, 1, 95-111.
- Lotti A. (2018). Dall'analisi dei fabbisogni formativi alle Comunità di Pratica sulla didattica universitaria: l'esperienza dell'Università di Genova. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 18 (1), 248-55.
- Lotti A., Lampugnani P.A. (2020) (eds.). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: Genova University Press.
- Meijer A. (2024). Perspectives on the twin transition: Instrumental and institutional linkages between the digital and sustainability transitions. *Information Policy*, 29 (1), 35-51.
- Muench S., Stoermer E., Jensen K., Asikainen T., Salvi M., Scapolo F. (2022). *Towards a green & digital future*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Phuong T.T., Cole S.C., Zarestky J. (2018). A systematic literature review of faculty development for teacher educators. *Higher Education Research & Development*, 37 (2), 373-389.
- Pleschová G., Simon E., Quinlan K.M., Murphy J., Roxa, T., Szabó, M. (2012). *The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education*. Strasbourg (France): European Science Foundation (ESF).
- Schartner A., Johnstone Young T. (2020). *Intercultural Transitions in Higher Education: International Student Adjustment and Adaptation*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Serbati A., Aquario D., Da Re L., Paccagnella O., Felisatti E. (2020). Exploring Good Teaching Practices and Needs for Improvement: Implications for Staff Development. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 21, 43-64.

Respirare: fuori dai luoghi comuni, per una ecologia degli spazi formanti

Maria D'Ambrosio

Professore Ordinario

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli – maria.dambrosio@unisob.na.it

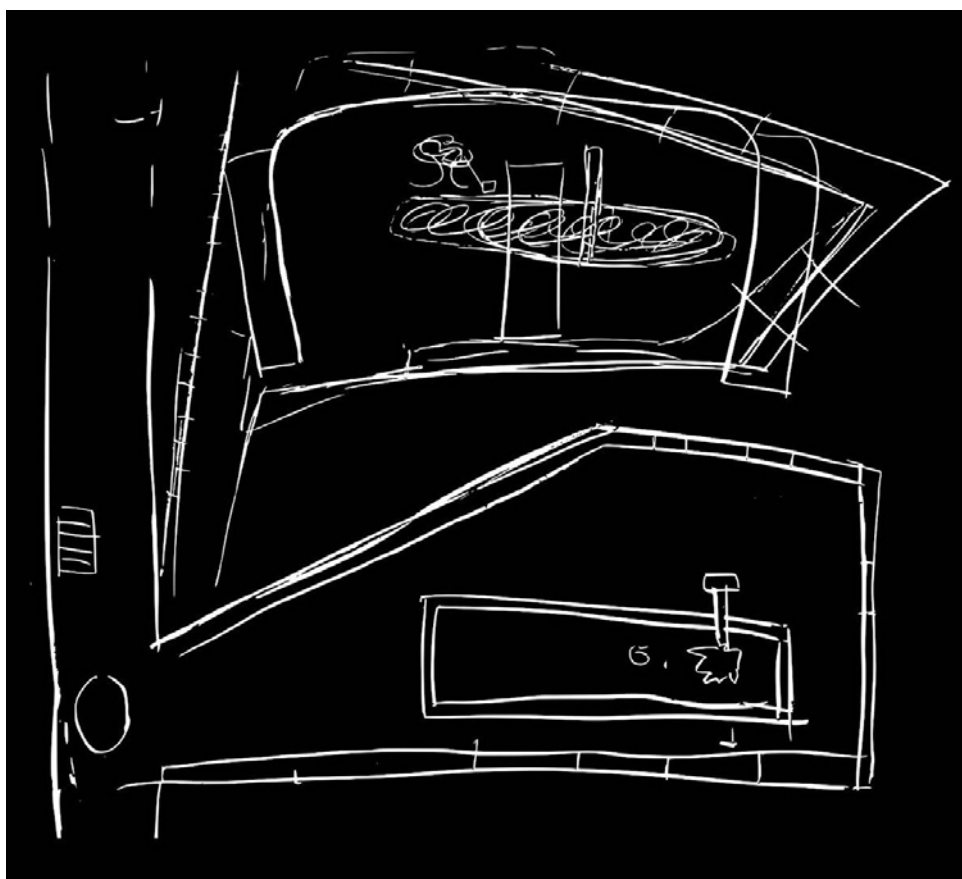


Fig. 1 Mappatura e appunti visivi alla lavagna - dall'archivio del percorso laboratoriale realizzato nel plesso di Grumo Nevano del Liceo 'Giordano Bruno'.

1. Apertura con respiro: il *corpo a corpo* con il mondo



Fig. 2 Noemi Saltalamacchia, 2024, matrici – elaborazione dati dall'archivio scultoreo del percorso laboratoriale realizzato al Liceo Giordano Bruno di Arzano e Grumo Nevano

«.. forse, non abbiamo ancora cominciato a vivere,
sia in noi stessi sia nel mondo»
(Irigaray, 2017 / 2019, p. 9)

Le parole di Luce Irigaray risuonano qui per aprire la ricerca pedagogica ad una rinnovata consapevolezza – relativa al *nascere* vivere formare – necessaria a smuovere l'azione educativa dalle seduzioni retoriche della grande sfida posta dalla transizione ecologica e ritrovare lo slancio pratico di un'etica pedagogica che chiede all'educazione di formare a sentire e abitare (poeticamente) il mondo. Una sfida che accompagna l'umano e la sua possibilità di 'cominciare a vivere' con maggiore intenzionalità, consapevolezza, responsabilità: *vis à vis* direbbe Jean-Luc Nancy, perché forte possa essere il richiamo alla presenza e alla connessione con quanto eccede l'unità di ciascuna creatura e ne fa già costitutivamente una entità *co-esistente* e quindi mondana. La *co-esistenza/con-vivenza* (Nancy, 1996 / 2001), seppure considerata come condizione stessa dell'umano e della sua specie-specificità di natura *politica* (Arendt, 1958 / 1997), è da conquistare e da formare, come la consistenza e dotazione sensibile che chiamiamo *corpo*. La nostra 'naturale' appartenenza al mondo delle creature viventi non basta a fare di quella appartenenza un legame nutriente. 'Cominciare a vivere' ha dunque il senso dell'imparare ad abitare se stessi e il mondo, così da incarnare una postura eco-logica che fa spazio al corpo e dello spazio un corpo.

La qualità estetica di corpo e spazio diventa una 'emergenza' su cui lavorare proprio in direzione di una educazione capace di nutrire un sentire ecologico dell'umano, decentrato dalla visione antropocentrica, e di formare ad una 'presenza' nel mondo sensibile alla pluralità e al destino dell'ambiente di cui si è parte. Il processo formante assume la consistenza del corpo-a-corpo e proprio nel (imparare a) vivere può situarsi e trovare il senso più autentico di una *pedagogia ecologica* (Mortari, 2001) e di una educazione orientata ecologicamente perché capace di incorporare insieme cura del sé e cura del mondo. Il richiamo a 'cominciare a vivere' della Irigaray (2017 / 2019) insorge qui e risuona insieme a quella *etica della cura* che nella ricognizione offerta dalla Mortari (2023) affonda le sue radici nella filosofia antica e in quella curvatura 'politica' di cui si avverte una persistente urgenza, e che mobilita le progettualità della ricerca perché colgano l'ingaggio ambientale e politico e sperimentino significative forme pratiche di intervento in situazione. Imparare a vivere si combina con il nascere e trova nel respiro la pratica e la metafora di una unità fisica non separabile, seppure in forma impalpabile, dal suo intorno.

Dal poema di Lucrezio¹ passando per quello di Giordano Bruno² fino alla Irigaray, il rapporto organico tra Natura e Umano ci riappare indissolubile e sempre generativo di *nuovi mondi*, così che si possa disvelare nell'atto naturale del respiro quel gesto che, nel collegare interiorità e mondanità, può anche scuotere la disumana indifferenza verso il mondo. La stessa Irigaray ci riporta

1 Cfr. il *De rerum natura* di Tito Lucrezio Caro del I sec. a.C.

2 Cfr. il *De umbris idearum* (1582), *Cantus Circaeus* e *Sigillus sigillorum* (1583) di Giordano Bruno.

all'*umanismo* di Heidegger (1976 / 1995) per porre nuovamente l'attenzione alla necessità di compiere l'umanità dell'uomo. Vivere e respirare dunque in quanto fenomeni mai compiuti né finiti, contengono il mistero stesso del nascere e la spinta *ek-statica* ad esplorare il fuori e ad incontrare altro per dar forma e tracciare la propria traiettoria esistenziale. "Una coltivazione del respiro" (Irigaray, 2017 / 2019) suona come atto di cura che sostanzia la possibilità e l'impegno a trascendere la propria origine e congiungersi con quel mondo da abitare che richiede cura, rispetto, coraggio e trova nell'apertura e nell'attraversamento le modalità per vivere il respiro come matrice dell'abitare e conoscere sé e il mondo. Respirare diventa esercizio vitale e esistenziale che poi apre a tutta la sfera sensoria e motoria del vivere, che è la condizione per ogni relazione: "Il bambino si muove per aprirsi al mondo" osserva la Irigaray (2017 / 2019, p. 62), così da esplicitare la natura tattile e mobile della 'gettatezza' del "venire al mondo" che parte dal respiro e dallo sconfinamento continuo tra dentro e fuori e si fa condizione di comunicazione interumana e di impegno civico, planetario e cosmico.

'Cominciare a vivere', dunque, contiene ed esige anche quello slancio – spinoziano – da recuperare per tornare ad una epistemica del vivere capace di rifiutare l'immagine evolutiva del *continuum* progressivo connesso con l'origine, ed aprirsi ad un organico/complesso processo che può tracciare traiettorie non-lineari e co-generative rispetto all'ambiente e ad altre forze ed elementi che si innestano in quel processo nel quale giocano insieme le spinte a *vivere esistere abitare* il/nel/con il mondo e gli *infiniti mondi* cui ci ha aperto lo sguardo Giordano Bruno e che costituiscono la qualità e l'evidenza trasformativa dell'agire nel mondo.

Si tratta di recuperare una visione 'eco-logica' in grado di riposizionare l'umano tra le altre creature viventi e tra gli altri fenomeni di natura organica che nutrono e coesistono al suo stesso vivere. Un decentramento e una riconnessione di ordine cosmico che smuove l'epistemica del vivere e ne fa emergere una ontologia estetica che riconosce nel corpo la dimensione comune e la condizione del vivere-esistere-conoscere. In tal senso, torniamo con Luce Irigaray al *nascere* come atto mai concluso e come condizione umana che implica una apertura e una origine metabolica della formazione. La co-essenzialità, quella dimensione plurale e topologica mobile, dell'essere che si realizza attraverso il reciproco essere attraversati e attraversare, ci fa scegliere il respiro come 'luogo' della qualità della presenza di una ontologia aptica che da Nancy (1996 / 2001) ci fa scegliere la via estetica del "corpo estraneo" per pensare il nutrimento e la crescita che si alimenta nell'incontro tra il proprio corpo e quello del mondo.

L'epistemica del respiro non può restare estranea a una cifra metodologica esistenziale e 'sensibile' e ad uno spettro di pratiche del corpo mobile attraverso cui animare la rinascita di una pedagogia critica (Bertolini, 1958) che oggi vorremmo ingaggiata ed ecologica, per attivare processi rigenerativi e vitali del fare formazione: è proprio per questo che condivido qui una specifica esperienza riferita ad un contesto scolastico³ dove abbiamo provato a dare consistenza a quel-

3 Nell'ambito della collaborazione attivata dal 2018 tra il gruppo di ricerca *embodied education* dell'Università 'Suor Orsola Benincasa' di Napoli, di cui sono fondatrice e responsabile, e il Liceo 'Giordano Bruno' di Arzano e Grumo Nevano, e quindi grazie alla condi-visione con la dirigente Maria Luisa Buono, nell'anno scolastico 2022-2023 con l'artista Noemi Saltalamacchia abbiamo realizzato una ricerca-intervento in forma di percorso laboratoriale extracurriculare con un gruppo di alunni e alunne della sezione artistica e la loro docente di arte Giovanna Battaglia. Nel gennaio 2025 l'inaugurazione di *TheatrumOpera* – gli spazi di uno dei cortili interni del plesso di Grumo Nevano rigenerati attraverso il percorso realizzato e così denominati – e le metodologie introdotte e sperimentate per realizzarlo. Importante che in questo primo passo inaugurale ci sia anche il segno del supporto di un'altra Scuola, l'Istituto 'Caselli Real fabbrica di Capodimonte' (ora plesso Caselli del Polo delle Arti 'Caselli-Palizzi') per la cottura delle terrecotte prodotte, e di un'impresa del territorio (la Aversano Allestimenti di Frattamaggiore) per la stampa dei pannelli installati.

l'etica ed estetica ecologica e a chiedere alla scena educativa di incarnare una certa ecologia dello spazio formante.



Fig. 3 Noemi Saltalamacchia, 2024, *Alfabeti cinetici* – elaborazione dati dall'archivio video e fotografico del percorso laboratoriale realizzato al Liceo Giordano Bruno di Arzano e Grumo Nevano

2. Le escursioni tra altri alfabeti per poetiche e pratiche esplorative

Forse, per capirne qualcosa, bisognerebbe arrivarci come in altri tempi
con mezzi d'altri tempi, per paludi, canali, erbe, glissando con barche
necessariamente furtive, dopo esser passati attraverso la scoperta di uno
spazio dove tutte le distinzioni son messe in dubbio e insieme convivono
in uno stupefacente caos [...]
(Zanzotto, 1976, p. 1051)

Andrea Zanzotto e la sua ecologia in poesia hanno guidato il nostro lavoro sullo spazio e sul rapporto da ricucire tra corpi e spazi, nel segno di un abitare poetico da innestare a partire dal piccolo mondo di una scuola dell'area nord della provincia di Napoli. Una scuola che ha accolto da diversi anni la nostra ricerca, fuori dalla logica dei singoli progetti episodici ma dentro quella di una traiettoria pedagogica che smuove terreni fortemente strutturati ed esplora altre geografie che di fatto configurano o fanno affiorare nuovi paesaggi che diventano quelli dove si fa spazio al corpo, al respiro, allo spazio stesso e alla possibilità trasformativa dei suoi infiniti attraversamenti (D'Ambrosio, Buono, 2020).

Dentro e fuori, corpo e spazio, aperto e chiuso, osservazione e azione, respiro e gesto, parola e forma, hanno iniziato a con-vivere e a fornire materiale di lavoro al gruppo di alunni e alunne e alla loro docente-tutor come 'avanguardia' ingaggiata per scoprire e ridefinire i confini tra una cosa e l'altra e farsi parte pro-attiva di un processo di rigenerazione e trasformazione, basato sull'inter-esse rivolto al sé e al mondo della vita scolastica. Allenare il corpo a farsi presente nello spazio – come a ridare senso al rituale quotidiano dell'appello (D'Ambrosio, 2019) – e sperimentare tante altre possibilità per il corpo di ciascuno e per lo spazio, a partire da quello di un'aula, ci hanno fatto 'saltare' nello stato (dell'arte) dell'esplorazione e della scoperta e riattivare pian piano altri e tanti mezzi dimenticati. Al respiro abbiamo unito il camminare, l'osservare, il raccogliere e l'immaginare perché animassero un'altra grammatica del vivere capace di nutrire e prendere parte alla "coltivazione della nostra vita" (Irigaray, 2017/2019, p. 86) perché anche le parole, insieme a tutte le altre forme di realtà, potessero tornare a "nutrire la nostra esistenza e ad aiutarci a incarnare noi stessi" (*ibidem*).

La parola del poeta è entrata nella sua forma lirica per risvegliare un'epica che è nel fondo implicito della dimensione scolastica, quella capace di superare logiche didattiche e di incarnare pienamente quelle educative per "in-segnare" (Biesta, 2017/2022) a farsi eroi della propria storia (D'Ambrosio, 2004), in divenire. Il movimento legato al respiro ci ha guidato verso la leggerezza del muoversi in ascolto di un tempo e di un paesaggio interiore che si è aperto ed esteso a quello che sta fuori e verso cui si è sperimentato la possibilità di variazione. Come quando, nel varcare la soglia che dal corridoio conduce ad uno dei cortili interni, abbiamo 'scoperto' quello che è poi diventato il nostro spazio di interesse, richiamati dalla presenza di un alberello che pareva privo di vita e puntellato da un inutile palo tenuto fermo da un grosso mattone di cemento. Far esistere quello spazio ha iniziato a far esistere e dare senso alla nostra presenza in quel cortile dimenticato. Quella 'scomparsa' alla vista di evidenze come uno spazio fisico lo abbiamo letto come piccolo segno, molto diffuso ed esteso fino al piano planetario, di una frattura fra dentro e fuori e quindi di una distanza e di una estraneità che chiede di essere sanata e ricucita con la leggerezza del soffio che diventa anche quella del passo che inizia a muovere i corpi come straniti a se stessi. Varcare la soglia dell'aula e poi quella dei corridoi e scoprire nel movimento un potente mezzo di conoscenza, restituisce forza simbolica a gesti ripetuti quotidianamente senza più senso, senza connessione tra sé e il proprio intorno. Difendere l'integrità e la fissità asfittica della propria figura collide con il gioco del vivere e inciampa, tocca, incontra, la meraviglia nascosta dietro le cose, oltre la loro apparente banalità o inutilità. In questo senso anche percorrere e rendere generative le poche righe de *Il mio paese* di Andrea Zanzotto (1951), è diventato parte della pratica introdotta per allenare lo sguardo a leggere tra le righe, a dissodare senso dalla terra su cui ci si poggia per vederla germogliare, così come è accaduto a quell'alberello solitario che abbiamo visto ritrovare linfa vitale liberandolo di inutili sostegni e ai corpi liberati dal peso del giudizio e risvegliati anche dal canto degli uccelli sui rami di altri alberi, più grandi e rigogliosi, di cui ci siamo accorti nelle esplorazioni e nello studio del *fuori classe* (D'Ambrosio, 2023). Un risveglio operato anche dalle parole del poeta, passate di bocca in bocca e divenute suono e richiamo perché tornassero a fornire materiale cangiante e denso da manipolare e da incarnare nell'esplorazione degli ambienti scolastici e nelle annotazioni raccolte nei diari di bordo, perché potessero configurare insieme un nuovo ed altro paesaggio del quale sentirsi parte.

Leggeri ormai sono i sogni,
da tutti amato
con essi io sto nel mio paese,
mi sento goloso di zucchero;
al di là della piazza e della salvia rossa si ripara la pioggia
si sciogliono i rumori
ed il ridevole cordoglio
per cui temesti con tanta fantasia questo errore del giorno
e il suo nero d'innocuo serpente
Del mio ritorno scintillano i vetri ed i pomi di casa mia,
le colline sono per prime
al traguardo madido dei cieli, tutta l'acqua d'oro è nel secchio tutta la sabbia nel cortile
e fanno rime con le colline
Di porta in porta si grida all'amore nella dolce devastazione
e il sole limpido sta chino
su un'altra pagina del vento

su un altro pezzo del vento.

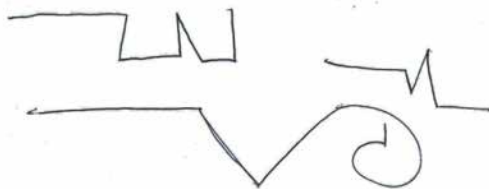


Fig. 4 Appunti da uno dei diari di bordo - dall'archivio del percorso laboratoriale realizzato nella sede di Grumo Nevano del Liceo 'Giordano Bruno'

“Leggeri” e “di porta in porta”, “venire al mondo” ha iniziato ad avere il sapore dell'avventura, come dello zucchero per Andrea Zanzotto riferito al suo paese, e l'evidenza sensibile di un “intreccio tattile” (Irigaray, 2017/2019, p. 136) che apre alla possibilità di e-sistere come pratica quotidiana che “lavora a costruire la casa dell'essere” (Heidegger, 1976/1995, p.95). Tutti i sensi sono mobilitati insieme per poter assaporare il senso dei luoghi in cui si sta e si prova a vivere. Possiamo dire di avere sperimentato la coincidenza di un'epistemica del vivere con quella ecologica attraverso “la sintassi ontologica della relazionalità” (Mortari, 2020) che ha allenato a curare ogni attività come quotidiano gesto di cura, del sé e del mondo.

Ecco che, nel discorso avviato da tempo nello stesso istituto scolastico, si è individuata propria la continuità del quotidiano scolastico come obiettivo di un intervento trasversale e necessario al ‘risveglio’, ad alfabetizzare al sentire e sentirsi per aprirsi al mondo e qualificare il mondo di appartenenza come spazioFormante. Riconoscendo al mondo, e allo spazio in quanto spazio fisico e simbolico al tempo stesso, una sua dimensione vitale e perciò plastica, la stessa istituzione scolastica ritrova la sua funzione educativa e formativa nella traiettoria esistenziale ed ecologica che investe tutta la sua organizzazione in quella coltivazione che è del respiro, che è del vivere, e che si sostanzia nel nutrire un sapere vivo che introduca legittimamente la pratica tattile e mobile del girovagare, del percorrere, del *camminare* (Thoreau, 1862/2015) come risposta concreta alla necessità di cura (del sé e del mondo come ‘giardini’).

Lo spirito eroico che lo stesso Thoreau invoca, rivive nella fatica quotidiana che può permeare le ‘escursioni scolastiche’ fatte già nelle aule e nei corridoi e poi nei cortili e a volte nelle aiuole o nei giardini, ed è la condizione per quel “venire al mondo” che richiede forza fisica e morale per superare ostacoli, resistenze, inerzie e tracciare nuovi itinerari di riconciliazione tra Natura e Cultura, vita interiore e paesaggio o architettura. La pedagogia della situatività (Carpénzano, D'Ambrosio, Latour, 2016) rintraccia la sua matrice eco-filosofica (Emerson, 1836/2021) e ha proposto alla scuola a Grumo Nevano di farsi ‘campo aperto’ di esperienza e conoscenza per una piccola comunità di alunne e alunni coinvolti nella rigenerazione di pratiche ‘sensibili’ che inevitabilmente hanno tracciato e investito alcuni degli spazi scolastici, sottratti alla invisibilità e alla incuria grazie al passo e allo sguardo via via più allenati al sentire i luoghi e a farsene parte tras-formante e ri-generativa.

Da ciascuna escursione e dagli attraversamenti che abbiamo introdotto nella nostra pratica esplorativa, ciascuno del gruppo ha tracciato una mappa e operato sullo spazio attraverso il corpo così che quella stessa mappatura iniziasse ad essere un pro-getto e a prendere corpo anche nella piega e nei segni lasciati da alcuni ‘prelievi’ e impressi su una tavoletta di argilla cruda. Ecco che

il respiro, prima e originaria pratica di ri-appropriazione del sentirsi nel mobile fluttuare tra dentro e fuori di uno spazio che plasticamente conosce il pieno e il vuoto, proprio quell'atto spontaneo del respirare ha guidato l'agire a farsi più presente e consapevole di sé e del proprio intorno. La creta, come pelle e tessuto organico, ha preservato memoria di un paesaggio, ovvero di frammenti di paesaggio raccolti durante gli attraversamenti e utilizzati per comporre un altro mondo, testimone di una interiorità risonante con alcune delle geografie dimenticate della loro sede scolastica. Un esercizio per *abitare* il mondo e dare dignità di 'casa' agli spazi dimenticati della scuola, che dicono di una certa disattenzione istituzionale che fa da cornice, seppur stridente, alle politiche scolastiche declinate con la transizione ecologica. Il lavoro orientato fortemente a recuperare *il corpo dell'arte* (Nancy, 2014) ha trovato nella cifra estetica e poetica di Noemi Saltalamacchia la possibilità di fare spazio ai paesaggi interiori perché potessero iscriversi in un lavoro collettivo e comunicativo di apertura al mondo e di trasfigurazione nel paesaggio-scuola. Un lavoro delicato che ha trovato il modo di prendere forma, seppure transitoria e non-finita, iniziando a mutare gli spazi del piccolo cortile, nominati anche questi *Theatrum Opera*, e invitando a raggiungerli a partire da un'insegna ora presente al cancello di ingresso alla Scuola. Le mappature degli spazi, gli alfabeti cinetici, i paesaggi impressi sulla creta, i racconti in figura dell'esperienza, le note dei diari di bordo, le registrazioni audiovisive e fotografiche, sono tracce di un'alfabetizzazione allo sconfinamento e alla prossimità col mondo fuori di sé, per dare corpo e orizzonte tattile-cinetico al vivere.

Pertanto, ritorno col pensiero a quanto sperimentato fin qui nella sede di Grumo Nevano del Liceo 'Giordano Bruno' per chiedermi quale pedagogia vi si possa leggere in filigrana. E quale consustanziale natura ecologica rintracciare in quella pedagogia e nella sua matrice fenomenologica ed esistenziale. Questioni che riportano al centro la cura, la necessità tutta umana di una costante coltivazione, proprio come un giardino. E interrogativi che fanno ritornare alla ricerca pedagogica con una richiesta di ingaggio e di ingaggio ambientale ed ecologico forte che spinge verso scelte metodologiche che ho provato a far emergere e condividere qui, perché anche la Scuola sia quell'ambiente di cui prendersi cura della cura. Così, osservo che una pratica e un'etica eco-logica possono incarnarsi nell'uso sensibile del corpo e nell'azione 'ossigenante' del respiro, tanto da poter riconoscere che la crescita e la formazione richiedono che la materia di cui siamo fatti e di cui son fatte le cose ritrovi la sua 'naturale' vitalità che ne fa la cifra di una costitutiva e inafferrabile transizione e trasfigurazione nelle quali ci si riconosce perché parte nutriente di uno stesso ordine cosmico.

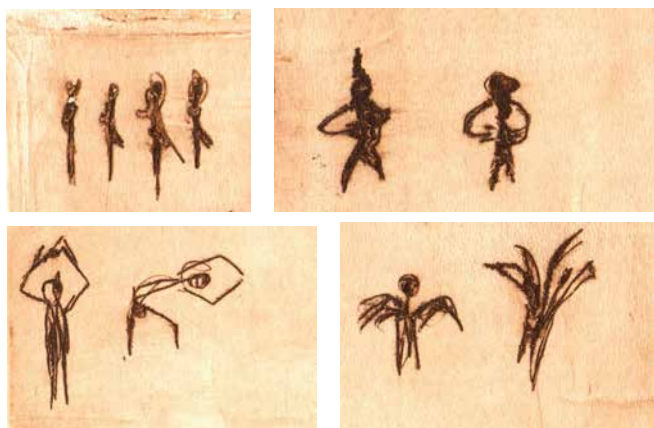


Fig. 5 Noemi Saltalamacchia, 2024, *Alfabetici cinetici* – dagli archivi del lavoro realizzato nella sede di Grumo Nevano del Liceo 'Giordano Bruno'

Bibliografia

- Arendt H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago (trad. it. *Vita Activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani, 1997)
- Bertolini P. (1958). *Fenomenologia e pedagogia*. Bologna: Malipiero.
- Biesta G. J.J. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. London: Routledge (trad. it. *Riscoprire l'insegnamento*, Milano, Raffaello Cortina, 2022).
- Carpenzano O., D'Ambrosio M., Latour L. (2016). *e-Learning. Electric. Extended Embodied*. Pisa: ETS.
- D'Ambrosio M. (2004). *Attori Scene Autobiografie. Per un approccio narrativo ai media e alla formazione*. Napoli: Liguori.
- D'Ambrosio M. (2019). *Teatro Scuola Vedere Fare. Spazi pratiche estetiche per una poetica pedagogica*. Napoli: Liguori.
- D'Ambrosio M., Buono, M. L. (2020). Spazio al corpo. Proposte per ambienti generativi del 'fare scuola'. In SIPED (Eds.), *Atti del Convegno Nazionale – Palermo 2019, 30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale Pedagogia per i minori?* (pp. 263-282). Lecce: Pensa MultiMedia.
- D'Ambrosio, M. (2023). *Fuoriclasse. Pedagogie per una educazione civica fatta ad arte*. Milano: Meltemi.
- D'Ambrosio, M. (2024). Spazi per formare giardini. Le pratiche di embodied education per innesti e ibridazioni eco-logiche. In Bortolotti A., *Alla ricerca dello spazio perduto. Studi e ricerca in Outdoor Education* (pp. 27-40). Milano: Guerini e Associati.
- Emerson R. W. (1836). *Nature* (trad. it. *Natura*, Anzio Lavinio, Ortica Editrice, 2021).
- Heidegger M. (1976). *Brief über den 'Humanismus'*. Frankfurt Am Main: Vittorio Klostermann (trad. it. *Lettera sull'Umanismo*, Adelphi, Milano, 1995).
- Irigaray L. (2017). *To be born: Genesis of a New Human Being*. London: Palgrave Macmillan (trad. it. *Nascere. Genesi di un nuovo essere umano*, Bollati Boringhieri, Milano, 2019).
- Mortari L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Mortari L. (2023). *L'etica della cura*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nancy J.L. (1996). *Être singulier pluriel*. Paris: Galilée (trad. it. *Essere singolare plurale*, Einaudi, Torino, 2001)
- Nancy J.L. (2014). *Il corpo dell'arte*. Milano: Mimesis.
- Thoreau H. D. (1862). *Walking, or the wild*. (trad. it. *Camminare*, Milano: Mondadori, 2009).
- Zanzotto A. (1999). *Le poesie e prose scelte*. Milano: Mondadori.

Il progetto DEM: innovare e includere nell'educazione digitale

Vanessa Macchia

Professoressa Associata

Libera Università di Bolzano – vanessa.macchia@unibz.it

1. Introduzione

Il progetto DEM (acronimo di Digital Educational Material) mira a rinnovare il mondo dell'educazione attraverso lo sviluppo di libri di testo digitali. Si tratta di una ricerca di durata biennale avviata nell'ambito del programma Erasmus+. Attivo dal 4 dicembre 2023, si concluderà all'inizio di dicembre 2025. Il progetto, coordinato dal *Centre pour le développement des compétences relatives à la vue* del Lussemburgo, vede la partecipazione di altri esperti di diverse università europee (in Italia, Germania e Austria), ciascuno con un'esperienza consolidata nei rispettivi ambiti di competenza.

Oltre al centro lussemburghese, le università coinvolte sono la Libera Università di Bolzano in Italia, le università di Vechta, Münster e Amburgo in Germania e il Politecnico di Graz in Austria. La collaborazione interdisciplinare e internazionale permette di affrontare le sfide dell'educazione digitale con una visione ampia e integrata. L'Italia può vantare quasi 60 anni di esperienza con le classi inclusive e pone una forte enfasi sulla formazione degli insegnanti in materia di educazione digitale e inclusione; il Lussemburgo, attribuisce priorità all'istruzione multilingue e dispone di una robusta infrastruttura tecnologica. La Germania, dal canto suo, può contare su un approccio collaborativo tra autorità federali e statali e su un solido ambiente di ricerca e sviluppo. L'Austria, infine, ha implementato una valente strategia nell'ambito della *e-education* e ha ampiamente sviluppato piattaforme di apprendimento digitale.

La tecnologia, in particolare in contesti di pandemia e conflitto, ha favorito i processi democratici, la partecipazione e l'accesso a materiali didattici di qualità, permettendo modelli di apprendimento ibrido e misto e dimostrando il potenziale trasformativo dei libri digitali. Questi strumenti promuovono l'accessibilità, l'inclusività e la personalizzazione attraverso funzionalità interattive e multimediali e hanno dimostrato di poter competere con i tradizionali libri cartacei (Macchia, Torri, 2024a; 2024b).

2. Obiettivi

Alla luce di queste considerazioni il progetto si prefigge il raggiungimento di diversi obiettivi. In primo luogo, si propone di fornire approfondimenti sull'integrazione delle tecnologie educative, esaminando le opportunità, i rischi e le sfide associate all'adozione di libri di testo digitali. Questi sono pensati essenzialmente per discenti con difficoltà visive, ma sono adattabili anche alle più diverse esigenze della classe. Inoltre, la ricerca si pone l'obiettivo di mettere in discussione la presunta intrinseca superiorità dei libri di testo tradizionali rispetto alle loro controparti di-

gitali, evidenziando i benefici evidenti di queste ultime, tra cui la migliorata accessibilità, l'interattività, le potenzialità multimediali e la personalizzazione.

3. Fasi del progetto

Il progetto si articola in una serie di fasi che si evolvono sia in modo diacronico, seguendo una sequenza temporale naturale, sia in modo sincronico, con attività che si svolgono in parallelo e si interconnettono attraverso incontri e scambi. Le fasi principali sono comunque quattro: un'analisi degli attuali libri di testo digitali utilizzati nei sistemi educativi dei paesi partecipanti, una revisione sistematica della letteratura esistente sui libri digitali, lo sviluppo di linee guida e la produzione di prototipi illustrati come esempi applicativi. Di seguito, verranno sintetizzati i risultati raggiunti nei diversi ambiti di indagine.

3.1 Analisi dei libri di testo

L'analisi dei libri di testo è servita come base per sviluppare un insieme sistematico di criteri analitici per individuare le caratteristiche ideali di un libro di testo digitale. Ha esaminato un campione di 77 libri di testo provenienti da Lussemburgo, Germania, Austria e Sudtirolo (regione autonoma, Italia), focalizzandosi sulle materie di matematica e geografia per le classi terza/quarta della scuola primaria e settima/ottava, corrispondenti alla scuola secondaria di primo grado. L'obiettivo dell'analisi è stato quello di valutare l'accessibilità e l'usabilità di tali risorse didattiche in ambienti digitali. I libri sono stati sottoposti a test per valutare la loro compatibilità con i dispositivi desktop, tablet e smartphone, evidenziando significative limitazioni nell'uso su smartphone a causa delle ridotte dimensioni dello schermo. Solo 22 dei libri analizzati forniscono informazioni relative all'accessibilità, sebbene molti di essi non risultino completamente accessibili e nessuno rispetti gli standard delle WCAG (Web Content Accessibility Guidelines), (WCAG, 2024). La maggior parte dei libri è disponibile in formato e-book (68), con alcuni in formato PDF o software, e la maggioranza di essi è utilizzabile su smartphone, tablet e desktop, sebbene con le suddette limitazioni relative allo smartphone. Solo quattro libri sono nativi digitali, mentre gli altri rappresentano trasformazioni di libri analogici. 68 libri offrono supporto tecnico, spesso limitato alla piattaforma di lettura, solo quattro permettono input interattivi, mentre la maggior parte consente solo annotazioni o evidenziazioni. Materiali multimediali come audio, video e fogli di lavoro sono spesso disponibili come contenuti aggiuntivi. Molti libri presentano problemi di layout, come un testo su sfondi con motivi o immagini non collegate ad esso, e una navigazione non sempre intuitiva, specialmente in presenza di *screen reader*. Solo pochi libri offrono opzioni di personalizzazione per la tipografia o la difficoltà degli esercizi. Alcuni libri includono elementi di *gamification*, ma questi sono spesso limitati e non sempre utilizzabili in formato digitale. Un'unica opera sembra utilizzare una *chatbot*, probabilmente basata su intelligenza artificiale. La qualità delle immagini risulta spesso compromessa, rendendo difficoltosa la lettura per chi necessita di ingrandire il testo, e la navigazione e il design non risultano sempre coerenti, rendendo l'uso del libro complesso.

In sintesi, i libri di testo analizzati presentano diverse criticità in termini di accessibilità e usabilità, con molti aspetti da ottimizzare per essere pienamente fruibili in ambienti digitali.

3.2 Revisione sistematica della letteratura

Una primissima esplorazione della produzione bibliografica sui libri di testo digitale condotta agli esordi del progetto aveva messo in luce, tra le altre cose, il fatto che tale forma di pubblicazione non si presentasse come una reale alternativa alla versione cartacea. I libri digitali, infatti, anche negli articoli più citati, vengono prevalentemente presentati come prodotti con un'apparenza accattivante e un formato preconfezionato, ma che non introducono elementi di effettiva innovazione (Macchia, Torri, 2024).

Tenendo presente ciò, la successiva revisione sistematica della letteratura è stata fondamentale per comprendere lo stato attuale della ricerca e identificare le lacune esistenti. L'indagine è stata condotta utilizzando due dei principali database accademici, Scopus e Web of Science, per garantire una copertura completa e accurata delle fonti disponibili. Le parole chiave impiegate nelle ricerche includevano combinazioni di termini quali “digital AND textbook*”, “e-textbook*”, “electronic textbook*” insieme a “math*” o “geography”. I risultati della prima fase della revisione sistematica sono stati suddivisi in tre categorie principali: matematica, geografia e articoli su tematiche trasversali, non legate cioè a una materia specifica.

Per quanto concerne la matematica, sono stati identificati 219 articoli specifici, di cui 70 si concentravano direttamente sui libri digitali, 20 sull'accessibilità e tre sulle difficoltà visive. I contenuti di tali articoli includevano la realizzazione, lo sviluppo, l'applicazione e il confronto tra libri digitali e cartacei.

Nel settore della geografia, sono stati identificati 33 articoli pertinenti, di cui però solo cinque affrontavano esplicitamente il tema dei libri digitali. Un aspetto rilevante in relazione agli obiettivi del progetto è che nessun articolo si è concentrato sull'accessibilità, un tema cruciale per la nostra progettazione. I contenuti includevano invece la progettazione del testo, la motivazione, l'insufficienza dei mezzi informatici in zone svantaggiate, i principi e i procedimenti per l'apprendimento interattivo e le possibilità di utilizzo. Infine, sono stati identificati 255 articoli non ascrivibili ad un'unica disciplina, di cui 84 avevano per tema i libri digitali e 18 l'accessibilità. Le discipline di riferimento comprendevano la didattica generale, la psicologia, l'elettrotecnica, l'informatica, la medicina e l'ingegneria. I contenuti si concentravano su metodi di miglioramento, opinioni degli insegnanti, valorizzazione dei libri cartacei tramite la tecnologia e apprendimento multimediale dal punto di vista psicologico.

Da questo primo esame è emersa la necessità di lavorare sull'accessibilità e sulla creazione di materiali nelle discipline scelte, evidenziando l'importanza di garantire che i materiali educativi digitali siano accessibili a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro capacità o dalle risorse disponibili.

Un'analisi più approfondita sta attualmente consistendo nella suddivisione degli articoli selezionati in categorie, quali analisi critica, produzione e sviluppo di un libro, casi d'uso e confronto con il libro cartaceo.

3.3 Le linee guida

Le lacune evidenziate nella letteratura e nei libri digitali esistenti, soprattutto in tema di accessibilità, hanno dato origine alla redazione dei criteri di progettazione del libro digitale ideale, successivamente formalizzati in linee guida. Esse sono in armonia con gli standard di accessibilità dei contenuti web (WCAG, 2024), i quali forniscono un quadro completo per garantire che i contenuti digitali siano percepibili, utilizzabili, comprensibili e solidi per un'ampia gamma di utenti. Un ulteriore punto di riferimento è costituito dagli standard PDF/UA (Universal Accessibility), che enfatizzano la creazione di documenti universalmente accessibili e compatibili

con le tecnologie assistive. Accanto a ciò si prende come modello il quadro Universal Design for Learning (UDL), che punta a ottimizzare le strategie di insegnamento incorporando molteplici mezzi di rappresentazione, coinvolgimento ed espressione (CAST, 2024).

Le linee guida rappresentano un documento in fase di sviluppo continuo, soggetto a perfezionamenti e aggiornamenti in risposta all'evoluzione del lavoro di ricerca. Il loro focus è incentrato sulla progettazione e sull'implementazione di libri di testo digitali che siano caratterizzati da inclusività e accessibilità, basati su principi di abbattimento delle barriere e di sviluppo di una didattica efficace e inclusiva. Si rivolgono principalmente a insegnanti ed editori, con l'obiettivo di fornire un quadro di riferimento per lo sviluppo di risorse educative digitali che rispondano alle esigenze di tutti gli studenti, inclusi quelli con bisogni educativi speciali.

Queste indicazioni sottolineano l'importanza di concepire i libri di testo come strumenti nativi digitali, ove possibile, o di trasformare efficacemente i contenuti analogici in formati digitali, garantendo al contempo un'elevata qualità didattica e tecnica. È importante sottolineare che i libri di testo digitali non devono essere intesi come strumenti di autoapprendimento, ma piuttosto come risorse per la progettazione dell'insegnamento, utilizzabili sia in classe che a casa per compiti o revisioni. Un aspetto cruciale delle linee guida riguarda le condizioni tecniche necessarie per garantire l'accessibilità. Si consiglia di fare uso di standard riconosciuti, quali per l'appunto le WCAG, che forniscono criteri solidi per valutare l'accessibilità dei contenuti digitali. Tali criteri si basano su principi di percettibilità, operabilità, comprensibilità e robustezza, e possono essere verificati attraverso strumenti automatizzati, sebbene questi non possano sostituire una valutazione manuale.

Le linee guida suggeriscono altresì l'impiego di formati *web-based* per i libri di testo digitali, in quanto offrono un livello di flessibilità e adattabilità superiore rispetto ai formati statici come il PDF. L'uso di strutture HTML e ARIA semantiche risulta fondamentale per garantire l'accessibilità dei contenuti tramite tecnologie assistive quali gli screen reader. Inoltre, si consiglia di pubblicare i libri come *Open Educational Resources* (OER) per garantire la loro adattabilità e accessibilità a lungo termine. Dal punto di vista del design, le linee guida sottolineano l'importanza di un equilibrio tra estetica e accessibilità, evidenziando che la selezione dei colori, dei font e del layout deve essere effettuata in modo da garantire la leggibilità e l'usabilità per tutti gli studenti, inclusi quelli con disabilità visive o cognitive. Si consiglia di impiegare contrasti appropriati, font chiari e layout responsivi che si adattino a diverse dimensioni di schermo. Questo documento orientativo sottolinea altresì l'importanza di fornire feedback interattivi e personalizzati agli studenti, nonché di integrare elementi di *gamification* per motivare l'apprendimento. Ribadisce anche la necessità di fornire alternative per i contenuti multimediali e di garantire l'accessibilità di tutte le funzionalità tramite tecnologie assistive.

In conclusione, le linee guida intendono fornire un quadro completo per la creazione di libri di testo digitali che siano non solo tecnicamente avanzati, ma anche inclusivi e accessibili, rispondendo così alle esigenze di una vasta gamma di studenti e promuovendo un'educazione equa e di qualità.

3.4 I prototipi

Un prototipo rappresenta una versione preliminare di un prodotto o sistema, utilizzata per testare e validare concetti, funzionalità e design prima della produzione definitiva. Attualmente, il gruppo di ricerca sta sviluppando prototipi che necessitano comunque di ulteriori perfezionamenti. La creazione di un prototipo prevede diverse fasi, tra cui la definizione degli obiettivi, la progettazione, la realizzazione e la valutazione.

In questa sede ci limitiamo a presentare a titolo esemplificativo due prototipi didattici per

l'insegnamento della geografia, destinati rispettivamente alla scuola primaria e alla scuola secondaria.

Il primo è rivolto agli studenti delle classi terza e quarta della scuola primaria e introduce le rappresentazioni altimetriche. Si basa su una carta topografica affiancata da una stampa tridimensionale della stessa, con supporto di visualizzazioni digitali in 3D. Gli obiettivi didattici includono la comprensione delle rappresentazioni altimetriche e delle loro varianti nelle carte topografiche e fisiche, nonché lo sviluppo di competenze nella lettura delle mappe in relazione alle esigenze di diversi utenti, presentati sotto forma di personaggi nel testo, tra cui persone con disabilità motorie, ciclisti ed escursionisti.

Il materiale didattico include visualizzazioni interattive digitali e supporti tattili, come carte a rilievo e modelli 3D. La lezione prevede un'introduzione narrativa, seguita dalla discussione della carta con domande mirate e dal ripasso dei concetti chiave. Le attività didattiche consistono nell'assegnazione di percorsi ai personaggi tenendo conto di esigenze e preferenze varie. I percorsi di apprendimento sono progettati per studenti con diverse disabilità (visive o uditive) e con bisogni educativi speciali, e utilizzano strumenti multimediali adattabili alle necessità della classe. La fase di consolidamento include una discussione finale sulle scelte effettuate, con l'integrazione di variabili ambientali, come le condizioni meteorologiche, per approfondire la riflessione.

Il secondo prototipo, rivolto alla scuola secondaria, si concentra sulla formazione di un vulcano stratificato, con l'obiettivo di approfondire la comprensione dei processi geologici e della loro rappresentazione cartografica. Anche in questo caso il materiale didattico comprende visualizzazioni digitali interattive, supporti tattili e strumenti per il feedback e il lavoro cooperativo. La struttura della lezione è analoga a quella del primo prototipo: introduzione narrativa, discussione guidata della carta con domande mirate, assegnazione di percorsi didattici e riflessione finale. I percorsi sono differenziati per rispondere alle esigenze di studenti con diverse modalità di apprendimento e disabilità e presentano una vasta selezione di strumenti didattici. Anche in questo caso, la discussione finale integra variabili basate su fattori ambientali per stimolare il ragionamento critico.

In conclusione, questi prototipi costituiscono un riferimento essenziale per la sperimentazione e l'ottimizzazione dei materiali didattici.

4. Conclusione

La ricerca condotta nell'ambito del progetto DEM sta evidenziando l'importanza dei libri di testo digitali come strumenti educativi innovativi e inclusivi. L'analisi dei materiali esistenti e la revisione della letteratura permettono di identificare i punti di forza e le criticità dei libri digitali, sottolineando la necessità di concepire un prodotto originale che sia *digital born*. Tale prodotto, fondato su un approccio pedagogico mirato e su soluzioni interattive, è concepito per garantire un apprendimento equo ed efficace. Le linee guida e i prototipi sviluppati rappresentano un primo passo significativo verso l'implementazione di risorse digitali avanzate, in grado di rispondere alle esigenze di una popolazione studentesca sempre più diversificata. Il futuro del progetto si concentrerà sull'ulteriore perfezionamento di tali risorse, sulla loro sperimentazione in contesti didattici reali e sulla promozione di politiche educative che favoriscano l'adozione di materiali digitali inclusivi, in linea con le sfide e le opportunità offerte dall'innovazione tecnologica.

Bibliografia

- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2019). *Accessible Digital Textbooks using Universal Design for Learning for Learners With and Without Disabilities*. New York.
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>
- Digital Education Material (DEM) Projekt (2024a). *Kriterienkatalog für die Analyse digitaler Schulbücher: Barrierefreiheit, Didaktik, Technik, Design*. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.3217/en6en-s6205>
- Kumar P., Shanker A. (2020). *Ensuring Accessibility in Digital Learning Resources*. In *The Unforeseen and the Innovation*, 64. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/372252135_Enriching_Accessibility_in_Digital_Learning_Resources
- Lee Shin M. (2021). Universal Design for Learning in Adapted National-level Digital Mathematics Textbooks for Elementary School Students with Disabilities. *Exceptionality*, 31(1), 36-51. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/09362835.2021.1938062>
- Macchia V., Torri S. (2024a). Digital Education between Democratic and Inclusive Opportunities in the Years around the Covid-19 Pandemic. Impulses from Selected Articles from Italian Educational Journals. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 17-26. Retrieved from <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-01>
- Macchia V., Torri S. (2024b). Sviluppo del libro digitale come supporto all'apprendimento: il progetto di ricerca Erasmus + DEM (Digital Educational Material). In S. Pinnelli, A. Fiorucci, C. Giaconi (Eds.), *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita* (pp. 339-342). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) (2014). Retrieved from W3C Recommendation; <https://www.w3.org/TR/2024/REC-WCAG21-20241212/>; <https://www.dem-project.eu/>

Biodiversità e bibliodiversità: come favorire la transizione ecologica a partire dai servizi educativi 0-6*

Giovanni Moretti

Professore ordinario –

Università degli Studi Roma Tre – giovanni.moretti@uniroma3.it

Arianna Morini

Professoressa associata

Università degli Studi Roma Tre – arianna.morini@uniroma3.it

1. Introduzione

Rispondere agli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile significa, nel contesto educativo e scolastico, attivare percorsi a partire dalla prima infanzia, che possano concorrere positivamente al raggiungimento da parte delle future generazioni di maggiore consapevolezza nei riguardi dei temi della sostenibilità ambientale. Per favorire una transizione ecologica equa e inclusiva è dunque opportuno avviare una riflessione approfondita su come predisporre una progettazione educativa e didattica in grado di coinvolgere e corresponsabilizzare servizi, scuole, famiglie e territorio. Tale alleanza educativa è indispensabile per sviluppare un pensiero critico che consenta un cambiamento negli stili di vita che siano orientati al rispetto dei beni comuni, alla tutela e valorizzazione della ricchezza ecosistemica e alla promozione della qualità della vita e del benessere personale e collettivo (Hahn, 2021; Waite *et al.*, 2023). È possibile promuovere comportamenti allineati ai principi dello sviluppo sostenibile a partire dai primi anni di età, aiutando i bambini e le bambine a riconnettersi con l'ambiente, con gli animali, le piante, il paesaggio. Tutto ciò è auspicabile in particolare nei contesti urbani ad alta diffusione di infrastrutture e servizi tecnologici, in cui è maggiore l'esigenza di riconnettersi con l'ambiente e con gli ecosistemi.

Haidt (2024) suggerisce di dedicare tempo al gioco, alla esplorazione e alla socializzazione delle bambine e dei bambini senza supervisione da parte degli adulti, in spazi gioco disponibili all'aperto, in parchi natura o spazi verdi sicuri. Tali esperienze fisiche, immerse nella natura, condivise con i pari, si riducono drasticamente nella transizione all'età adolescenziale, quella in cui predominano le esperienze virtuali effettuate tramite *social* e *smartphone*. Nei contesti urbani è fondamentale garantire ai bambini la conoscenza della biodiversità e l'esperienza diretta di differenti ecosistemi così come è importante garantire la connessione dei bambini con gli attori non umani (animali, piante, rocce).

Nidi e servizi zerosei dovrebbero dunque valorizzare nell'ambito delle loro microprogettazioni educative l'utilizzo sistematico di parchi e giardini urbani, di piazze e spazi aperti, di fattorie

* Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. In particolare i paragrafi 1 e 4 sono stati redatti da G. Moretti; i paragrafi 2 e 3 da A. Morini.

eco-didattiche, di corsi d'acqua e paesaggi con caratteristiche speciali (Tonelli, 2015; Moretti, Briceag, 2023). La valorizzazione di tali ambienti ed ecosistemi va perseguita intenzionalmente nella prospettiva di consentire ai bambini da una parte di esplorare e coltivare curiosità e senso di meraviglia, dall'altra parte con l'obiettivo di predisporre ad accogliere l'imprevisto o di fronteggiarlo quando necessario.

Sappiamo che i comportamenti esplorativi aiutano i bambini a sviluppare la creatività, la capacità di *problem solving* e di cooperare con i pari (Munari, 1977; Tomasello, 2010). Le evidenze di ricerca dimostrano anche che non c'è motivazione e apprendimento senza emozione (Caprara, 2013), in questo senso la conoscenza degli ecosistemi e della biodiversità diventa una opportunità trasformativa e generativa di nuovi comportamenti e atteggiamenti, specie quando è accompagnata da emozioni positive come lo stupore e il senso di meraviglia che si provano nei confronti del mondo circostante.

Questo tipo di conoscenza degli ecosistemi e della biodiversità non risponde al tradizionale principio del dominio dell'uomo sulla natura, piuttosto è volta a: comprendere le dinamiche proprie degli ecosistemi e dei viventi, identificandone e rispettandone i limiti, le imperfezioni e le fragilità; a capire, accogliere o contrastare gli eventi imprevisi, che anche quando potrebbero comportare esiti negativi, dovrebbero prevenire sia comportamenti irrazionali sia l'accettazione acritica dell'idea di "natura matrigna" o di esseri viventi cattivi (Bodei, 2016; Cepollaro, Morelli, 2017; Pievani, 2019).

La conoscenza delle dinamiche evolutive e adattive degli ecosistemi e degli attori non umani, dei loro andamenti incerti e non sempre lineari, oggi descritti sempre più attraverso i tratti costitutivi della fragilità e dei limiti, può aiutare chi opera nei nidi e nelle scuole a porre le basi per promuovere una educazione inclusiva, universale e interspecifica, non più "umanocentrica" (Cepollaro, Morelli, 2017). Questa postura aperta, può aiutare i bambini a sviluppare flessibilità mentale, capacità di adattarsi a situazioni nuove e imprevedibili riuscendo anche ad apprezzare, nel rapporto con il paesaggio, con l'ambiente e con le altre specie, la bellezza implicita in alcune apparenti fragilità e la potenza insita in alcuni limiti che sono o che possono apparire momentaneamente come invalicabili. Edward O. Wilson, noto biologo (1984), descrive la rete complessa dei rapporti che lega tutti gli esseri viventi e definisce le persone umane come "biofiliche" ovvero che hanno l'impulso ad associarsi ad altre forme di vita. Per questo dai primi anni siamo attratti dalle molteplici forme di vita, dalla biodiversità, e cerchiamo di trascorrere del tempo a contatto di esse, provando emozioni positive e benessere.

Nella prospettiva di approfondire le tematiche ambientali e della biodiversità nei servizi zero-rosi, riteniamo sia possibile avvalersi di un modello integrato di educazione alla lettura che incoraggi la bibliodiversità, intesa come l'incontro e la familiarizzazione delle bambine e dei bambini con tanti libri di tipo diverso, accompagnata da una varietà di pratiche di lettura e di mediazioni dell'esperienza della lettura (Moretti, Morini, 2023a). La conoscenza della biodiversità, definita come la varietà delle forme di vita presenti sulla terra, è un presupposto necessario per riuscire a comprenderla, apprezzarla e tutelarla. Sensibilizzare i bambini alle tematiche ambientali e alla biodiversità, approfondendo la conoscenza di tutti gli attori, umani e non umani, che popolano la terra, è importante per educarli e predisporli ad esercitare nel tempo in prima persona una responsabilità ecologica ed ambientale profonda.

Con l'utilizzo della espressione bibliodiversità (Moretti, Morini, 2023a) si vuole riconoscere come risorsa fondamentale per la formazione iniziale del lettore e poi per la sua crescita, la possibilità di disporre di un ampio numero di libri di qualità, di formati e generi differenti, di narrative che affrontano storie avvincenti e variegata o che trattano tematiche di attualità senza lasciarsi condizionare da luoghi comuni e pregiudizi. Nel nostro Paese la pratica della bibliodiversità è strategica in quanto la maggior parte delle famiglie non possiede libri o ne dispone in numero limitato e di scarsa qualità. Per questo occorre rafforzare le alleanze educative e svolgere

azioni anche ai livelli di meso e macrosistema evitando di circoscriverle al solo livello di micro-sistema (sezione, intersezione). In molte aree geografiche, l'introduzione della pratica della bibliodiversità in sezione o nell'aula-classe, intesa come intervento episodico circoscritto ai "propri" bambini, è destinata nel medio e lungo periodo alla inefficacia (Moretti, Morini, 2023b).

Valorizzare la bibliodiversità e la diversità nei modi di essere lettori, significa di pari passo: individuare e ottimizzare una ampia gamma di risorse disponibili, comprese quelle ambientali e paesaggistiche; assumere una postura scientifica, tale da consentire agli educatori, agli insegnanti e ai genitori di conoscere la persona che legge e co-progettare insieme azioni sistemiche, multilivello e multiattore su temi rilevanti come quello della transizione ecologica.

Per integrare biodiversità e bibliodiversità, al fine di favorire la transizione verde a partire dai servizi educativi 0-6, occorre un educatore competente capace di valorizzare tutto il potenziale della lettura e di prestare attenzione alla propria identità di lettore (Moretti, 2017; Cremin *et al.*, 2022; Moretti, Morini, Briceag, 2024).

In particolare nella prima infanzia il ruolo di mediatore dell'adulto tra testi e lettori facilita la comprensione delle storie e l'esplorazione dell'oggetto-libro (Moretti, 1993; Mantei, Kervin, 2018; Moretti, Briceag, 2019). La lettura precoce aiuta lo sviluppo linguistico e stimola l'immaginazione, la fantasia e la creatività (Merletti, 1996; Bortnem, 2008; Moretti, 2017; Morini, 2017). Poiché i bambini tra zero e sei anni non hanno ancora acquisito la capacità di decodificare il testo scritto, è essenziale il ruolo di un mediatore che possa praticare letture condivise. Queste ultime, oltre a supportare le capacità cognitive, costituiscono una risorsa preziosa per coltivare curiosità, empatia e la capacità di assumere prospettive diverse (Levorato, 2000; Paladin, 2021).

La lettura condivisa tra adulto e bambino instaura un legame diretto e consente di costruire una relazione empatica che supera la semplice trasmissione di conoscenze, facilitando la familiarizzazione con l'oggetto-libro (Padak, Green, 2001). Per massimizzare questi benefici, l'educatore dovrebbe adottare un approccio progettuale che garantisca sistematicità alle attività proposte. In questa prospettiva riteniamo possa essere efficace avvalersi di un modello integrato di educazione alla lettura per coniugare positivamente gli elementi della biodiversità e della pratica della bibliodiversità, facendoli convergere sull'obiettivo di promuovere il piacere della scoperta, il senso di meraviglia e l'intelligenza ecologica (Carson 1956; Goleman, 2009).

2. Il modello integrato di educazione alla lettura

Adottare un modello integrato e sistemico di educazione alla lettura consente di qualificare i percorsi educativi e didattici contribuendo alla formazione di lettori forti e consapevoli che non perdano il piacere di leggere e la capacità di comprendere ciò che leggono. Il modello propone un orientamento diacronico capace di svilupparsi continuamente nel tempo, sviluppando sia la dimensione cognitiva sia quella affettiva ed emotiva, a partire dalla prima infanzia. Si riportano di seguito alcuni aspetti che caratterizzano il modello integrato di educazione alla lettura. In primo luogo la sistematicità. Le attività e le pratiche di lettura dovrebbero avvenire in un contesto organizzato in cui tutti gli attori in campo siano consapevoli e coinvolti e si percepiscano responsabili. L'ideale sarebbe poter progettare gli itinerari educativi e didattici con una logica complessiva di scuola, di territorio e di comunità, prevedendo un'ampia partecipazione da parte di diversi attori. In questo senso la lettura in generale non dovrebbe essere sovrapposta alla letteratura o circoscritta all'area di competenza di un insegnante in particolare o di un insegnamento specifico. Nel modello integrato di educazione alla lettura, inoltre, si ritiene importante promuovere la bibliodiversità scegliendo libri in formato differente: albi illustrati, silent book, libri pop-up, avvalendosi di libri anche in formato digitale. La proposta è di fruire delle narrazioni introducendo un'ampia gamma di tipologie di libro, includendo audio libri, e-book, app

che estendono l'esperienza di lettura, e-book illustrati e interattivi. La pluralità di approcci e prospettive, adattata ai contesti di riferimento, consente di sviluppare itinerari educativi e didattici che consolidano il profilo del lettore.

3. Osservazioni sul campo

Nell'ambito del corso di Didattica della Lettura e delle attività di tirocinio del corso di laurea in Educatore di Nido e dei Servizi per l'Infanzia L19 (Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre), sono state svolte delle osservazioni sul campo con l'obiettivo di introdurre nei servizi educativi 0-6 pratiche di lettura volte a promuovere il rispetto per l'ambiente e la consapevolezza dell'importanza della biodiversità nei bambini e nelle bambine. In particolare sono stati analizzati e introdotti libri, albi illustrati, app ed e-book illustrati e interattivi che consentono di approfondire le tematiche ambientali nel contesto 0-6 (Morini, 2017; Moretti, Briccag, 2023). La selezione è stata orientata verso libri sfidanti con testi e illustrazioni in grado di rappresentare in modo efficace e coinvolgente la natura nella sua bellezza e biodiversità, al fine di stimolare e incuriosire i bambini e le bambine oltre che favorire comportamenti esplorativi. Tra questi, a titolo esemplificativo, si riportano "Acque" di Chiara Sgarbi, "Vita da ape" di Isabelle Arsenault, "Alberi" di Tony Johnston tra i libri nella versione a stampa e le app interattive sviluppate da Tinybop dedicate alla scoperta delle piante e della terra.

Le osservazioni sul campo sono state guidate da alcune domande di ricerca.

1. Nel sistema integrato zerosei è possibile promuovere la sensibilizzazione dei bambini e delle bambine verso la biodiversità?
2. Quali sono le conoscenze dei bambini nei confronti della biodiversità prima e dopo la lettura di un albo illustrato che tratta questa tematica?
3. Quali sono le conoscenze e le pratiche educative delle educatrici che utilizzano gli albi illustrati per promuovere la biodiversità nei bambini?

Per la rilevazione dei dati sono stati introdotti diversi strumenti che hanno consentito la rilevazione di dati sia qualitativi sia quantitativi. Nello specifico ci si è avvalsi di diari di bordo strutturati in cui sono stati descritti attraverso uno stile narrativo le pratiche di lettura svolte, il contesto di riferimento, gli attori coinvolti, le strategie utilizzate etc. I dati sono stati triangolati rilevando, attraverso dei questionari semistrutturati, il punto di vista delle educatrici o educatori a conclusione del percorso intrapreso. Inoltre, nei contesti in cui sono stati coinvolti bambini e bambine che avessero già sviluppato le abilità linguistiche necessarie, sono stati svolti dei colloqui di gruppo mediante i quali sono stati approfonditi aspetti inerenti le letture. La mediazione con l'oggetto-libro è avvenuta introducendo strategie volte da una parte a sollecitare il piacere all'ascolto e l'esplorazione delle illustrazioni e dall'altra a soddisfare il bisogno di "riconoscimento", ossia la necessità a ritrovare nel testo ciò che è familiare e quindi rassicurante.

I principali esiti confermano come le pratiche di lettura condivisa, rilettura e letture all'aperto su temi connessi alla natura avvalendosi di albi illustrati e libri non fiction hanno favorito in particolare il piacere della lettura e dell'ascolto e lo sviluppo cognitivo e sensoriale dei bambini. L'interesse verso la natura è stato sviluppato richiamando l'attenzione, stimolando la curiosità e consentendo ai bambini di conoscere e riconoscere elementi presenti nella realtà circostante. Le attività hanno consentito anche al bambino di riflettere su di sé, sulla sua relazione con il mondo, gli altri viventi, gli attori umani e non umani. La lettura condivisa ha contribuito inoltre a favorire un atteggiamento empatico. I bambini e le bambine hanno manifestato la capacità di ri-

specchiamento emotivo nei confronti dei protagonisti e sensibilità nei confronti degli animali e della natura.

4. Considerazioni conclusive e prospettive future

Lo studio svolto conferma la possibilità di individuare strategie educative e didattiche che, a partire dall'oggetto-libro, possano contribuire a risintonizzare i bambini con l'ambiente e la natura favorendo, in prospettiva, la transizione ecologica. In particolare è emerso che: l'approccio della bibliodiversità (Moretti, Morini, 2023a) è una risorsa efficace per l'educazione ambientale nella prima infanzia e per approfondire la natura, gli altri viventi, gli attori umani e non umani e acquisire gradualmente comportamenti di cura e salvaguardia; i libri che mettono in evidenza una relazione significativa tra gli esseri umani e l'ambiente possono promuovere una connessione armonica con la natura e contribuiscono a generare un legame emotivo ed affettivo tra bambini e mondo naturale.

Nel complesso gli esiti dello studio suggeriscono di garantire ai futuri educatori e insegnanti una formazione di alta qualità sui temi emergenti connessi alla transizione verde e alle potenzialità della bibliodiversità.

Bibliografia

- Bodei R. (2016). *Limite*. Bologna: il Mulino.
- Bortnem G.M. (2008). Teacher use of interactive read alouds using nonfiction in early childhood classrooms. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 5(12), 29-44.
- Caprara G. V. (2013). *Motivare è riuscire. Le ragioni del successo*. Bologna: il Mulino.
- Carson R. (1956). *Brevi lezioni di meraviglia. Elogio della natura per genitori e figli* (trad it. 2020). Sansa-polcro: Aboca.
- Cepollaro G., Morelli U. (Eds.) (2017). *Paesaggio e vivibilità. Cambiamenti persistenti*. Pisa: ETS.
- Cremin T., Hendry H., Leon L. R., Kucirkova N. (Eds.). (2022). *Reading teachers: Nurturing reading for pleasure*. Taylor & Francis.
- Goleman D. (2009). *Intelligenza ecologica*. Milano: RCS libri (trad. it. 2011).
- Hahn E. R. (2021). The developmental roots of environmental stewardship: Childhood and the climate change crisis. *Current opinion in psychology*, 42, 19-24.
- Haidt J. (2024). *La generazione ansiosa. Come i social hanno rovinato i nostri figli*. Milano: Rizzoli.
- Levorato M.C., (2000), *Le emozioni della lettura*, Bologna: Il Mulino.
- Mantei J., Kervin L. (2018). Examining literacy demands for children during teacher-led episodes of reading aloud across the transition from preschool to kindergarten. *Australian Journal of Language and Literacy*, 41(2), 8282-8293.
- Merletti R.V. (1996). *Leggere a voce alta*. Milano: Mondadori.
- Moretti G. (2017). Educazione alla lettura: il contributo della ricerca empirica. In L. Cantatore (ed.), *Primo: Leggere. Per un'educazione alla lettura* (pp. 53-76), Roma: Edizioni Conoscenza.
- Moretti G. (1993). *Il piacere della lettura: seduzione e comprensione del testo nella scuola dell'obbligo*. Roma: Anicia.
- Moretti G., Morini, A. L. (2023a). Bibliodiversità e tipologie di lettori: strumenti e strategie per un modello integrato di educazione alla lettura. In F. Batini, G. Marchetta (ed.), *La lettura ad alta voce condivisa* (pp. 123-132). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Moretti G., Briceag B. (2023). *Qualità e continuità educativa nel sistema integrato zerosei. Organizzazione didattica e processi valutativi*. Roma: Anicia.
- Moretti G., Morini A.L. (2023b). Pratiche di lettura ad alta voce: una prospettiva multilivello. In F. Batini (ed.), *La lettura condivisa ad alta voce. Un metodo in direzione dell'equità* (pp. 167-187). Bologna: il Mulino.

- Morini A. (2017). *Leggere in digitale. Nuove pratiche di lettura nel contesto scolastico*. Roma: Anicia.
- Munari B. (1977). *Fantasia*. Roma-Bari: Laterza.
- Padak N. D., Green, T. R. (2001). The importance of reading aloud to children. *Reading Improvement*, 38(2), 64-69.
- Paladin L. (2021). *Vivere la lettura. Come legge il cervello del bambino da zero a sei anni*. Campi Bisenzio (FI): Idest.
- Pievani T. (2019). *Imperfezione. Una storia naturale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tomasello M. (2010). *Altruisti nati. Perché cooperiamo fin da piccoli*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Tonelli P. (2015). *Usciamo all'aperto. Portare I bambini di 0/6 anni a contatto con la natura e le sue meraviglie anche in città*. Roma: Anicia.
- Waite S., Husain F., Scandone B., Forsyth E., Piggott H. (2023). 'It's not for people like (them)': structural and cultural barriers to children and young people engaging with nature outside schooling. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(1), 54-73.
- Wilson E. O. (1984). *Biofilia. Il nostro legame con la natura*. Prato: Piano B (trad. it. 2021).

L'evoluzione della postura delle famiglie italiane verso le ICT e l'IA: i trend nei rapporti CISF 2017, 2019, 2022 e 2024

Stefano Pasta

Ricercatore

Università Cattolica del Sacro Cuore – stefano.pasta@unicatt.it

In questo saggio si analizzano le evoluzioni della postura delle famiglie d'Italia rispetto all'Information & Communication Technologies (Ict) attraverso i Rapporti 2017, 2020, 2022, 2024 del Centro Internazionale Studi Famiglia. Sono considerati sia i report in cui il digitale è l'oggetto principale della ricerca (Cisf, 2017; 2022), sia quelli dedicati ad altro tema ma che comunque hanno rilevato item e indici associati alle tecnologie (Cisf, 2020; 2024); i dataset sono campioni casuali stratificati per quote, statisticamente rappresentativo per genere, età, area, ampiezza del comune di residenza e tipologia di famiglia¹. I dati degli otto anni in esame permettono di ricostruire, dunque, trend statisticamente rappresentativi delle famiglie d'Italia rispetto alla *digital life*, agli usi tecnologici, al posizionamento rispetto ai nuovi media, all'ingresso nelle case dell'IA.

1. Dal divario digitale alla povertà educativa digitale

Si consideri un primo dato tratto dal Rapporto 2024 (Pasta, 2024a), secondo cui l'84,2% del campione dichiara di disporre di una connessione Internet veloce a casa (il 14% dichiara che non c'è; l'1,8% non sa).

Tradizionalmente l'accesso alla rete, insieme alla disponibilità di dispositivi digitali, è stato considerato il principale indicatore del primo livello del "divario digitale" (*first-level digital divide*) (Hargittai, 2002). In passato, il discrimine del divario si concentrava sulla mera disponibilità della connessione, mentre il dato in esame si riferisce, addirittura, alla rete nella modalità più performante dal punto di vista strumentale, ossia quella percepita come veloce. Non emergono differenze significative in relazione all'area geografica, o alla dimensione del comune di residenza; si tratta di un dato coerente con altre rilevazioni riguardanti le competenze digitali e la povertà educativa digitale (Marangi, Pasta, Rivoltella, 2022), ma che rileva il superamento della condizione geografica come elemento di differenziazione, in termini di diseguaglianze digitali, all'interno della stessa nazione. Anche in Italia rimangono delle aree, quelle più rurali e meno abitate, in cui la connessione veloce è strutturalmente più difficile da offrire, ma la differenza è decisamente meno marcata che in passato.

1 Il Rapporto Cisf 2022 si riferisce solo alle famiglie con figli conviventi, in cui tuttavia è stata inclusa una quota aggiuntiva di famiglie monogenitoriali. In tutto il saggio si indicheranno tra parentesi quadre i dati riferiti, come l'intero campione 2022, a rispondenti con figli conviventi. Si precisa che la rilevazione alla base del Rapporto 2020 è avvenuta nel 2019; tenendo conto di questo fatto, che quindi colloca la rilevazione prima della pandemia da Covid-19, si indicherà sempre nell'articolo il 2020 in riferimento all'anno di pubblicazione del Rapporto.

Quanto all'età, emerge un dato apparentemente controintuitivo: seppur con scarti contenuti, gli anziani presentano il tasso di accesso più elevato (over 65: 86,3% di rete veloce), mentre i giovani tra i 25 e i 34 anni rappresentano la classe che dichiarano il valore inferiore (79,1%) (Pasta, 2024a). La riflessione scientifica sulle diseguaglianze digitali (Marangi, Pasta, Rivoltella, 2023; Ferrari, Pasta, 2023) ha ormai chiaramente rilevato che accesso e competenze non coincidono, ma questo dato sull'età ribadisce come l'indicatore con cui tradizionalmente si è descritto il *digital divide* non è più adeguato alla società attuale. Da un lato possiamo interpretare questo dato con la stanzialità legata all'avanzare dell'età (la rete veloce spesso coincide con quella fissa di casa); d'altro canto, come già emergeva nel Rapporto Cisf 2022 (Pasta, 2022), la diffusione della tecnologia può essere anche interpretata come potenziale connettore di legami, in questo caso di fronte all'invecchiamento (Carenzio, Ferrari, Rasi-Heikkinen, 2022), secondo il costrutto delle "tecnologie di comunità" (Rivoltella, 2017).

Va comunque ricordato che persiste una fascia minoritaria della popolazione che ha un accesso limitato alla rete veloce (cfr. Tabella 1), numericamente poco significativa², caratterizzata da status socioeconomico e culturale più basso, evidenziando come il divario digitale continui a sovrapporsi alle disuguaglianze sociali. Tuttavia, complessivamente, il quadro generale è chiaro: la connessione veloce non rappresenta più un elemento di novità nelle abitazioni italiane.

	Sì	No	Non so
Basso	70,4%	29,6%	0%
Medio-basso	81,8%	15,7%	2,5%
Medio-alto	85,2%	13,5%	1,4%
Alto	86,3%	12,1%	1,6%
Totale	84,2%	14%	1,8%

Tab. 1: Rete veloce e indice di status socioeconomico familiare (Fonte: Rapporto Cisf 2024)

Alla luce di questa normalizzazione del digitale e della persistenza delle diseguaglianze nelle opportunità che offre (Pasta, 2021), il Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (Cremi²) dell'Università Cattolica ha dal 2021 proposto di sostituire il concetto di divario digitale con quello di "povertà educativa digitale" (Pasta, Marangi, Rivoltella, 2021). Quest'ultima espressione supera la mera considerazione della presenza di infrastrutture digitali, pone maggiore enfasi sulla disponibilità di risorse pedagogiche necessarie per sfruttare appieno le opportunità offerte dal digitale e considera la dinamicità delle competenze digitali anche in termini di strumenti di rilevazione, come per il caso di Depend (Digital Educational Poverty in Educational Networking and Development), ideato da Stefano Pasta e Michele Marangi (2025) e utilizzato con gli studenti delle scuole secondarie di primo grado. La povertà educativa digitale si riferisce alla «privazione delle opportunità per apprendere, ma anche sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni, attraverso l'utilizzo responsabile, critico e creativo degli strumenti digitali» (Save the Children, 2021, p. 15). Tale costrutto non fa coincidere, con uno sguardo utopistico e cyber-entusiasta, Internet solo ad aspetti positivi, ma lo associa, in coerenza con le cornici mediaeducative classiche, ad una "estensione di realtà" caratterizzata da rischi e opportunità (Pasta, 2023).

2 In termini assoluti, il percentile con indice di status socioeconomico familiare basso è composto da 21 rispondenti, medio-basso 524, medio-alto 566, alto 489.

2. Dalla famiglia ibridata alla famiglia postdigitale

I Rapporti Cisf del 2017, 2020, 2022 e 2024 permettono di seguire l'evoluzione della percezione del piacere e della costrizione nell'uso dei media digitali, nonché delle dinamiche dell'indice di eteronomia e dell'indice di piacere e costrizione in relazione alle categorie di marginali, forzati, adattati e ibridati. In particolare, emerge come la postura adottata dai genitori nei confronti delle tecnologie e del loro utilizzo in ambito familiare tenda progressivamente verso una connotazione di piacere, sebbene questa sia spesso accompagnata da una percezione di costrizione ritenuta necessaria.

Sin dall'indagine del 2017, sono state introdotte due domande finalizzate a indagare la relazione soggettiva degli intervistati con i media digitali: «Con quale frequenza l'uso dei media digitali rappresenta un "piacere"?» e «Con quale frequenza l'uso dei media digitali costituisce una "costrizione necessaria"?». La prima domanda si concentra sull'aspetto volontario dell'utilizzo, associato ai benefici emotivi percepiti, mentre la seconda intende rilevare la dimensione vincolante di tale esperienza. Per entrambe le domande, le risposte sono state espresse su una scala da 0 a 10, con le medie per ciascuna annualità riportate in Tabella 2.

	2017	2020	2022	2024
Piacere	5,30	6,48	[7,04]	6,5 [6,7]
Costrizione	5,20	6,30	[5,97]	4,9 [4,7]

Tabella 2: evoluzione della media piacere/costrizione nell'uso dei media digitali

Gli stessi item servono per costruire l'indice di eteronomia, che nel 2024 vede una percentuale di 22,3% di autonomia dai media digitali (alti punteggi su "libertà", bassi su "costrizione"), del 23,9% di equilibrio tra le due opzioni (usare le Ict è un piacere, ma anche una costrizione) e del 53,8% [di eteronomia, ossia di percezione di dipendenza dall'esterno]. La Tabella 3 ne ricostruisce l'evoluzione storica.

	2017	2019	2022	2024
Autonomia	34,6%	38,6%	[49,2%]	22,3% [26,8%]
Equilibrio	34,3%	27,6%	[25,7%]	23,9% [23,1%]
Eteronomia	31,1%	33,8%	[25%]	53,8% [50,1%]

Tab. 3: Evoluzione storica dell'indice di eteronomia/autonomia dei media digitali

A partire dalle medesime variabili, i precedenti Rapporti hanno prodotto anche l'indice di piacere/costrizione nell'uso dei media digitali (Tronca, 2020)³. L'analisi delle combinazioni tra le due dicotomie consente di individuare quattro tipologie di utenti:

3 Si tratta di un indice basato su una tipologia introdotta da Pierpaolo Donati nel Rapporto Cisf 2017; in prima battuta, le due variabili quasi-cardinali (range 0-10), connesse alle domande «Quanto spesso utilizzare i media digitali è un 'piacere'?» e «Quanto spesso utilizzare i media digitali è una 'costrizione necessaria'?» sono state ricodificate in questo modo: intervallo 0-4 (estremi inclusi) = no; intervallo 6-10 (estremi inclusi) = sì. Oltre ai casi con valori mancanti in almeno una delle due variabili originarie, anche quelli con valori pari a 5, nell'una o nell'altra variabile, sono stati esclusi dalla costruzione di questo indice tipologico, che presenta, come sue categorie, i tipi emergenti dall'incrocio delle due dicotomie appena presentate.

- No-No (marginali): individui che utilizzano i media digitali in misura ridotta o nulla;
- No-Sì (forzati): soggetti che sperimentano scarso piacere nell’uso dei media digitali ma ne avvertono una certa costrizione, utilizzandoli prevalentemente per pressione sociale e manifestando, di conseguenza, una forma di “ambivalenza positiva” nei confronti della crescente digitalizzazione;
- Sì-Sì (adattati): individui che, pur provando piacere nell’utilizzo dei media digitali, percepiscono al contempo un senso di costrizione; generalmente, si tratta di soggetti che li impiegano in misura significativa;
- Sì-No (ibridati): utenti che utilizzano in maniera consistente i media digitali in modo spontaneo e attivo, senza avvertire un senso di dipendenza dall’ambiente.

Dal 2019 al 2024, dopo un incremento significativo nel biennio precedente, la percezione del piacere derivante dall’utilizzo dei media digitali si è mantenuta stabile, mentre la sensazione di costrizione ha continuato a diminuire. La rilevazione del 2022, condotta nel periodo pandemico, aveva evidenziato un temporaneo aumento del piacere legato all’uso delle tecnologie digitali, che avevano svolto un ruolo fondamentale come connettori sociali durante il lockdown (Pasta, 2022; Rondonotti, 2022). Tuttavia, tale crescita non ha modificato il trend di lungo periodo.

	2017	2019	2022	2024
Marginali	21,6%	9,4%	[3,7%]	8,6% [6,8%]
Forzati	12,1%	5,4%	[5,4%]	6% [5%]
Adattati	48,7%	76,5%	[67,4%]	48,6% [56,6%]
Ibridati	17,6%	8,7%	[23,6%]	36,9% [31,5%]

Tab. 4: Evoluzione storica dell’indice di piacere/costrizione nell’uso dei media digitali

Nel 2024 la combinazione di un piacere stabile e di una riduzione della costrizione ha determinato un significativo aumento della categoria degli ibridati. Quest’ultima include ora gruppi che, in passato, non rappresentavano le avanguardie dell’adozione digitale: ad esempio, le donne superano gli uomini (40,6% vs 32,5%) e le fasce d’età 45-55 anni (43,8%) e over 65 anni (39,4%) registrano valori superiori alla media del 36,9%.

I Rapporti Cisl hanno costantemente evidenziato una progressione sequenziale nell’adozione delle ICT e nella conseguente ibridazione delle relazioni sociali, delineando un continuum che si sviluppa dalle categorie dei marginali ai forzati, fino agli adattati e agli ibridati. Tale sequenza riflette il processo di modernizzazione comunicativa e distingue due gruppi principali: da un lato, i *laggards* (ritardatari), rappresentati dai marginali e dai forzati; dall’altro, i *leaders* (innovatori), che includono gli adattati e gli ibridati (Donati, Belletti, Gili, 2017). I primi passano dal 33,7% del 2017 al 14,6% del 2024, i secondi dal 66,3% all’85,5%, mostrando una trasformazione che rende necessario un ripensamento della tradizionale polarizzazione tra *laggards* e *leaders*. Nel rapporto delle famiglie italiane con il digitale, infatti, la dicotomia tra ritardatari e innovatori appare sempre meno adeguata. Piuttosto, si osserva come questi ultimi – gli “innovatori” divenuti “normali” – siano ormai la condizione prevalente all’interno della popolazione italiana, mentre solo una quota sempre più ridotta di individui rimane esclusa da tale processo. Si è detto, inoltre, come tale normalizzazione dell’innovazione digitale si accompagna a una diffusa esperienza di piacere nell’uso dei media digitali, sebbene questa sia talvolta accompagnata da una percezione di costrizione necessaria.

Considerando le evoluzioni storiche degli indici presentati, si può dire che è avvenuta la

transizione dalla lunga fase della novità digitale a quella postdigitale, anche attraverso un rapido processo di addomesticamento degli schermi (Marangi, 2023) e dei dispositivi digitali avvenuto all'interno delle famiglie.

Si pensi che, nel 2017, il sociologo Pierpaolo Donati, a partire dalla co-evoluzione della famiglia e delle reti digitali, scriveva che «il concetto di “famiglia ibridata” [...] è una scommessa», intesa come «la struttura e la dinamica relazionale della famiglia che sono generate da una ibridazione delle relazioni interpersonali con quelle mediate dalle tecnologie» (2017, p. 25). L'ibridazione veniva definita come «il risultato della sostituzione di relazioni fisiche e dell'aggiunta di comunicazioni virtuali alle relazioni faccia a faccia attraverso le tecnologie digitali, fattori che provocano un'assimilazione fra le modalità relazionali fisiche e quelle virtuali» (Donati, Belletti, Gili, 2017, p. 188).

A distanza di otto anni – con l'uso della tecnologia durante la pandemia da Covid-19 come motore di accelerazione – si può dire che quella scommessa si è affermata: la famiglia ibridata è un modello che, in velocità, è diventato descrittivo della quasi totalità delle famiglie in Italia. Il processo di ibridazione delle vite *onlife* si è ormai normalizzato al punto da risultare trasversale alle diverse fasce d'età e della maggior parte delle varianti demografiche e socioculturali (Pasta, 2024a). Più precisamente, è corretto parlare di “famiglia postdigitale”, sottolineando l'urgenza di ripensare le dimensioni dell'esistenza, del sapere, delle relazioni e del rapporto con gli strumenti e gli spazi domestici, alla luce della profonda ridefinizione operata dal digitale. Il termine postdigitale non allude, infatti, a un'età successiva al digitale, ma piuttosto alla necessità di tematizzarne le conseguenze, dal momento che esso non rappresenta più una novità per gli individui, le famiglie e le società, piuttosto è una condizione normalizzata delle vite (Jandrić, MacKenzie, Knox, 2023).

3. L'AI Homing Index: le novità del nuovo sfondo sociale e comunicativo

Oltre alla dimensione postdigitale, la piattaformaizzazione e la dataficazione rappresentano elementi centrali dell'attuale ecosistema della comunicazione, nel quale si è progressivamente diffuso l'impiego dell'Intelligenza Artificiale (IA) (Panciroli, Rivoltella, 2023), dell'Internet of Things (IoT), suscitando importanti interrogativi educativi (Pasta, 2024b). Quest'ultimo concetto designa il fenomeno per cui oggetti di uso quotidiano, connessi in rete e dotati di sensori, si trasformano in veri e propri dispositivi mediali, capaci di raccogliere, elaborare e trasmettere informazioni sugli utenti e sull'ambiente circostante ad altri dispositivi e alle aziende produttrici. Nell'attuale condizione postdigitale, tuttavia, emergono interrogativi critici legati al fatto che le pratiche digitali non sono più esclusivamente antropocentriche, bensì integrate in sistemi socio-tecnici ed ecologici più ampi, in costante evoluzione e influenzati da sfide tecnologiche e ambientali (Buch, Lindberg, Cerratto-Pargman, 2025; Corrado, Pasta, 2024).

Con un'attenzione non presente nei precedenti rapporti, il Rapporto Cisf 2024, dedicato alla dimensione abitativa, ha introdotto un indice specifico per misurare la presenza dell'IA nella vita domestica, con riferimento sia alla domotica sia alle pratiche di utilizzo dell'IA da parte dei membri della famiglia. Tale indice, denominato AI Homing Index (AIHI) (Pasta, 2024a), è stato costruito attorno ai cinque indicatori specifici, riportati in Tabella 5.

	Sì	No	Non so
È presente Alexa/Google Home (o sistemi analoghi di assistenza con IA)	41,2%	57%	1,8%
Io o una delle persone che vivono in casa con me ha usato almeno una volta Siri/Cortana (o simili) nell'ultimo mese	37,6%	55,8%	6,6%
È presente la gestione tramite cellulare/app (da remoto), di elettrodomestici, riscaldamento, sistemi di allarme etc	33,5%	64,3%	2,2%
Io o una delle persone che vivono in casa con me ha usato almeno una volta Chat GPT (o simili) nell'ultimo mese	30,8%	57,3%	11,9%
È presente un assistente domestico associato a IA (robotino per le pulizie/Roomba)	20,1%	76,9%	3,0%

Tab. 5: Sintesi dei 5 indicatori

Si rimanda ad altra sede (Pasta, 2024a) per un'analisi più approfondita, ma il Rapporto Cisf 2024 evidenzia come la diffusione dell'Intelligenza Artificiale (IA) nella vita domestica, misurata attraverso l'AI Homing Index (AIHI), non sia significativamente influenzata dalla localizzazione geografica o dalla dimensione della municipalità, bensì da variabili sociodemografiche. In particolare, l'AIHI risulta maggiore tra gli uomini e decresce proporzionalmente con l'età; la tipologia familiare rappresenta un fattore rilevante: le coppie con figli conviventi registrano un AIHI più elevato (2,1), mentre gli anziani soli riportano il valore più basso (0,9). Anche le condizioni socioeconomiche e il capitale culturale incidono significativamente: famiglie con redditi e titoli di studio più elevati presentano un AIHI superiore. Inoltre, l'uso dell'IA è positivamente correlato con un alto capitale relazionale, sia bonding che bridging, e con una maggiore socialità, smentendo le visioni più tecnofobiche.

In particolare, l'analisi permette di delineare un gruppo ristretto di individui, denominati AIntegrati (13,9% della popolazione), caratterizzati da un'alta integrazione dell'IA in ambito domestico. Questo gruppo è composto prevalentemente da giovani uomini (18-34 anni), con elevata istruzione, reddito medio-alto e professioni di prestigio, che vivono in coppia con figli. Rispetto al resto della popolazione, essi presentano una maggiore propensione alla cura delle relazioni sociali e a una più intensa socialità amicale. A differenza della postura verso le tecnologie, tale idealtipo fa emergere delle differenze di genere, età, condizione economica e capitale culturale che sono tipiche della fase emergente di una "nuova" tecnologia e di "nuovi" media. Allo stesso tempo, si tratta di questioni che interrogano profondamente le società e i sistemi educativi, per evitare che lo sviluppo dell'IA generi nuove forme di disuguaglianza.

Bibliografia

- Buch A., Lindberg Y., Cerratto Pargman T. (2025). Postdigital Practices. In Jandri P. (Ed.), *Encyclopedia of Postdigital Science and Education* (pp. 1-5). Berlin: Springer.
- Carenzio A., Ferrari S., Rasi-Heikkinen P. (2022). Investigating older people's media repertoires: intergenerational interview as a research and pedagogical tool. *Scholè. Rivista di educazione e studi culturali*, 2(LX), 171-186.
- Cisf (Ed.) (2017). *La relazioni familiari nell'era delle reti digitali*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.

- Cisf (Ed.) (2020). *La famiglia nella società post-familiare*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.
- Cisf (Ed.) (2022). *Famiglia&Digitale. Costi e opportunità*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.
- Cisf (Ed.) (2024). *Case e città a misura di famiglia*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.
- Corrado V., Pasta S. (Eds.) (2024). *Intelligenza artificiale e sapienza del cuore: per una comunicazione pienamente umana. Commenti al Messaggio di Papa Francesco*. Brescia: Scholé.
- Donati P. (2017). L'avvento della "famiglia ibridata": come le nuove tecnologie influenzano le relazioni familiari. In Cisf (Ed.), *Le relazioni familiari nell'era delle reti digitali* (pp. 23-54). Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.
- Donati P., Belletti F., Gili G. (2017). L'indagine sulle famiglie. In Cisf (Ed.), *Le relazioni familiari nell'era delle reti digitali* (pp. 82-190). Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.
- Ferrari S., Pasta S. (2023). Information Literacy: l'istanza educativa centrale per la declinazione delle competenze digitali. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, XV(26), 170-192.
- Hargittai E.J. (2002). Second-level digital divide. *First Monday*, 7(4).
- Jandrić P., MacKenzie A., Knox J. (Eds.) (2023). *Constructing Postdigital Research*. Berlin: Springer.
- Marangi M. (2023). *Addomesticare gli schermi*. Brescia: Scholé.
- Marangi M., Rivoltella P.C. (2022). Digital educational poverty: construct, tools to detect it, results. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 14(4), 236-252.
- Marangi M., Pasta S., Rivoltella P.C. (2023). When digital educational poverty and educational poverty do not coincide: sociodemographic and cultural description, digital skills, educational questions. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, XV(1), 181-199.
- Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Scholé.
- Pasta S. (2021). Tra scuola conservatrice e scuola democratica. Dal digitale passa la nostra idea di scuola. *EaS. Essere a Scuola*, numero speciale, 11-13.
- Pasta S. (2022). La famiglia onlife: tra usi condivisi, dad e occasioni educative. In Cisf (Ed.), *Famiglia&Digitale. Costi e opportunità* (pp. 71-103). Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.
- Pasta S. (2023). La Cittadinanza Onlife e il contrasto alla 'povertà educativa digitale. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 296-299). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pasta S. (2024a). Mattoni onlife. Domotica, IA, case postdigitali e "famiglie ibridate". In Cisf (Ed.), *Case e città a misura di famiglia. CISF Family Report 2024* (pp. 133-60). Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.
- Pasta S. (2024b). IA ed educazione. Oltre il determinismo algoritmico. In V. Corrado, S. Pasta (Eds.), *Intelligenza artificiale e sapienza del cuore*. (pp. 147-163). Brescia: Scholé.
- Pasta S., Marangi M., Rivoltella P.C. (2021). Digital Educational Poverty: A Survey and Some Questions about the Detection of a New Construct. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica* (pp. 679-988), vol. 1.
- Pasta S., Marangi M. (2025). *The Children of Mixed Couples in the Postdigital Age: When Digital and Intercultural Competences Come Together*. In *Proceedings of the 3rd International Conference of the Journal Scuola Democratica*.
- Rivoltella P.C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: ELS.
- Rondonotti M. (2022). *Connessioni comunitarie*. Brescia: Scholé.
- Save the Children (2021). *Riscriviamo il futuro*. Roma: Save the Children ETS.
- Tronca L. (2020). L'indagine Cisf sulle famiglie: aspetti metodologici. In Cisf (Ed.), *La famiglia nella società post-familiare* (pp. 397-422). Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.

Programmazione di classe e PDP un prototipo per la progettazione integrata

Marianna Traversetti

Professoressa associata

Sapienza, Università di Roma – marianna.traversetti@uniroma1.it

Amalia Lavinia Rizzo

Professoressa associata

Università Roma Tre – amalia.rizzo@uniroma3.it

1. La didattica inclusiva

In Italia, si assiste ormai da molto tempo alla realizzazione della scuola inclusiva grazie a politiche scolastiche (Begeny, Martens, 2007) volte a favorire massimamente l'apprendimento e la partecipazione (Unesco, 2017) per garantire il successo formativo di tutti e di ciascuno, a prescindere dalle caratteristiche individuali. Tuttavia, risultano tuttora poco numerose le ricerche che indagano gli esiti di tali politiche; infatti, la produzione degli studi empirici in campo educativo speciale è limitata ad un esiguo numero (Gherardini, Nocera, 2000; Vianello, 2006; Canevaro, d'Alonzo, Ianes, 2009; D'Alonzo *et al.*, 2011; Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, 2011). Ciononostante, la cultura inclusiva si è affermata progressivamente e convintamente nei contesti educativi, scolastici e formativi del nostro Paese, addivenendo a pregevoli esempi di progettazione didattica diretti alla creazione di ambienti ampiamente partecipativi, in grado di accogliere tutte e tutti, nella specificità delle peculiarità, in qualsiasi condizione di salute, sociale, economica e culturale. Si tratta di integrare le “diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate (tenendo conto della) necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli Enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio (offendo) agli studenti e alle famiglie [...] possibilità di opzione” (D.P.R. 275/1999, art. 8).

Una tale progettazione didattica richiede, fin dall'avvio della sua redazione, l'orientamento intenzionale e sistematico delle politiche, delle culture e delle pratiche scolastiche (Booth, Ainscow, 2014) verso la realizzazione di un curriculum inclusivo all'approccio Design for Learning-UDL, proposto negli Stati Uniti dal Center for Applied Special Technology-CAST a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, che ha come finalità quella di trasferire i principi della progettazione per tutte e tutti, dal punto di vista architettonico¹ a quello dell'istruzione, attraverso la rimozione delle barriere e la promozione di culture, politiche e pratiche realmente inclusive. Nel 1997, il Center for Universal Design dell'università della Carolina del Nord ha riassunto la cornice teorico-progettuale dell'UDL in 7 principi che illustrano le caratteristiche

1 La sua prima formulazione è stata sviluppata dall'architetto Ronald Mace, dell'università della Carolina del nord con riferimento allo studio sulla conformazione degli edifici e dei prodotti per renderli massimamente accessibili a tutte le persone, comprese quelle con specifiche disabilità.

che devono possedere ambienti, strumenti, informazioni e servizi, e che possono essere così sintetizzati: 1. possibilità di utilizzo equo (equità); 2. adattamento flessibile alle variegate capacità delle persone (flessibilità); 3. opportunità di utilizzo semplice, intuitivo e comprensibile per ogni persona (semplicità); 4. trasmissione delle informazioni sensoriali ad alto grado di ricettività per tutti (percettibilità); 5. organizzazione finalizzata a ridurre al minimo rischi ed errori (evitamento); 6. impiego del minimo sforzo e della minima fatica per l'accesso a spazi fisici e servizi (contenimento dello sforzo fisico); 7. resa dello spazio massimamente idonea all'utilizzo (misure e spazi sufficienti). Il CAST (2024) ha recentemente riproposto tali principi e, considerandoli anche in ragione dell'ambiente scolastico, ha sottolineato la necessità di garantire l'inclusività e la flessibilità “per soddisfare i bisogni di una immaginaria media, non tengono conto della reale variabilità degli studenti (e del fatto che) essi falliscono nel fornire a tutti [...] pari opportunità di apprendimento, perché escludono quelli con abilità, con motivazioni differenti, che non soddisfano il criterio illusorio della media” (CAST, 2018, p. 4). Abbracciare la cultura dell'approccio UDL diviene dunque fondamentale per assicurare l'inclusività e la flessibilità della programmazione dei percorsi educativi tra cui coloro i quali presentano un disturbo specifico di apprendimento-DSA² (L. 170/2010; Miur, 2011) che stanno progressivamente aumentando nelle classi italiane (Istat, 2024). È noto, infatti, che “progettare un curriculum flessibile (e inclusivo) fin dall'inizio offre molte più opportunità a ogni allievo di una classe di sentirsi accolto e stimolato, perché non presuppone il programma standard per tutti e, nello stesso tempo, rappresenta la base per ulteriori specifici adattamenti. Se l'obiettivo dell'inclusione è che tutti gli alunni stiano insieme il più possibile svolgendo attività comuni, allora prima di costruire programmi speciali è necessario lavorare per modificare il curriculum comune, ampliandolo e differenziandolo dal punto di vista didattico, cosicché possa accogliere le esigenze del più grande numero di allievi possibile (Dovigo, 2014; d'Alonzo, 2016). Le esigenze particolari continuano a esistere, ma la classe diventa sempre più un ambiente nel quale sono considerate le caratteristiche particolari di ognuno” (Cottini, 2017, p. 85).

In un tale panorama culturale e valoriale, la programmazione didattica si deve esprimere quale “itinerario ampio e flessibile, (in cui) si possono apportare necessari adattamenti riferiti a qualche allievo nello specifico” (ibid.), focalizzando la progettazione dei Piani Educativi Individualizzati-PEI (D.M. 153/2023) per gli allievi con disabilità e dei Piani Didattici Personalizzati-PDP (Miur, 2011) per gli alunni con disturbi evolutivi specifici, tra cui i DSA, o per gli studenti con vantaggi socio-culturali e linguistici. Ciò è possibile coniugando la didattica e la valutazione curricolari con le prospettive della flessibilità mirata all'inclusione (Traversetti, 2023; Rizzo, Monaco, 2024; Traversetti, Rizzo, 2024), attraverso azioni didattico-valutative capaci di prendere in carico e gestire le caratteristiche individuali peculiari in relazione all'apprendimento di ciascun allievo, valorizzando le potenzialità e offrendo a ognuno la possibilità di raggiungere il successo formativo, pur tenendo presente che “non per tutti il livello del successo formativo deve essere il medesimo, (ma) l'importante è che tutti siano guidati a dare il meglio delle proprie effettive capacità, anche gli allievi che si discostano da quel prototipo di studente adeguato che per molti insegnanti continua a rappresentare ancora la stella polare” (Cottini, 2017, pp. 83-84).

La programmazione del curriculum inclusivo, allora, deve essere tesa a “facilitare per tutti le pari opportunità di partecipazione in ogni aspetto della società. Per realizzare lo scopo, l'ambiente costruito, gli oggetti quotidiani, i servizi, la cultura e le informazioni-in breve ogni cosa progett-

2 I DSA, secondo la legge 170/2010, sono: dislessia (difficoltà nella lettura), disgrafia (difficoltà nella rappresentazione grafica); disortografia (difficoltà nella transcodifica linguistica) e discalculia (difficoltà nel calcolo e nelle abilità numeriche).

tata e realizzata da persone perché altri la utilizzino-deve essere accessibile, comoda da usare per ognuno nella società e capace di rispondere all'evoluzione della diversità umana (EIDD, 2004, p. 1).

Al fine di impiegare concretamente gli orientamenti dell'UDL per elaborare la programmazione di curricoli inclusivi, sono state realizzate Linee guida (CAST, 2018, 2024) che indicano e descrivono tre principi fondamentali insiti nel processo di apprendimento e supportati dalla ricerca scientifica (Rose, Meyer, 2002; Meyer, Rose, Gordon, 2014), quali: 1.Coinvolgimento (*Engagement*); 2.Rappresentazione (*Representation*); 3.Azione ed Espressione (*Action & Expression*). È noto, del resto, che quando vi è una vasta gamma di opzioni che costituiscono mezzi multipli di approccio a ciascun principio, si riducono, se non si rimuovono, gli ostacoli all'apprendimento e si aumenta l'accesso a quel principio, attivando un circolo virtuoso. Tali principi sono dunque fondamentali per determinare punti di contatto tra la programmazione di classe e il PDP, in favore della definizione di un curriculum autenticamente inclusivo.

2. La ricerca evidence based e la progettazione didattica

La ricerca basata su evidenze scientifiche (Slavin, 2020; Mitchell, Sutherland, 2022), che utilizza metodi empirici, permette di acquisire conoscenze valide, affidabili e rilevanti per la progettazione della didattica. In tale quadro, è possibile considerare tali risultanze al servizio degli alunni con DSA, i quali necessitano di "una didattica accessibile, efficace ed inclusiva, non speciale/separata, ma informata da evidenza e a vantaggio di tutta la classe, che poggi le sue basi su una progettazione di qualità. Tale qualità è garantita dalla qualità stessa della riflessione che gli insegnanti operano sia sull'impostazione interna della progettazione stessa sia sulle conoscenze ad essa relative, in termini di: modelli teorici, dispositivi procedurali, strategie didattiche ed evidenze scientifiche" (Traversetti, Rizzo, 2024, p. 76). Il contributo fornito dagli insegnanti, in questa prospettiva, concerne la "possibilità di concretizzarsi soltanto se si fonda su processi di programmazione integrata" (Cottini, 2017, p. 106) tra curriculum di classe e PDP, basata sulle evidenze e con un forte carattere deterministico e culturale, nonché una rigorosa e competente *expertise* dell'insegnante (Calvani, 2012), in grado di orientare le scelte progettuali, "a partire dalla conoscenza epistemologica dei processi inclusivi, per guidare gli allievi verso modalità di apprendimento permanente. In tale ottica, dunque, è auspicabile condividere la necessità di redigere un PDP di tipo fraseologico-sperimentale che continuamente cerchi conferme, o smentite, non solo ed esclusivamente a obiettivi di apprendimento, ma anche a metodi e strategie, e a criteri e modalità di valutazione" (Traversetti, 2023, p. 130).

3. Programmazione di classe e PDP integrati

Per molti docenti è complesso individuare punti comuni tra la programmazione di classe e il PDP (Cottini, 2017; Traversetti, 2023) per diverse ragioni come, ad esempio, la difficoltà a definire obiettivi, contenuti e strategie che permettano di sviluppare il potenziale di conoscenze, abilità e competenze tanto agli alunni a sviluppo tipico quanto agli allievi con DSA, coerentemente alle necessità e peculiarità del curriculum ordinario (Traversetti, Rizzo, 2024).

Alla luce dei principi dell'approccio UDL, si presentano in questa sede due modelli di progettazione che le evidenze scientifiche hanno dimostrato essere efficaci e che, se impiegati congiuntamente, possono essere funzionali alla redazione di PDP rivolti ad allievi con DSA integrati nella programmazione di classe (Traversetti, 2023; Rizzo, Monaco, 2024).

4. Il modello di apprendimento e insegnamento efficace e il modello ADDIE

Il modello di apprendimento-insegnamento efficace di Mitchell e Sutherland (2022) è stato realizzato considerando sia le modalità di insegnamento e di apprendimento sia le strategie didattiche che la ricerca evidence based ha dimostrato avere un alto effetto di efficacia (Hattie, 2016; Slavin, 2020; Kraft, 2023) per tutti gli alunni, ivi compresi coloro che presentano un DSA. Tale modello si basa sulle conoscenze più affidabili e su una prospettiva metodologica che coniuga teorie psicopedagogiche e condizioni di apprendimento volte ad ottimizzare l'attività e la partecipazione di ciascun componente la classe e, dunque, anche degli studenti con DSA. Infatti, esso permette, ai docenti, di individuare gli aspetti caratterizzanti il processo di una progettazione didattica efficace e, agli alunni, di affrontare un compito migliorando progressivamente la prestazione. Tali aspetti caratterizzanti³ il modello sono: *contesto fisico e sociale; compito richiesto; memoria primaria; stati motivazionali e disposizioni personali; obiettivi, emozioni, convinzioni di efficacia personale; sistema esecutivo; strategie; memoria secondaria; recupero e prestazione; risposta esterna, risposta esterna*.

Il modello permette dunque di progettare la didattica inclusiva facendo leva sull' interazione tra quanto è richiesto dai compiti scolastici e la *performance* di tutti gli alunni della classe e dell'allievo con DSA, determinata ed influenzata da fattori cognitivi, metacognitivi, motivazionali e biologici⁴ (fig. 1).

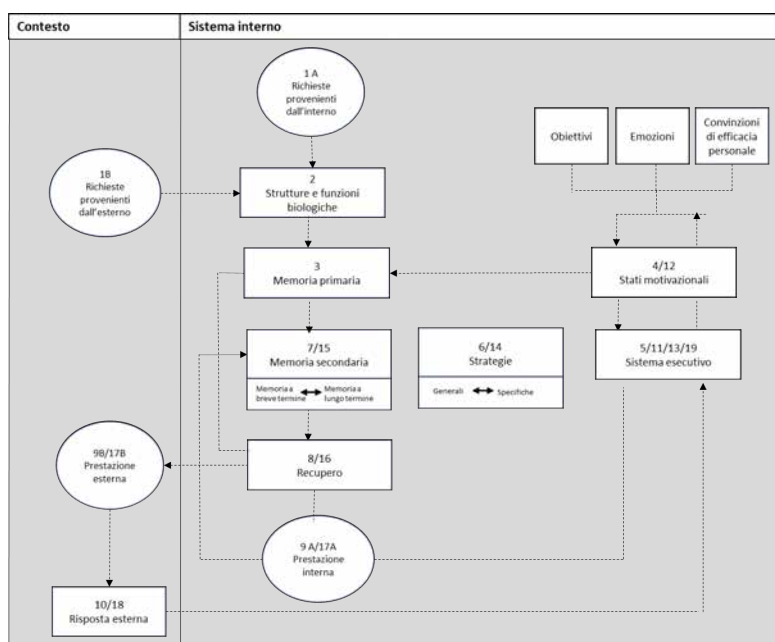


Fig. 1: Aspetti caratterizzanti il modello di insegnamento-apprendimento efficace (Mitchell, Sutherland, 2022, p. 140)

- 3 Per una descrizione dettagliata degli aspetti caratterizzanti il modello di apprendimento-insegnamento efficace si rimanda a: Traversetti M., Rizzo A.L. (2024). *La ricerca in campo educativo speciale: una proposta di modello di PDP integrato nella programmazione di classe*, Nuova Secondaria Ricerca, XLI.
- 4 Nel presente paragrafo, nello specifico, si dà conto di quanto il modello può esplicitare circa la *performance* dell'allievo con DSA.

Ai fini di redigere una programmazione di classe e un PDP integrati è possibile riferirsi sia al suddetto modello sia al modello *ADDIE*, che consente di progettare mediante cinque fasi: *Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*. "Il suo impianto teorico, infatti, permette di intervenire in ogni situazione didattica anche nella prospettiva dell'inclusione, considerando lo sviluppo di funzioni e processi personali e sociali nel contesto scolastico, così come esplicitato nel modello di apprendimento-insegnamento efficace" (Traversetti, Rizzo, 2024, p. 83) e pertanto promuove l'apprendimento degli alunni con DSA, orientando le scelte e le azioni didattiche in considerazione di teorie istruttive, specifiche esigenze formative e condizioni contestuali.

Nello specifico, la redazione della programmazione di classe e del PDP integrati (tab. 1) che avviene all'interno del team docenti e che esige massimamente la cooperazione tra colleghi, a partire da un altrettanto condiviso approccio alla didattica e alla valutazione inclusive-avviene sulla base di "quattro fasi: 1) una fase preliminare (*analysis*), in cui si osservano conoscenze, abilità e competenze già acquisite e da acquisire, da parte dell'allievo; 2) una seconda (*design*), in cui si formulano gli "Obiettivi di apprendimento" (Miur, 2012) e i relativi contenuti disciplinari (in relazione ai "Traguardi di sviluppo delle competenze", *ibid.*), i criteri e le prove di valutazione con cui si intende verificare il loro raggiungimento; 3) una terza fase (*development*), in cui si predispongono i materiali didattici, gli aiuti e i supporti, nonché le risorse professionali; 4) una quarta (*implementation*) che prevede la messa in atto del PDP nella sua interezza; 5) un'ultima fase (*evaluation*), in cui si conclude tale pianificazione con la valutazione dei risultati conseguiti, a partire dalle condizioni di partenza, nonché dell'allestimento per l'effettivo svolgimento del PDP" (Traversetti, 2023, pp. 132-133).

<i>Analysis</i>	Conoscenze, abilità e competenze degli allievi della classe		Conoscenze, abilità e competenze dell'allievo con dislessia		
<i>Design</i>	Traguardi di sviluppo delle competenze al termine della classe quinta di scuola primaria (Miur, 2012)	Obiettivi di apprendimento o al termine della classe terza/quinta di scuola primaria e relativi contenuti (Miur, 2012)	Obiettivi di apprendimento o per la classe e relativi contenuti	Obiettivi di apprendimento individualizzati/personalizzati e relativi contenuti	Prove di verifica e relativi contenuti Criteri di valutazione e di valutazione personalizzata
<i>Development</i>	Materiali didattici per la classe	Strumenti compensativi	Strumenti compensativi condivisi	Misure dispensative	Tecnologie digitali
<i>Implementation</i>	Attività e organizzazione della didattica	Strategie didattiche inclusive	Modifiche in itinere alla progettazione		Verifica in itinere
<i>Evaluation</i>	Osservazione/valutazione	Esiti della valutazione degli apprendimenti	Esiti della valutazione delle condizioni di apprendimento		Proposte per gli interventi didattici dell'anno scolastico successivo

3. Considerazioni conclusive

Il modello di programmazione di classe e PDP integrati qui descritto, che coniuga il modello di apprendimento-insegnamento efficace e il modello ADDIE, può essere considerato un prototipo (Traversetti, Rizzo, 2024) che, ad oggi, ha permesso di rendere disponibili esempi relativi a classi terze frequentate da allievi con dislessia (Traversetti, 2023) e classi quarte frequentate da alunni con discalculia (Rizzo, Monaco, 2024). Tali esemplificazioni, che illustrano le diverse fasi e modalità di progettazione per la classe e per gli allievi con DSA, permettono di realizzare le più opportune forme di personalizzazione e costituiscono utili strumenti per gli insegnanti al fine di redigere la pianificazione di un curriculum realmente inclusivo, basato su evidenze scientifiche, il più possibile integrato tra programmazione di classe e PDP, sulla stregua di una strutturazione preliminare che rimanda ad un processo ricorsivo (Nicholls, 1975) in cui obiettivi, strategie didattiche, strumenti compensativi e misure dispensative per gli allievi con DSA, prove di verifica e valutazione possono essere continuamente rivisitate e riprogettate tramite un monitoraggio continuo orientato all'ottimizzazione della programmazione di classe e del PDP.

Bibliografia

- Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Bandura A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Begeny J. C., Martens B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special education*, 28(2), 80-94.
- Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Booth T. Ainscow M., (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. (Eds.). (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007: Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Bolzano: University Press Bozen.
- CAST- Center for Applied Special Technology (2018). *Universal Design for Learning (UDL), Guidelines version 2.2, 2018*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- D.M-Decreto Ministeriale n. 153 del 1° agosto 2023 - *Disposizioni correttive al D.I. n. 182 del 29/12/2020, recante: "Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66"*.
- D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 - *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche*.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L., Canevaro A., Ianes D. Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Dovigo F. (2014). Prefazione all'edizione italiana "Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola". In T. Booth, M. Ainscow *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (pp. 9-28). Roma: Carocci.
- Dweck C.S. (1986). Motivational process effecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- EIDD-European Institute for Design and Disability (2014). *Dichiarazione di Stoccolma*.
- Gherardini P., Nocera S. (2000). *L'integrazione scolastica delle persone Down. Una ricerca sugli indicatori di qualità in Italia (Vol. 34)*. Trento: Erickson.
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.

- ISTAT-Istituto Nazionale di Statistica (2024). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*. Retrieved from www.istat.it/it/files/2024/02/Statistica-report-alunni-con-disabilita-as-22-23.pdf.
- Kraft M. A. (2023). The effect-size benchmark that matters most: Education interventions often fail. *Educational Researcher*, 52(3), 183-187.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170 - *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*.
- Mitchell D., Karr V. (2013). *Conflict, disaster and disability*. Abingdon: Routledge.
- Mitchell D., Sutherland D. (2022). *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- Miur-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
- MIUR-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Nicholls JG (1975). Attribuzioni causali e altre cognizioni correlate al conseguimento: effetti dell'esito del compito, del valore del conseguimento e del sesso. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (3), 379-389.
- OECD-Organization for Economic Co-Operation and Development (2005). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Policies, statistics and indicators*. Paris: OECD.
- Perrenoud P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- Rizzo A.L., Monaco A. (2024). *Insegnare matematica agli allievi con discalculia*. Roma: Carocci.
- Slavin R. E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, 55(1), 21-31.
- Stronge J. H., Tucker P. D. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Alexandria (VA): Ascd.
- Swanson DR (1988). Nota storica: Recupero delle informazioni e il futuro di un'illusione. *Journal of the American Society for Information Science*, 39 (2), 92-98.
- Traversetti, M. (2023). *Italiano per allievi con dislessia. Teorie e metodi per l'Insegnamento*. Roma: Carocci.
- Traversetti M., Rizzo A.L. (2024). La ricerca in campo educativo speciale: una proposta di modello di PDP integrato nella programmazione di classe. *Nuova Secondaria Ricerca*, 3, XLII, 75-89.
- Traversetti M., Rizzo A.L. (2024). *Fondamenti per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Unesco Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura. *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.
- Vianello R. (2006). *Sindrome di Down. Sviluppo psicologico e integrazione dalla nascita all'età senile*. Parma: Junior.

Ecomusei urbani e cittadinanza attiva: pratiche partecipative per una didattica del «fare città»

Federica Zanetti

Professoressa Associata

Università degli Studi di Bologna – f.zanetti@unibo.it

1. La cittadinanza attiva come dimensione didattica, culturale e politica

Promuovere la cittadinanza attiva e responsabile è una delle direzioni educative presenti da tempo nei curricula della Scuola (MIUR, 2012).

“Sarà una società del rischio”, affermava Giancarlo Cerini in un’analisi delle nuove indicazioni per il curriculum (2007), “con la necessità di gestire le incertezze, gli squilibri, rafforzando gli elementi di coesione, i legami di comunità e di fiducia. Responsabilità individuale e organizzazione sociale dovranno incontrarsi in un tessuto civile più robusto dell’attuale. Occorrerà promuovere nuove forme di partecipazione, solidarietà, reti sociali, cooperazione. La scuola deve riscoprire una indispensabile funzione di “luogo da vivere”, una comunità ove praticare prime forme di cittadinanza responsabile”.

La progettualità e la creatività di molti insegnanti hanno permesso di sviluppare proposte didattiche dentro e fuori le classi, in grado di avviare processi partecipativi e di formazione delle competenze nelle studentesse e negli studenti al fine di maturare consapevolezza e responsabilità verso sé stessi e gli altri, i luoghi e i patrimoni. In questa direzione, porre sguardi verso il proprio territorio diviene azione educativa e didattica poiché propone il contesto come mediazione con le proprie conoscenze ed esperienze ed esercizio di una cittadinanza attiva e responsabile (Frabboni, 2006). È finalizzata, infatti, a sviluppare un’etica della responsabilità e a costruire il senso di legalità, da praticare non solo come scelta di agire in modo consapevole in base ai valori della Costituzione e della convivenza civile, ma anche come impegno a contribuire al miglioramento della qualità della vita e alla difesa dei beni comuni. È a partire dagli anni ’80, grazie a pedagogisti come Bertin, Frabboni, Scurati, Guerra, che il collegamento tra scuola e territorio diventa una scelta consapevole di una scuola innovativa, attenta a garantire ai propri allievi e alle proprie allieve percorsi culturali non chiusi all’interno di recinti scolastici, permeabili ai saperi socio-antropologici dell’ambiente, disponibili a fare i conti con i diversi modelli culturali nel loro contesto di provenienza e di vita quotidiana. Il sistema formativo integrato costituiva quel tentativo di riprogettare su nuovi equilibri l’intero sistema formativo scommettendo su nuovi possibili intrecci tra dimensioni scolastiche ed extrascolastiche dell’educazione. È proprio attraverso questo approccio che la scuola non si ferma agli alfabeti di base, non si lega alla conveniente semplificazione, ma cerca di sviluppare apprendimenti significativi e divergenti per costruire e reinventare immaginari. Il sistema formativo può diventare ancora un’occasione per confrontarsi e vivere la complessità, riconoscendo la dimensione della pluralità; un sistema, quindi, concepito come un modello policentrico e interdipendente, che non si limita a formare cittadini e cittadine in base a nozioni preconfezionate, ma si impegna a favorire esperienze significative e trasformative. La scuola può diventare, quindi, spazio di confronto e crescita, se è capace di mettere in

connessione il patrimonio storico e culturale con le sfide contemporanee, come ecosistema di apprendimento.

È attraverso questo approccio che prende forma la città educativa, in cui si immagina “un’aula grande come la città” nella convinzione che l'apprendimento non avviene solo nei contesti formali come le scuole, ma anche in quelli informali e non formali, come musei, biblioteche, parchi, teatri, associazioni e spazi di aggregazione. In questo modello, l'educazione diventa un'esperienza interdisciplinare, intergenerazionale e inclusiva, capace di intrecciare i saperi della scuola con quelli della vita quotidiana e del territorio. Frabboni sottolinea l'importanza di una pedagogia della comunità, in cui il sapere si costruisce anche attraverso la partecipazione attiva, la cittadinanza consapevole e la valorizzazione delle diverse culture presenti nella società. Il concetto di “sistema formativo integrato” trova oggi una sua rispondenza nell'idea di “ecosistema dell'apprendimento”. Questo paradigma abbraccia una visione in cui l'apprendimento avviene in modo interconnesso e fluido tra diversi contesti: istituzioni scolastiche, spazi culturali, comunità locali, e piattaforme digitali.

Nonostante la prospettiva del sistema formativo integrato sia stata delineata e auspicata da tempo, possiamo affermare, però, con preoccupazione, che non è ancora pienamente realizzata e richiede pertanto un ulteriore impulso.

In questo momento, dove la parola crisi sembra connotare ormai ogni dimensione della vita degli individui e della collettività, la scuola rischia di non riuscire a creare nuovi stimoli e motivazioni, a fronte di una solitudine istituzionale, tra i diversi docenti, tra docenti, genitori e studenti, tra discipline, oltre che della scuola nei confronti dell'opinione pubblica, del territorio, della comunità locale. L'impatto delle riforme e di alcune scelte politiche pesa molto sull'istituzione scolastica, che con difficoltà affronta il compito di sviluppare processi di educazione critica, rischiando di rinunciare alla sua funzione sociale e alla formazione di cittadini e cittadine capaci di futuro, di costruzione condivisa, di aperture e ricerca.

Se la scuola perde la sua capacità di generare stimoli, motivazioni e visioni di futuro, il rischio è quello di una frattura profonda tra il sistema educativo e la società, con conseguenze non solo sulle giovani generazioni ma sull'intera comunità. È quindi necessario ripensare l'educazione come un processo condiviso, capace di ricucire legami, di rimettere al centro il dialogo tra le discipline e tra le persone, di riaprire il confronto con il territorio e di riscoprire la scuola come laboratorio di cittadinanza attiva. Solo in questo modo si potrà restituire alla scuola il suo ruolo di spazio generativo, in cui formare cittadini e cittadine capaci di futuro, di apertura e di partecipazione, in grado di affrontare le complessità del presente. La cornice di riferimento non può che essere una visione del sapere capace di cogliere le interconnessioni tra fenomeni, discipline e dimensioni dell'esperienza umana, quella teoria della complessità basata sull'interdipendenza, su una prospettiva sistemica e interdisciplinare, in cui il mondo e la conoscenza sono intesi come reti di relazioni in continua trasformazione (Morin, 1993; Ceruti, 2018).

2. Scuole e città “sconfinate”: la prospettiva degli ecomusei urbani

La teoria della complessità pone un'attenzione particolare alla dimensione evolutiva e relazionale del sapere, non come ostacolo alla conoscenza ma come condizione essenziale di un mondo interconnesso e mutevole. Educazione e società costruiscono un sistema formativo che dialoga con il mondo, creano connessioni tra discipline, territori e culture, rendono l'educazione un processo dinamico, partecipativo e orientato al cambiamento. Questa prospettiva prende forma da alcuni elementi, che diventano dimensioni costitutive di questo sconfinamento: un approccio educativo in cui i confini tradizionali tra scuola e territorio si dissolvono, trasformando l'intera città in un ambiente di apprendimento diffuso, in un ecosistema educativo aperto.

La mediazione del contesto

Il contesto sociale, culturale e ambientale è parte attiva del processo educativo. L'apprendimento non è un'esperienza astratta, ma situata e radicata nel territorio. Per Frabboni, il contesto – inteso come insieme di spazi fisici, culturali e sociali – non è un elemento neutro, ma un fattore attivo nella costruzione della conoscenza, in cui si intrecciano i saperi che emergono dall'esperienza quotidiana, dal patrimonio culturale, dall'ambiente e dalle arti in una sorta di rete di conoscenze interdipendenti.

Apprendimenti significativi e trasformativi per una cittadinanza creativa

I processi educativi trasformativi non sono fondati sulla trasmissione delle conoscenze, ma sviluppano un intreccio di tre dimensioni fondamentali: cognitiva (consapevolezza critica, analisi di interconnessioni tra fenomeni complessi...); socio-emotiva (empatia e intelligenza emotiva, competenze di collaborazione e dialogo...) e comportamentale (azioni concrete, promuovendo scelte responsabili, partecipazione attiva nella comunità...). Queste dimensioni sono interconnesse e contribuiscono alla formazione di individui capaci di comprendere la complessità del mondo, di relazionarsi con gli altri in modo etico e di agire in modo consapevole per trasformare la realtà (Unesco, 2015) nella prospettiva di una cittadinanza creativa, critica e libera.

Didattica dell'urbano

Il concetto di “fare città” in una prospettiva di bene comune, all'interno di una dimensione di rete, rappresenta una visione moderna e sistemica dell'urbanistica, della governance e della pedagogia civica. È un approccio che riconosce la città come uno spazio interconnesso dove le persone, le istituzioni e le risorse sono legate da relazioni di reciprocità e collaborazione. Questo modello pone al centro la partecipazione attiva, la condivisione delle risorse e la costruzione di reti sociali per il benessere collettivo.

La scuola deve educare alla cittadinanza non solo in teoria, ma attraverso esperienze concrete. Gli studenti, le studentesse devono essere coinvolti nella vita della loro comunità, partecipando a progetti reali che li rendano consapevoli del loro ruolo sociale e sviluppando un'etica della responsabilità collettiva per la giustizia sociale.

La città si offre come patrimonio culturale materiale e immateriale, luogo capace di offrire occasioni privilegiate per incontrare nuovi spazi, persone, soggetti. Essa si racconta attraverso le sue architetture, i suoi spazi aperti, ma anche attraverso le trasformazioni in atto o sedimentate, attraverso i suoi abitanti e le sue differenze. Ciò significa promuovere la cultura urbana e architettonica, costruire percorsi di conoscenza per formare cittadine consapevoli, capaci di apprezzare e, di conseguenza, di prendersi cura dei luoghi dell'abitare (AA.VV., 2021, p. 78).

È su questo sfondo che si inseriscono gli ecomusei urbani, caratterizzati dall'essere luoghi aperti e diffusi, esito di un processo di ricerca sul significato del luogo e di una sua attualizzazione e revisione, che porta all'elaborazione di una nuova prossimità. Non essendo luoghi chiusi e della pratica museale classica, a partire dalla loro definizione, possono invece rappresentare il luogo diffuso per agire una cittadinanza attiva e responsabile, che assume la città (o una sua porzione come il quartiere, il borgo, la periferia) come contesto di esplorazione, di memoria, di riconoscimento di un patrimonio non solo materiale, bensì immateriale e relazionale, che va riscoperto e ri-qualificato. In tal senso l'apporto che la scuola può offrire allo sviluppo dell'idea di cittadinanza nella prossimità è particolarmente significativo. La peculiarità che oggi distingue l'ecomuseo urbano è l'approccio progettuale che diviene processo, che coinvolge la comunità del quartiere con l'azione degli studenti, incentrato sulla valorizzazione integrata delle risorse di un territorio, attraverso il riconoscimento e l'interpretazione delle identità locali, per raggiungere

scelte condivise di rigenerazione e riutilizzo del patrimonio culturale e ambientale, molto attento a tutti gli aspetti dello sviluppo (Jalla, 2014) e dell'essere urbano (Di Pasquale, 2024).

Si inseriscono in quello spazio in cui le teorie pedagogiche e le pratiche educative mettono al centro la persona, accogliendo una nuova sfida:

ri-costruire, dunque, saperi scientifici, culturali, esistenziali, etici, in grado di prefigurare possibili "altre" visioni dello sviluppo e di migliorare la coesione sociale e culturale, la solidarietà, l'uguaglianza tra le persone e tra i popoli è la sfida che la formazione ha di fronte nel suo dialogo con le società contemporanee (Lupoli, 2015, p. 44).

Un aspetto chiave di questa prospettiva è la concezione del territorio come museo diffuso. La città non è più vista come un insieme di spazi separati tra loro, ma come un contesto interconnesso in cui ogni luogo – che si tratti di edifici, quartieri, piazze o paesaggi – può essere fonte di conoscenza e apprendimento. Questa visione supera la tradizionale idea di museo come edificio chiuso e istituzionalizzato, per abbracciare un concetto più dinamico e accessibile, in cui il patrimonio culturale e storico si intreccia con la vita quotidiana.

In questo scenario, la comunità diventa protagonista, assumendo un ruolo attivo nella gestione e nella narrazione del proprio territorio. I cittadini, le cittadine non sono più solo spettatori, ma veri e propri soggetti co-creatori e custodi del patrimonio urbano. L'ecomuseo spesso mappa e segnala i "luoghi della memoria" urbana, gli abitanti partecipano alla raccolta delle memorie, contribuiscono con testimonianze, fotografie, racconti, e diventano co-curatori del museo diffuso. Questo processo di partecipazione consapevole non solo rafforza il senso di appartenenza e identità collettiva, ma contribuisce anche alla valorizzazione e tutela del contesto urbano, trasformandolo in un luogo di apprendimento permanente.

3. Verso una didattica dell'urbano come strumento trasformativo della relazione tra città, cittadinanze e processi educativi

La proposta dell'ecomuseo si integra con la didattica dell'urbano, rappresentando un approccio educativo innovativo che mira a far comprendere la città non solo come uno spazio fisico, ma come un sistema complesso, che si fonda su una forte interdisciplinarietà, in cui si intrecciano dinamiche sociali, culturali, storiche, artistiche e ambientali. Non è solo un metodo educativo, ma un processo di ri-significazione della città, in cui l'apprendimento si fa strumento di cambiamento sociale. Uno degli aspetti centrali di questa didattica è la sua esperienzialità, ovvero la possibilità di apprendere attraverso il contatto diretto con il territorio. L'osservazione, la scoperta e l'analisi degli spazi urbani diventano strumenti fondamentali per comprendere la realtà cittadina. Passeggiate educative, laboratori di mappatura urbana e analisi di quartiere sono alcune delle metodologie adottate per favorire un'interazione concreta con il contesto urbano, stimolando una conoscenza più profonda e personale dello spazio in cui si vive.

A questa dimensione pratica si affianca un approccio critico, che spinge a interrogarsi sulle dinamiche di potere, sulle disuguaglianze sociali e sui problemi ambientali che caratterizzano la città contemporanea. L'educazione urbana, in questo senso, non si limita a descrivere la città, ma invita a leggerla in modo consapevole, individuando non solo le sue potenzialità, ma anche le sue contraddizioni e le possibili soluzioni per migliorarla.

Un altro aspetto fondamentale è la centralità dei cittadini, elemento che sottolinea la necessità di una partecipazione attiva alla gestione e alla trasformazione della città. La didattica dell'urbano, infatti, non mira solo alla trasmissione di conoscenze, ma intende educare alla corresponsabilità, promuovendo atteggiamenti e comportamenti orientati al bene comune. In questa

prospettiva, la città non è più vista come un semplice scenario in cui si svolge la vita quotidiana, ma come un luogo in cui ogni individuo può e deve avere un ruolo attivo nella costruzione di spazi più inclusivi e sostenibili.

Infine, la sostenibilità e l'innovazione rappresentano due pilastri fondamentali della didattica dell'urbano. In un'epoca in cui le città si trovano ad affrontare sfide ambientali sempre più urgenti, risulta essenziale formare a una visione eco-compatibile dello spazio urbano. Ciò significa insegnare a vedere la città come un sistema in equilibrio con l'ambiente, promuovendo strategie di rigenerazione urbana, mobilità sostenibile e uso responsabile delle risorse.

Questo approccio trova ulteriore riscontro nelle politiche culturali a livello regionale e locale, che spesso si avvalgono di piani strategici per la rigenerazione urbana e per la valorizzazione delle identità locali. Tali politiche evidenziano l'importanza di un sistema museale aperto e partecipativo, in cui l'incontro tra saperi istituzionali e esperienze quotidiane dei cittadini è strumento di crescita collettiva e di innovazione sociale. L'ecomuseo urbano, pertanto, si pone come esempio concreto di come la cultura possa diventare un motore di sviluppo integrato, capace di connettere la dimensione formale dell'educazione museale con le trasformazioni della città e le esigenze della comunità.

In tempi complessi come quelli che stiamo vivendo, cerchiamo di costruire mappe di molteplici risposte possibili. Bernadette Lynch (citata in Bodo, Cimoli, 2023), analizzando il rapporto tra musei e cambiamenti sociali, ci aiuta ad arrivare al cuore delle sfide. "Ripercorrendo i cambiamenti nelle relazioni tra museo e persone sin qui descritti, ci si rende immediatamente conto che è tutta una questione di solidarietà: lo sviluppo consapevole di relazioni trasformative fondate sull'interdipendenza, come atto radicale di resistenza e di lotta che conduce all'emancipazione individuale e sociale" (p.102).

Nella città di Bologna si sono realizzate alcune esperienze che delineano il tragitto verso una didattica dell'urbano, che considera la prospettiva dell'ecomuseo urbano come cornice entro la quale delineare ed arricchire il significato e il senso di cittadinanza attiva e partecipativa. In questa direzione sono state realizzate attività di trekking urbano nei luoghi della memoria, ascoltando e dialogando con voci divenute fonti di human libraries; analogamente le attività negli spazi urbani ri-modellati e ri-scoperti per abitare con forme artistiche del teatro urbano favorendo il contatto interculturale e interdisciplinare, come forma di cambiamento sia dell'apprendere sia del partecipare.

Le iniziative e le pratiche legate alla memoria della strage del 2 agosto 1980 a Bologna possono essere interpretate in chiave di ecomuseo urbano, se consideriamo questo concetto nella sua accezione più ampia, ovvero come un insieme di processi partecipativi che valorizzano la memoria collettiva attraverso il territorio come museo diffuso. La memoria della strage non è custodita in un museo o racchiusa in un archivio, ma si fa corpo nei luoghi della città, nelle pietre d'inciampo, nei murales commemorativi. La strage del 2 agosto è parte della storia e dell'identità di Bologna. La città, fatta di istituzioni, associazioni, scuole, cittadini e cittadine insieme, ha scelto di non dimenticare e ha integrato la memoria dell'evento nella sua narrazione pubblica attraverso eventi culturali, testimonianze, trekking urbani, mostre e installazioni artistiche, iniziative educative e progetti nelle scuole, lapidi e targhe che da 45 anni costruiscono una vera e propria cultura della memoria per il diritto alla verità e alla giustizia. L'Associazione tra i familiari delle vittime della strage svolge un ruolo chiave: "l'interazione fra ricordi personali e la necessità di memoria pubblica e nazionale, di dolore intimo che si confronta con il lutto collettivo, assieme alla profonda esigenza di avere verità sta alla base del [loro] impegno" (Venturoli, 2020, p. 175).

Possiamo quindi parlare di un *processo di ecomusealizzazione della memoria*, all'interno del quale percorsi di educazione alla cittadinanza trasformano la città in un luogo di racconto col-

lettivo, dove il passato viene conservato e trasmesso attraverso il paesaggio urbano e la partecipazione della comunità, dove la complessità della città diventa patrimonio vivo e in costante evoluzione, in un laboratorio di cultura e innovazione sociale. Gli ecomusei urbani, così concepiti, incarnano un approccio sistemico e interdipendente, in cui l'amore per il territorio, la solidarietà e la cura diventano la linfa di un'innovazione capace di alimentare processi di trasformazione sociale e culturale. Non si limitano a custodire il passato, ma diventano spazi di co-progettazione del futuro, in cui le comunità reinterpretano il loro patrimonio culturale e co-sediscono nuovi significati collettivi attraverso il confronto, la partecipazione e l'immaginazione creativa.

Bibliografia

- AA.VV. (2021). *Scuola Sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*. Milano: Fondazione G. Feltrinelli.
- Bodo S., Cimoli A.C. (Eds.). (2023). *Il museo necessario. Mappe per tempi complessi*. Busto Arsizio: Nomos.
- Cerini G. (2007). Fonti e riferimenti per le nuove Indicazioni. In Cerini G., Fiorentini C., Testa E. (Eds.), *Indicazioni per il curricolo: analisi, proposte, percorsi possibili* (pp. 10-25). Roma: Editoriale Ciid.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità. Conversazione con Walter Mariotti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Pasquale J. (2024). *Esseri urbani*. Padova: Il Poligrafo.
- Frabboni F. (1989). *Il sistema formativo integrato: una nuova frontiera dell'educazione*. Teramo: EIT.
- Frabboni F., Guerra L. (Eds.) (1991). *La città educativa: verso un Sistema Formativo Integrato*. Bologna: Cappelli.
- Frabboni F. (2006). *Educare in città*. Roma: Editori Riuniti.
- Jalla D. (2014). Ecomusei urbani. In G. Reina (Ed.), *Gli ecomusei. Una risorsa per il futuro* (pp. 115-130). Venezia: Marsilio.
- Lupoli, N. (2015). L'educazione come utopia reale. In Brocca B., Frabboni F., Lupoli N., Wallnofer G., *Sguardi incrociati sull'educazione. Idee per una scuola pubblica, laica, democratica, inclusiva* (pp. 35-48). Trento: Erickson.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo*. Roma: Miur.
- Morin E. (1990/1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Unesco (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*. Paris: Unesco.
- Venturoli C., (2020). *Storia di una bomba*. Roma: Castelveccchi.
- Zanetti F. (2024). Arti performative per una partecipazione culturale attiva. In R. Mazzaglia, R. Paltrinieri, A. Pontremoli (Eds.), *Danzare la città* (pp. 29-39). Milano: FrancoAngeli.

Community service learning e sviluppo professionale: l'utilizzo della griglia ADAP per l'analisi delle scritture riflessive di insegnanti e pedagogisti in formazione*

Luisa Zecca

Professoressa Ordinaria

Università degli Studi di Milano-Bicocca – luisa.zecca@unimib.it

Claudia Fredella

Ricercatrice

Università degli Studi di Milano-Bicocca – claudia.fredella@unimib.it

1. Verso una visione sistemica della professionalizzazione: teoria e strumenti

Il dibattito sul costrutto di *professionalità* in ambito pedagogico è stato al centro di alcuni filoni di studio in Italia tra gli anni '90 e l'inizio del nuovo millennio in corrispondenza dell'istituzione dei corsi di laurea per la formazione degli insegnanti e degli educatori professionali (Demetrio, 1990; Magnoler, 2012), fino a qui la facoltà di Magistero preparava figure apicali (Pedagogisti e Direttori Didattici), la Scuola e l'Istituto Magistrale preparava gli insegnanti e i maestri e una pluralità di Istituti Tecnici o di Formazione professionale post diploma formava educatori ed educatrici. Sono gli anni della legge sull'autonomia scolastica e della modifica del Titolo V della Costituzione, le politiche sociali sono segnate da una svolta importante di paradigma, quello della sussidiarietà verticale e orizzontale (LC 2001) che ha come effetto la graduale integrazione nel tessuto sociale ed economico di organizzazioni del Terzo Settore (imprese sociali, associazioni, ong) e dunque l'ingresso nel mercato dei servizi socio-sanitari e socio-educativi che entrano nella scuola in supporto agli insegnanti data la complessità sociale e i mutamenti culturali (si pensi solo alla coesistenza tra culture e al fenomeno delle immigrazioni).

In questo scenario evolutivo *professione* e *professionalità* diventano “nuovi” oggetti di studio per la costruzione di curricula formativi universitari riformati all'insegna di inediti partenariati tra il sistema scolastico e il sistema socio-educativo, per quanto ancora oggi non esistano infrastrutture coerenti tra la formazione iniziale, il periodo di *induction*, la formazione in servizio e il lavoro in équipe multiprofessionali interistituzionali sia per lo più dipendente da programmi di breve periodo.

La ricerca di categorie, teoretiche da un lato e socio-politiche dall'altro, per definire tale fenomeno ha un carattere multidisciplinare (sociologia del lavoro, economia delle professioni, formazione) e interroga anche la pedagogia sulle connessioni tra i sistemi istituzionali di formazione delle professioni e i sistemi istituzionali delle scuole e dei servizi educativi e di formazione. Lo studio che presentiamo segue una traiettoria multi-prospettica (interazionale, comunitaria) del costrutto di professionalità: individuale/intrapsichico, interazionale/interistituzionale e comunitario/trasformativo. Gli approcci a cui facciamo riferimento si fondano sul principio del curriculum integrato, dispositivo della formazione iniziale (insegnamenti, laboratori, tirocinio),

* Questo lavoro è frutto del lavoro congiunto delle due autrici, tuttavia, ai fini della stesura finale del testo, il sottocapitolo 1 è da attribuire a Luisa Zecca, i sottocapitoli 2, 3 e 4 a Claudia Fredella.

dell'apprendimento continuo (permanente, lungo l'arco della vita), della didattica professionale come strategia formativa (riflessività e progettazione) e del Community Service Learning che segna il perimetro trasformativo comunitario dell'agire dei professionisti della formazione.

In questa sede accenneremo ad un tema centrale per la didattica professionale (Vinatier, 2013) e ai costrutti fondativi dello strumento ADAP di cui ci siamo servite per lo studio delle scritture riflessive. Qualsiasi attività professionale o di tirocinio/apprendistato ha un'organizzazione intrinseca, una logica propria di chi la agisce che riflette dimensioni rappresentazionali personali e sociali, decisionali, istituzionali e valoriali nelle forme di elaborazioni cognitive ed emotive (schemi d'azione) sia della pratica educativa, e che emergono nella pratica educativa, sia del ruolo sociale e organizzativo che ne legittima la posizione professionale (pedagogia del lavoro, didattica professionale). Nodo teoretico centrale nella didattica professionale è infatti il principio per cui l'attività è fonte di concettualizzazione. La concettualizzazione è definita come un processo interpoietico di situazioni esperienziali interpretate a cui si attribuiscono invarianti che guidano l'operatività e l'azione. L'insieme delle forme linguistiche e non linguistiche consentono di rappresentare simbolicamente il concetto, le sue proprietà, le situazioni e le procedure di elaborazione. Dunque l'insieme delle invarianti comprende i concetti che portano il soggetto ad agire e determinano la sua attività in una situazione rispetto a una particolare aspettativa; l'insieme delle forme linguistiche comprende il modo di esprimere gli oggetti della realtà a cui il soggetto dà significato, le loro proprietà e le loro relazioni (Vergnaud, 2011). Da questa prospettiva, individuare i modelli e comprendere la struttura sottostante dell'azione, nonché gli elementi organizzativi che la governano, costituiscono aspetti fondamentali per raggiungere una piena consapevolezza del proprio agire (Pentucci, 2018).

ADAP - Analysis of Discourses About Professional Apprenticeship – (Balslev, Vanhulle, Pellanda Dieci, 2015) è un dispositivo riflessivo che attraverso il linguaggio scritto attiva un processo semiotico-cognitivo che mette in connessione l'azione con i significati e con l'intenzione implicata (osservare/osservarsi – decostruire – concettualizzare – problematizzare (Vygotskij, 1990). La pratica riflessiva attraverso la scrittura è una pratica mediazione per la presa di coscienza delle proprie conoscenze pratiche e dei propri processi di astrazione. La scrittura consente infatti di ri-configurare e ridefinire situazioni concrete utilizzando concetti, idee, regole e formalizzandole in un testo; questo processo di attribuzione di significati trasforma l'esperienza stessa tramite una presa di distanza dal vissuto sul campo.

2. Il contesto

La ricerca si inserisce nella più ampia cornice del progetto MUSA Spoke 6 Azione 3.1.3 Contrasto e prevenzione della dispersione scolastica nei quartieri urbani svantaggiati¹, e in particolare nel contesto de L'ABC del quartiere (San Siro, Milano), un centro educativo sperimentale e polifunzionale che si prefigge di promuovere l'identità multiculturale e di supportare i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze del quartiere nei loro bisogni educativi, così come le famiglie nella costruzione di relazioni significative con la comunità cittadina, la scuola, i servizi, il quartiere. Il servizio è caratterizzato dalla presenza di un'equipe multiprofessionale composta da ricercatrici, pedagogiste, educatori professionali, dottorandi, studenti universitari triennali e magistrali e PCTO (Zecca, Fredella, 2024).

Il servizio è frequentato da 24 famiglie (1 brasiliana, 1 dominicana, 1 salvadoregna, 1 nepa-

1 Ricerca realizzata all'interno del progetto MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU, PNRR Missione 4. Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli "ecosistemi dell'innovazione", costruzione di "leader territoriali di R&S".

lese, 1 serbo/egiziana, 19 egiziane) e partecipano alle attività proposte con continuità 12 mamme e 50 bambini (0-13 anni).

Nell'a.a. 2023/24 sono state coinvolte quattro studentesse di Scienze della Formazione Primaria e sette di Scienze Pedagogiche in un percorso di Community service learning (Mendel-Reyes, 1998, Deeley, 2010; Zecca, 2024). Le studentesse sono state impegnate un pomeriggio a settimana per circa due ore in attività di tutoring educativo-didattico individualizzato e conduzione di attività ludiche e creative rivolte ai bambini ed è stato chiesto loro di tenere un diario riflessivo al termine di ciascun incontro, fornendo loro alcune domande stimolo a cui rispondere con l'intento di guidarle all'analisi delle pratiche nelle situazioni educativo-didattiche. Il contenuto dei diari è stato poi il punto di partenza per la discussione durante gli incontri di supervisione settimanale.

I percorsi di Community Service Learning, intesi come dispositivi di formazione di un'identità individuale consapevolmente sociale, sono stati orientati alla promozione di modalità di raccordo tra le istituzioni formative (scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di I grado) e il territorio (Fiorin, 2016) e allo sviluppo di un sentimento di appartenenza alla comunità e di coesione sociale in un'ottica di educazione alla cittadinanza attiva e partecipata (Nigris, Zecca, 2023).

L'azione risponde alla Terza Missione dell'Università e promuove una ricerca di tipo trasformativo, che coinvolge gli studenti all'interno di una rete composta da accademici, stakeholders, cittadini, ETS, realtà associative, scuole, implementando attività che muovono dall'identificazione di problemi che, diversamente dai problemi accademici o ipotetici, sono percepiti dalle comunità.

3. Domanda e metodologie della ricerca

I diari sono analizzati utilizzando la griglia ADAP che, in una prospettiva vygotskiana, si fonda sul presupposto di uno stretto legame tra scrittura riflessiva e sviluppo professionale. L'analisi delle scritture professionali è avvenuta secondo un processo di intercodifica tra le due autrici del presente contributo con l'obiettivo di indagare quali dimensioni della capacità critico-riflessiva e di concettualizzazione emergono nei testi diaristici e che evoluzioni sono rilevabili comparando gli indicatori in modo diacronico.

Dello schema ADAP sono stati selezionati alcuni indicatori (Tab. 1) ritenuti più significativi nel contesto del percorso di formazione iniziale.

Tipologie di conoscenza utilizzate nelle Proposizioni di Conoscenza Professionale	Altri componenti delle Proposizioni di Conoscenza Professionale:
• Auto-vissuta: formalizzazione della conoscenza che emerge da situazioni lavorative. • Auto-vissuta attraverso il proprio percorso di vita: conoscenze acquisite tramite esperienze personali lungo la propria traiettoria di vita. • Esperienze altrui trasmesse sotto forma di consigli o suggerimenti utili. • Appresa o derivata dal corpus scientifico o dalle prescrizioni accademiche: conoscenze tratte da fonti teoriche o normative accademiche. • Applicazione di regole o normative istituzionali: ad esempio, istruzioni fornite da un ispettore o direttore, riportate in documenti ufficiali per insegnanti o altre indicazioni politiche o amministrative, sia orali che scritte.	• Descrizione contestuale: situazione lavorativa, interazione, evento, ecc. • Dictum vs Modus: chi, dove, quando, perché, cosa (fatti rispetto a giudizi). • Legittimazione di atti e scelte personali: motivazioni (allo scopo di, perché), intenzionalità (finalità), valori. • Presupposti e proposizioni con relazioni predicative: termini condizionali (se, nel caso in cui) e altri elementi temporali, spaziali, aspettuali, personali e interazionali (verbi, pronomi); oltre a diverse modalità di validazione di tali proposizioni (es. modalizzazione, atti linguistici).

Tab. 1 Indicatori per la Descrizione del Processo di Scrittura nella Costruzione del Sapere Professionale (Balslev, Vanhulle, Pellanda Dieci, 2015, pp. 25-26)

4. Analisi dei dati e discussione dei risultati

Sono stati analizzati 64 diari raccolti nell'arco di tempo da ottobre a marzo (Tab. 1)

	PRESENZE	OTT-DIC (11)	GEN-MAR (12)
SFP tesi	SL (10+8)	16/10, 23/10, 6/11, 13/11, 4/12 (5)	22/1, 29/1, 19/02, 4/3 (4)
SFP tesi	SF (5+6)	13/11, 27/11, 4/12, (3)	04/03 (1)
SFP tesi	CM (10+10)	23/10, 30/10, 13/11, 20/11, 27/11 (5)	8/1, 22/1, 12/2, 4/3, 11/3, 18/3 (6)
SP tesi	SM (10+11)	9/10, 16/10, 23/10, 30/10 (4)	22/1, 5/2, 26/2 (3)
SP tesi + tirocinio	MA (7+7)	23/10, 6/11, 13/11, 27/11, 4/12 (5)	15/1, 22/1, 19/2, 26/2, 4/3 (5)
SP tirocinio	GC (11+7)		15/1, 22/1, 29/1, 5/2, 26/2, 4/3 (6)
SP tesi	SI (8)	16/10, 23/10, 16/10, 13/11, 20/11 (6)	
SP tesi + tirocinio	VF (8+7)	16/10, 23/10, 30/10, 27/11 (4)	15/1, 22/1, 5/2, 26/2, 4/3, 11/3, 18/3 (7)

Tab. 2 Diari delle studentesse (Scienze della Formazione Primaria SFP, Scienze Pedagogiche SP)

Un primo focus ha riguardato le tipologie di conoscenze riportate al fine di individuarne l'origine: se personalmente esperite, mutate da esperienze altrui o derivate da fonti teoriche o normative.

Nella maggior parte dei diari non sono citate a sostegno delle pratiche teorie didattico-pedagogiche, neppure implicitamente, sono tuttavia visibili in alcune proposte di riprogettazione e nell'interrogarsi sulla validità di alcune attività implementate o osservate. Un secondo aspetto che compare in diversi diari, soprattutto del secondo periodo, è il riferimento ad azioni o affermazioni dei tutor esperti specchio dell'impatto delle situazioni di *shadowing* e *modeling* messe in atto.

È stata analizzata anche la produzione del discorso, rilevando marcatori di modalizzazione (devo, posso, bisogna, dovrei, voglio, etc.) riferibili ad aspetti deontici (ciò che penso di dover fare) legati a norme sociali, morali o etiche oppure pragmatici (ciò che ritengo più opportuno fare) valutando efficacia, risparmio di tempo, efficienza, o infine logici (ciò che devo fare) a partire da leggi, prescrizioni superiori, verità epistemologiche. In questo caso prevalgono i primi due e solo raramente si fa riferimento alla normativa e/o alla letteratura, in coerenza con quanto osservato prima sulle tipologie di conoscenze.

Un terzo aspetto considerato riguarda la capacità di tenere in considerazione il punto di vista altrui, sia degli esperti sia dei pari, e l'integrazione e la discussione delle voci degli altri (dialogismo) in una comunità di pensiero e pratica.

Infine, sono state rilevate le operazioni cognitive/riflessive come ricordare, decidere, deliberare, analizzare, criticare, spiegare, interpretare, giudicare, valutare, contestualizzare.

Di seguito si porta un esempio di analisi di un passo secondo gli indicatori sopra elencati.

Lunedì abbiamo proposto la costruzione insieme di una tavola pitagorica. Nonostante alcuni momenti complessi da gestire, proprio a causa dello scontro tra Mariam e Lara, siamo riuscite a completare la tavola insieme. Credo che sia stato particolarmente importante farlo, perché ha dimostrato, alle bambine in primis, che si possono produrre dei lavori collaborando. La collaborazione è un aspetto su cui, secondo me, bisognerebbe lavorare con loro. L'obiettivo sarebbe quello di cercare di creare gruppo al tavolo e che i momenti di scontro diventino più momenti di confronto. Si potrebbe pensare, per iniziare, di proporre delle attività a coppie. (SL 16/10)

Tipo di conoscenza professionale	Altri enunciati	Operazioni cognitive /riflessive	Produzione del discorso	Punti di vista
1) Nonostante alcuni momenti complessi da gestire, proprio a causa dello scontro tra Mariam e Lara, siamo riuscite a completare la tavola insieme. [esperienza personale] 2) La collaborazione è un aspetto su cui, secondo me, bisognerebbe lavorare con loro. [letteratura]	1) perché ha dimostrato, alle bambine in primis, che si possono produrre dei lavori collaborando [valori] 2) L'obiettivo sarebbe quello di cercare di creare gruppo al tavolo e che i momenti di scontro diventino più momenti di confronto. [intenzionalità]	1) <i>Credo che sia stato</i> particolarmente importante farlo [analizzare]. 2) <i>Si potrebbe pensare</i>, per iniziare, di proporre delle attività a coppie. [deliberare]	1) La collaborazione è un aspetto su cui, secondo me, bisognerebbe lavorare con loro. [pragmatico] 2) perché <i>ha dimostrato</i>, alle bambine in primis, che si possono produrre dei lavori collaborando [pragmatico]	è un aspetto su cui, <i>secondo me</i>, bisognerebbe lavorare con loro. [Creazione di una prospettiva soggettiva]

L'analisi dei diari, vista anche in una progressione cronologica, evidenzia come le studentesse abbiano via via affinato la capacità di interrogarsi su diverse dimensioni dei processi educativi e di apprendimento, mostrando come percorso di Community Service Learning nel suo insieme, grazie al mentoring di figure esperte e al confronto tra pari, abbia promosso l'attivazione di un pensiero circolare e ricorsivo, che mira a unire teoria e pratica, ricerca educativa e formazione, colmando un gap che la letteratura sottolinea come particolarmente sentito dagli *student-teachers* nei percorsi di formazione iniziale. Il fatto di riportare nei diari situazioni esemplari o critiche, dalle quali emergono anche le loro rappresentazioni e preoccupazioni, ha supportato nelle studentesse la capacità di decostruirle e osservarle attraverso la teoria e quindi trasformarle in sapere professionale.

Un elemento particolarmente significativo che caratterizza due percorsi di SFP, presente in particolare nei diari del secondo periodo, è l'introduzione di domande a chiosa di alcune descrizioni di attività o di enunciazioni di criticità che mostrano come abbiano via via affinato la capacità di interrogarsi su diverse dimensioni dei processi educativi e di apprendimento.

Certamente sono evidenti livelli differenti di profondità argomentativa e di rielaborazione personale dei vissuti, ma la pratica della scrittura si è dimostrata per la maggior parte un monitoraggio metacognitivo del pensiero, uno strumento per far emergere punti di forza e criticità della pratica e ri-progettare soluzioni alternative.

Bibliografia

- Balslev K., Vanhulle S., Pellanda Dieci S.B. (2015). Indicators of Professional Development in Texts Written by Prospective Teachers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(1), 4-27.
- Deeley S.J. (2010). Service-learning: Thinking outside the box. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 43-53.
- Demetrio D. (1990). *Educatori di professione: pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*. La Nuova Italia.
- Fiorin I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori Education.
- Fredella C., Zecca L. (2024). Una pluralità di sguardi: il rapporto tra ricercatori, educatori e insegnanti e il ruolo dell'intersoggettività. In R. Viganò, C. Lisimberti (Eds.), *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale*. Atti del convegno Nazionale SIRD (pp. 70-80). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Mendel-Reyes M. (1998). A pedagogy for citizenship: Service learning and democratic education. *New Directions for Teaching and Learning*, 124, 31-38.
- Nigris E., Zecca L. (2023). *Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Ottesen E. (2007). Teachers “in the making”: Building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 612–623.
- Pentucci M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Sposetti P., Szpunar G. (2018). *Professione educativa e documentazione. L'educatore che scrive: un professionista riflessivo nel contesto della pratica*. Reggio Emilia: Junior.
- Schon D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Vanhulle S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 41–63.
- Vergnaud G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation. In *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). France: Presses Universitaires de France.
- Vinatiev, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. (trad. it.). Bari: Laterza.
- Zecca, L. (2024). Professional identity in education between Community Service Learning and participatory action research. *Pedagogia oggi*, 22(1), 40-46.

Sessione parallela – Panel 7

**La ricerca in storia della pedagogia, dell'educazione,
delle istituzioni educative, di fronte e attraverso le transizioni,
anche nella sua dimensione comparativa**

La transizione alla teledidattica nelle pubblicazioni dell'Editrice La Scuola (1958-1961)

Paolo Alfieri

Professore Associato

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

1. Introduzione

È noto che con Telescuola si realizzò, in Italia, il primo progetto di didattica a distanza attraverso lo schermo. Tale esperienza prese avvio nel novembre del 1958 grazie ad una collaborazione tra il Ministero della Pubblica Istruzione e la Rai per la trasmissione di corsi di avviamento professionale. L'iniziativa proseguì con Telemedia (dal 1961) e, seppur all'interno di un format decisamente rinnovato, con il celebre programma *Non è mai troppo tardi* condotto da Alberto Manzi (dal 1960). Il presente contributo si concentra sulla prima fase di tale progetto perché intende proporre una riflessione sulla transizione alla teledidattica, e cioè sugli esordi del passaggio ad una nuova forma di comunicazione educativa.

Gli studi che si sono occupati di Telescuola ne hanno tratteggiato i principali aspetti organizzativi e didattici (Farné, 2003, pp. 24-38; Bravi, 2021, pp. 20-30; Lentini, 2013), ma hanno gettato solo qualche luce sull'impatto sortito dagli inizi della teledidattica sul dibattito educativo. Si è accennato alle valutazioni di Luigi Volpicelli e a quelle di alcuni redattori delle riviste *Riforma della scuola* e *Scuola e città*, oltre che alla posizione critica di Evelina Tarroni.

Le reazioni del mondo pedagogico alla svolta inaugurata da Telescuola meritano senz'altro di essere analizzate in modo più esteso, nonché situate nel quadro del coevo confronto tra diversi e pure contrapposti orientamenti culturali¹. Per cominciare a percorrere tale pista di ricerca, si prendono qui in esame le pubblicazioni dell'Editrice La Scuola nel momento in cui nacque e mosse i primi passi l'esperienza di Telescuola. Sullo sfondo di tale disamina si colloca il più generale atteggiamento verso la diffusione della televisione assunto dal cattolicesimo italiano, di cui il centro editoriale bresciano era una delle voci più autorevoli in ambito educativo-scolastico².

2. Le riviste

La prima rivista dell'Editrice La Scuola ad interessarsi di teledidattica fu *Lumen*, il trimestrale dell'omonimo Istituto di studi e di produzione per la cinematografia scolastica, scientifica ed

- 1 Per una panoramica degli indirizzi pedagogico-culturali di matrice laica, marxista e cattolica nell'Italia del secondo dopoguerra si rinvia ai saggi di C. Betti, C. Covato e G. Zago in Ascenzi, Sani (2022, rispettivamente alle pp. 335-354, 355-371 e 372-400).
- 2 Sulle vicende e sulla produzione editoriale dell'editrice, cfr. Pazzaglia (2004).

educativa fondato da Giuseppe Flores d'Arcais a Padova³. Nel marzo del 1958 – e quindi diversi mesi prima dell'avvio di Telescuola – il periodico pubblicò un articolo di Ronald Lowdermilk, un esperto di didattica radiofonica e televisiva dell'Ufficio Educazione del governo federale statunitense. L'autore presentava tre modalità di utilizzo scolastico della televisione già sperimentate oltreoceano: 1) "l'educazione per mezzo della TV", e cioè la ripresa da parte delle telecamere delle lezioni di un insegnante ad un gruppo di alunni; 2) la "trasmissione di lezioni", ossia la realizzazione di un vero e proprio programma televisivo a contenuto scolastico; 3) la "lezione con sussidi televisivi" utilizzati dai docenti nella loro attività didattica in classe (Lowdermilk, 1958, p. 403).

La prima modalità – il cosiddetto "Televised-Education Approach" (Farné, 2003, pp. 33-34) – sarebbe stata adottata, com'è noto, proprio da Telescuola. Lowdermilk prospettava quello che secondo lui rappresentava il limite più rilevante di tale modello comunicativo: "lo spettatore medio, allorché osserva un'immagine che rappresenti un insegnante davanti ad un gruppo di studenti, non si sente tanto partecipante quanto semplice spettatore di un'azione che riguarda qualcun altro" (1958, p. 403).

In concomitanza con la nascita di Telescuola, furono le due riviste più popolari dell'editrice ad occuparsi dell'iniziativa avviata dal Ministero e dalla RAI. Sul primo numero del novembre del 1958 di *Scuola e didattica*, il periodico destinato agli insegnanti medi e diretto da Aldo Agazzi, Mario Pagella presentò l'impianto organizzativo di quelle che sarebbero state le prime trasmissioni di Telescuola, e cioè un corso di avviamento professionale ad indirizzo industriale. Pur apprezzando lo sforzo di provvedere ai bisogni di istruzione delle "classi più umili e bisognose", il redattore esprimeva una forte riserva sulle "impostazioni di fondo" che caratterizzavano il modello di teledidattica proposto. L'asse portante delle sue argomentazioni riguardava l'inefficacia di Telescuola rispetto alle esigenze didattiche e formative dell'istruzione professionale. Egli, infatti, riteneva che il progetto che stava per prendere forma poteva essere adatto alla scuola media del tempo⁴, nella quale il "carattere teorico" assumeva "maggior rilievo", ma non ai corsi di avviamento al lavoro, istituzionalmente concepiti con un "carattere pratico". Esaminando le svariate implicazioni di tale limite, Pagella sosteneva – attraverso un'efficace metafora – che Telescuola pretendeva di "voler insegnare ad usare la bicicletta, facendo vedere attraverso il video come si va in bicicletta" (1958, pp. 163-164).

Il redattore faceva altresì notare che, sul piano "tecnico-legislativo", esisteva una discrepanza tra il curriculum del corso ordinamentale di avviamento professionale a tipo industriale e quello proposto da Telescuola; in quest'ultimo, infatti, mancavano alcune discipline ("religione, disegno tecnico, canto corale, educazione fisica") e soprattutto – insisteva Pagella – le "esercitazioni pratiche": era quindi rischioso "ricorrere all'allettamento" degli studenti-spettatori con la promessa di far loro ottenere la "licenza media di scuola di avviamento". Secondo Pagella, Telescuola avrebbe al più potuto contribuire alla "diffusione del sapere e della cultura in generale", ma bisognava comunque "stare attenti a non sofisticare la cultura confondendola con titolo di studio" (ivi, p. 164).

Fu il già citato Giuseppe Flores d'Arcais a parlare di Telescuola dalle colonne di *Scuola Italiana Moderna*, sempre nel novembre del 1958. Al vasto pubblico di maestri elementari che leggevano la rivista, il pedagogista, qualificandosi come un sostenitore convinto dell'uso educativo

3 In mancanza di uno studio monografico sulla rivista e sull'Istituto, sono utili le informazioni fornite da Boero (2013, pp. 220-225).

4 Si trattava, com'è noto, della scuola media istituita nel 1940 sotto il ministero di Giuseppe Bottai e sostanzialmente modellata sull'impianto formativo del grado inferiore del ginnasio gentiliano.

dei mezzi audiovisivi⁵, proponeva una riflessione che ribaltava completamente la logica organizzativa e didattica del progetto messo in campo dal Ministero e dalla RAI. Egli, infatti, muoveva una critica radicale al modello sostitutivo di televisione scolastica adottato da Telescuola, per sostenere, invece, l'efficacia del modello integrativo: la tesi di Flores d'Arcais ruotava attorno all'idea che il cinema e la televisione non dovevano prendere il posto della scuola, ma essere usati come sussidi dentro la scuola per "offrire qualcosa in più dei libri e della parola del maestro", senza cadere nel rischio – che egli vedeva lampante proprio in Telescuola – di rendere passivo l'allievo di fronte alle immagini in movimento (1958, p. 12).

Flores d'Arcais contestualizzava in modo puntuale le proprie convinzioni. Anzitutto egli denunciava il disallineamento della funzione sostitutiva assegnata alla teledidattica rispetto ai traguardi raggiunti dalla coeva riflessione pedagogico-scolastica:

In un momento in cui, attraverso le revisioni critiche dello stesso attivismo, si vengono sempre meglio precisando compiti, finalità e metodi della scuola nuova; in un momento in cui si parla, a giusto titolo, di scuola democratica, e dunque di scuola della più ampia collaborazione sociale; in un momento, dunque, in cui il dialogo e il rapporto interpersonale dovrebbero costituire le istanze fondamentali della nuova educazione; in un momento in cui da più parti si invoca la necessità di una scuola pienamente personale – anche se non sempre orientata teoricamente nell'ordine personalistico –: è oltremodo pericoloso che si parli di Tele-scuola (*ibidem*).

Flores d'Arcais non mancava di situare la propria posizione critica pure nel quadro della politica scolastica di quegli anni. Egli si meravigliava di come "siffatta sostituzione" potesse essere stata concepita "in un momento in cui, presentando un piano decennale per la scuola, si sottolinea[va] la necessità di una effettiva educazione fino ai 14 anni" (*ibidem*). Agli occhi del pedagogista, insomma, il format di Telescuola non era coerente con l'intenzione di attuare una "riforma organica della scuola" dichiarata dai recenti orientamenti governativi⁶, ma svelava una "politica demagogica" che prometteva ai corsisti l'ammissione agli esami statali senza curarsi delle "finalità scolastiche" e delle "azioni didattiche" (*ibidem*).

3. I *Discorsi sulla televisione* (1960) di Antonio Mura

Da un punto di vista in parte diverso da quello delle riviste partiva, invece, Antonio Mura, scrittore, pedagogista ed esperto di educazione mediale⁷, nel suo volume *Discorsi sulla televisione*, edito da La Scuola nel 1960. Oltre a questo libro, il catalogo dell'editrice tra gli anni Cinquanta e Sessanta ne registra soltanto un altro dedicato al piccolo schermo, il testo di Dario Morelli *La televisione*, pubblicato all'interno della serie periodica *Scienza e Lavoro. Quaderni di divulgazione scientifica* nel 1952. Il volumetto, segnale del precoce interesse dell'editrice bresciana per la televisione, si concentrava però sui suoi aspetti tecnici, senza affrontare la questione del suo uso

5 Per un inquadramento della riflessione di Flores d'Arcais sui media nella sua più generale speculazione pedagogica, cfr. Bernardinis, Galliani, Santelli Beccegato (2005).

6 Flores d'Arcais si riferiva al noto piano di programmazione finanziaria decennale per la scuola che, proposto dal governo Fanfani proprio nel 1958, preludeva anche ad una riforma della scuola del preadolescente, sulla quale, com'è noto, era in corso un acceso dibattito, sfociato nell'istituzione della scuola media unica del 1962 (cfr. almeno Chiosso, 1988; Pazzaglia, 2001; Oliviero, 2023). Sulla posizione di *Scuola Italiana Moderna* all'interno di tale scenario, si rimanda a Sani (1997).

7 Un breve profilo di Mura si trova in Boero (2013, p. 262, nota 110).

educativo. Del resto, la collocazione editoriale del lavoro di Morelli e soprattutto il momento in cui egli lo aveva dato alle stampe non potevano indurlo a tener conto di questo tema.

L'opera di Mura, invece, esaminava il fenomeno televisivo da diverse angolature: dapprima dal punto di vista estetico e psicologico, poi in riferimento al ruolo del presentatore e dello spettatore e infine in una prospettiva pedagogica. In questo ultimo "discorso" l'autore parlava anche di Telescuola, entro una più ampia riflessione sulla televisione come spettacolo. In sintonia con Mario Apollonio – uno di quei uno di quei "laici cattolici" che, nei loro giudizi sul piccolo schermo, erano riusciti "ad innalzarsi sopra il piano delle condanne o, all'opposto, degli ottimismo di maniera" (Vecchio, 2002, p. 412) – Mura affermava che la televisione non poteva essere considerata "uno strumento di conoscenza" perché in essa

l'iniziativa viene dall'esterno. L'oggetto della conoscenza non viene scelto dallo spettatore, ma è offerto allo spettatore con una certa qual forza coattiva [...] Così che, chiunque sia un poco al di sopra della media deve accettare ciò che gli viene ammannito, e lo deve accettare in forma di spettacolo (1960, p. 96)⁸.

Per questo, pure in riferimento a Telescuola, Mura non condivideva l'opinione di chi additava il suo limite più evidente nell'assenza di un "rapporto diretto fra maestro e scolaro". Egli, infatti, riteneva che, anche in ragione dei progressi nell'ambito dei diversi sussidi didattici, non fosse "ragionevole continuare a ipotizzare una decisa superiorità della lezione fatta a viva voce dal maestro singolo su un testo scritto, filmato, o trasmesso televisivamente" (ivi, pp. 99, 101).

Secondo Mura, la vera criticità di Telescuola risiedeva piuttosto nella "riduzione del processo di apprendimento a un quasi-spettacolo". Un suo limite evidente poteva essere rintracciato nella recitazione imposta agli insegnanti e pure agli alunni che sedevano nei banchi dello studio televisivo. Alla comunicazione televisivo-scolastica mancavano, dunque, "totalmente l'occasionale, l'impreveduto, lo spunto vitale felice che rende vive le lezioni più noiose" (ivi, pp. 102-103), un aspetto questo che lo stesso Mura aveva già segnalato in riferimento all'uso educativo del cinema (1954).

Ma per l'autore – che si non si annoverava tra i "ciecamente seguaci dell'attivismo e della teoria della spontaneità" – l'impostazione "accademica" delle lezioni di Telescuola non costituiva il suo "peggior male". Era la spettacolarizzazione della didattica a impedirle di giovare all'apprendimento soprattutto perché – argomentava Mura –

tutto quanto è nel profondo desiderio di liberazione dalle cure quotidiane, dagli impegni personali, dalla vita pratica è perciò stesso catartico, e tutto ciò che è catartico non impegna totalmente i processi e la facoltà dell'uomo. Quando noi seguiamo una trasmissione televisiva, noi non pensiamo veramente, non agiamo, non ci impegniamo con tutto l'essere, ma solo con una parte dell'essere (1960, pp. 103-104).

All'interno di tale cornice interpretativa – innervata da una certa diffidenza verso l'inevitabile componente emotiva e ricreativa dell'esperienza mediale – Mura riteneva che "una conferenza e una lezione di fisica" trasmesse alla televisione non potevano che essere fruite con "lo stesso atteggiamento psicologico" con cui si seguivano "una scena del telequiz o un dibattito in pretura dal banco del pubblico" (ivi, p. 104).

8 Apollonio aveva scritto: "Chi guarda crede davvero di volgere ad arbitrio un portentoso cannocchiale sul mondo [...] Ma in realtà è condotto a vedere quel che altri vuole". La citazione – tratta dall'articolo intitolato *Introduzione alla televisione* e pubblicato su *L'Italia* (28 ottobre 1953) e su *Coscienza* (10 novembre 1953) – è ripresa da Vecchio (2002, pp. 413-414).

4. Considerazioni conclusive

Dall'analisi delle pubblicazioni dell'Editrice La Scuola emerge la condivisione di un approccio molto critico nei riguardi di Telescuola. *La Civiltà Cattolica*, invece, esprime un giudizio sostanzialmente positivo sull'iniziativa. In un articolo dell'ottobre 1960, Eugenio Bruno la presentava come "un intervento d'emergenza" che, però, "anda[va] incontro agli interessi di tanti giovani in situazioni precarie". Il gesuita non ometteva di considerare alcune carenze del modello comunicativo adottato e, in particolare, la mancanza del "colloquio insegnante-allievo" segnalata dalle "obiezioni degli educatori". Tuttavia, si diceva altresì persuaso che altri aspetti di Telescuola – "l'azione dei coordinatori" dei punti locali di ascolto "integrata dai libri di testo e dalla corrispondenza degli allievi con gli insegnanti" – costituivano un "momento formativo" di valore. Anche se la teledidattica doveva "fare ancora molta strada per rendersi veramente utile alla scuola", Bruno non riteneva l'esperimento in corso "una formula d'insegnamento sbagliata" (1960).

Sul giudizio ospitato dalla voce ufficiale della Santa Sede, ancorché non del tutto sprovveduto di uno sguardo formativo, pesava forse il più generale atteggiamento coltivato verso la televisione da parte del mondo cattolico italiano, impegnato – almeno nelle sue dichiarazioni magisteriali e nei suoi interventi politici e gestionali sulla Rai – a vigilare sulla "moralità delle trasmissioni" e ad assicurarne "l'impronta educativa" (Guazzaloca, 2010, p. 326; cfr. anche Vecchio, 2002 e Scaglioni, 2013). La funzione scolastica di Telescuola non poteva, quindi, di per sé essere messa in discussione.

Al contrario, le pubblicazioni dell'Editrice La Scuola entravano nelle pieghe dei limiti pedagogici e didattici di Telescuola, offrendo al dibattito sulla transizione alla teledidattica un contributo non solo avvertito ma anche sfaccettato. L'ampio ventaglio di argomentazioni proposte dagli autori del centro editoriale bresciano potrebbe essere confrontato con le posizioni di altri circuiti editoriali, come quelle citate nella parte introduttiva del presente saggio. Ne emergerebbe uno spaccato senz'altro interessante e culturalmente articolato, capace di farci riflettere più a fondo sulle questioni e sulle sfide che la transizione tecnologica poneva – e, seppur in forme nuove, continua a porre – ai processi di apprendimento.

Fonti a stampa

- Bruno E. (1960, ottobre 29). Telescuola. *La Civiltà Cattolica*, pp. 266-270.
Flores D'Arcais G. (1958, novembre 15). Arriva la tele-scuola. *Scuola Italiana Moderna*, p. 12.
Lowdermilk R. (1958, gennaio-marzo). Insegnamento diretto per mezzo della TV. *Lumen*, pp. 402-405.
Morelli D. (1952). La televisione. *Scienza e Lavoro. Quaderni di divulgazione scientifica*, 4.
Mura A. (1954). *Scuola attiva e cinema*. Roma: Edizioni della Cineteca Scolastica.
Mura A. (1960). *Discorsi sulla televisione*. Brescia: La Scuola.
Pagella M. (1958, novembre 1). Telescuola. *Scuola e Didattica*, pp. 163-164.

Bibliografia

- Ascenzi A., Sani R. (Eds.) (2020). *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*. Roma: Studium.
Bernardinis A.M., Galliani L., Santelli Beccegato L. (2005). Giuseppe Flores d'Arcais. Il contributo di un eminente pedagogista. *Pedagogia e Vita*, 5, 48-77.
Boero D. (2013). *All'ombra del proiettore. Il cinema per ragazzi nell'Italia del dopoguerra*. Macerata: EUM.

- Bravi L. (2021). *La televisione educativa in Italia. Un percorso di storia sociale dell'educazione*. Roma: Anicia.
- Chiosso G. (1988). *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*. Brescia: La Scuola.
- Farné R. (2003). *Buona maestra TV. La Rai e l'educazione da 'Non è mai troppo tardi' a 'Quark'*. Roma: Carocci.
- Guazzaloca G. (2010). Le principali culture politiche italiane di fronte al boom della televisione. In S. Cavazza, E. Scarpellini (Eds.), *La rivoluzione dei consumi. Società di massa e benessere in Europa. 1945-2000* (pp. 309-353). Bologna: Il Mulino.
- Lentini S. (2013). La politica pedagogica inclusiva della nuova scuola media: 'Telescuola' e 'Telemedia'. *Nuovo Bollettino CIRSE*, 1, 61-68.
- Oliviero S. (2023). *Una scuola democratica per una società democratica. La scuola media unica nelle pagine di «Scuola e Città». Dalle origini del dibattito ai primi passi della rivista (1865-1952)*. Pisa: Astarte Edizioni.
- Pazzaglia L. (2001). Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958). In L. Pazzaglia, R. Sani (Eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra* (pp. 446-477). Brescia: La Scuola.
- Pazzaglia L. (Ed.) (2004). *Editrice La Scuola, 1904-2004. Catalogo storico*. Brescia: La Scuola.
- Sani R. (1997). «Scuola Italiana Moderna» e il problema dell'educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra. 1945-1962. In M. Cattaneo, L. Pazzaglia (Eds.), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna». 1893-1993* (pp. 265-319). Brescia: La Scuola.
- Scaglioni M. (2013). I cattolici e la televisione, vettore di unificazione nazionale. In M. Bocci (Ed.), *«Non lamento, ma azione». I cattolici e lo sviluppo italiano nei 150 anni di storia unitaria* (pp. 125-136). Milano: Vita e Pensiero.
- Vecchio G. (2002). L'arrivo della televisione in Italia: diffidenze e illusioni dei cattolici. In C. Brezzi, C.F. Casula, A. Giovagnoli et al. (Eds.), *Democrazia e cultura religiosa. Studi in onore di Pietro Scoppola* (pp. 401-422). Bologna: Il Mulino.

Narrazione storica, identità e memorie. Strumenti educativi al tempo delle transizioni

Luca Bravi

Ricercatore

Università degli Studi di Firenze – luca.bravi@unifi.it

1. Narrare e riconoscere

Narrare il passato in un contesto educativo significa confrontarsi tanto con le memorie individuali che con quelle collettive. Le prime riflessioni pedagogiche in questo ambito sono attribuite a Duccio Demetrio e all'intuizione presentata nel suo volume dedicato alla *Pedagogia della Memoria* (1999), in cui definisce il racconto del passato come strumento di cura da costruire nella relazione tra biografie e autobiografie. Nel campo degli studi storico-pedagogici, la memoria è diventata solo di recente oggetto di ricerca mirata, grazie a indagini condotte nei primi anni 2000 in Spagna e America Latina. Questa traiettoria è culminata nel fondamentale lavoro *School Memories: New Trends in the History of Education* (Meda et al., 2007), che ha anche gettato solide basi per l'analisi accademica italiana. Lo storico Yuval Noah Harari ha identificato la capacità narrativa umana, inizialmente orale, poi scritta e infine espressa attraverso i nuovi media, come uno dei tratti fondamentali che caratterizzano l'*Homo sapiens* (2017). Questa capacità ha permesso agli esseri umani di impegnarsi in pensieri astratti e formare connessioni attraverso valori, ideali e idee condivisi che si solidificano in narrazioni collettive. Queste narrazioni consentono alle società e ai gruppi di riconoscersi e collaborare efficacemente. In questo contesto, la lettura e la scrittura emergono come strumenti di coesione sociale, capaci di costruire e preservare radici collettive. Questi fattori sociali motivano in modo significativo le capacità espressive, consentendo la creazione di narrazioni che durano nel tempo (Brook, Patti, 2014). Il processo di ricordare in un contesto sociale, come definito da Maurice Halbwachs (2024), è caratterizzato da una traiettoria storica che culmina nella definizione di quadri sociali di memoria collettiva. Questi consistono in ricordi che un gruppo seleziona e decide di presentare attraverso le proprie narrazioni. È all'interno di questo processo che l'uso di memorie collettive diventa uno strumento di alfabetizzazione. Narrare diventa un'opportunità per organizzare un discorso strutturato mirato a comunicare elementi di sé o della propria comunità a un pubblico esterno. Questo processo narrativo diventa un focus critico per l'alfabetizzazione, poiché è intrinsecamente legato alle capacità relazionali e costituisce il fondamento per la partecipazione alla vita della comunità (Meschini, 2018).

2. Costruire comunità inclusive. Il progetto “Narrazioni di genere”

Il progetto “Narrazioni di genere e altre identità. Costruire comunità inclusive” (attivato presso il Dipartimento Forlilpsi dell'Università di Firenze tra il 2023 e il 2025 e raggiungibile al seguente link: <https://www.archivionarrazionidigenere.eu/>) ha fondato il proprio intervento dall'assunto che – per favorire lo sviluppo di strumenti formativi mirati a costruire delle comunità

inclusive, destinati a insegnanti e studenti di scuole secondarie – l'unico modello possibile fosse quello di offrire a coloro che hanno subito fenomeni di marginalizzazione, uno spazio libero e non mediato in cui poter riaffermare le proprie identità negate attraverso il racconto di sé e della propria storia. Un lavoro compiuto a partire dalle memorie, individuali e di comunità, utilizzate non solo come strumento di auto-indagine ma anche come terreno d'incontro sociale tra gli individui che le partecipano, e che attraverso di esse, condividendole, creano connessioni – tra passato e presente, tra storia *tout court* ed esperienza soggettiva –, andando a costituire proprio quei “quadri sociali” della memoria collettiva cui è già stato fatto accenno: tali schemi, ma potremmo chiamarli anche “punti di ancoraggio” per altre memorie individuali, divengono occasioni perché le memorie soggettive possano entrare in risonanza e innescare un processo di riscoperta che, dall'identità di gruppo, conduca alla riappropriazione di un'identità individuale negata. Il bisogno di muoversi sul piano della condivisione e dello scambio ha così imposto al progetto la scelta di focalizzarsi sulla viva voce di chi possiede memorie “silenziose”, anziché optare per una didattica frontale o una proposta teorica. Costruire uno spazio di narrazione e di dialogo critico e pubblico, in cui i protagonisti stessi possano essere liberi di portare la propria testimonianza, con un approccio che trova un modello teorico nella “Pedagogia del riconoscimento”:

Le minoranze presenti in una nazione possono frequentemente aver vissuto esperienze di svalutazione della propria storia comunitaria che, se mantenute silenziose o silenziate in nome della supremazia del carattere nazionale, possono condurre a reazioni oppostive. La Pedagogia del riconoscimento può diventare uno strumento in grado d'elaborare processi formativi, a partire dal recupero di vicende passate. [...] Pedagogia del riconoscimento significa, per prima cosa, la costruzione di uno spazio comune (materiale e immateriale) di narrazione nel quale possa avvenire l'ascolto del narrare e del narrarsi (un patrimonio culturale da rielaborare nella relazionalità); un contesto di confronto che può essere costruito proprio attraverso la scuola e che si apre alle relazioni interne ed esterne alle classi e all'intero istituto. (Oliviero, Bravi, 2024, pp. 378-379)

“Narrazioni di genere e altre identità” ha quindi inteso costruire un modello per incentivare il pensiero critico intorno ai più diffusi pregiudizi su specifiche comunità o tematiche, con un particolare accento sulla questione del linguaggio “ampio”, e con lo scopo non di educare a una “soluzione” univoca, ma di facilitare e diffondere confronti e momenti di riflessione in uno spazio pubblico, sia concreto che virtuale.

Per la costruzione dello spazio di dialogo si è scelto di sperimentare un duplice canale: da un lato, lo sviluppo di una piattaforma web e di una serie di kit formativi – nello specifico, dei podcast – progettati per una diffusione ad ampio raggio; dall'altro, il racconto diretto, in presenza, nelle classi di istituti secondari di secondo grado.

3. Podcast come strumento educativo

La capacità e l'opportunità di narrare trovano nei podcast un nuovo mezzo di sperimentazione mirato all'alfabetizzazione associata al pensiero critico. Ciò è particolarmente vero durante le fasi di produzione che non sono meri passaggi tecnici, ma piuttosto parti integranti della composizione di un testo narrativo affidato in ultima analisi alla voce umana. In questo senso, i podcast sono qui presentati come uno strumento valido per coloro che cercano di portare il tema dell'alfabetizzazione mediatica in contesti educativi, con particolare enfasi sull'emarginazione. Le sfide dell'alfabetizzazione spesso colpiscono individui provenienti da gruppi emarginati che, a causa della limitata interazione sociale, trovano il loro interesse nel costruire e utilizzare il lin-

guaggio delegittimato dalla mancanza di riconoscimento esterno che ricevono. Da questa prospettiva, l'impegno con le memorie individuali e collettive può servire come un'opportunità per rivendicare e rafforzare la centralità e l'importanza delle narrazioni silenziate, fornendo così motivazione a impegnarsi nuovamente con l'alfabetizzazione (Grasso, 2020). I podcast, con le loro caratteristiche distintive e il loro potenziale narrativo, sono stati proposti come uno strumento educativo e formativo. Servono a riconoscere storie marginalizzate e ad avviare un processo di alfabetizzazione (cioè di capacità di narrare e narrarsi).

Gli elementi distintivi tipici dei podcast, che li hanno rapidamente resi strumenti di comunicazione molto popolari, li rendono anche canali altrettanto efficaci per la diffusione della conoscenza, e questo vale anche in ambito educativo, dove gli effetti del loro utilizzo sono stati ampiamente studiati e discussi. La versatilità e i bassi costi di produzione hanno consentito la loro rapida integrazione nelle pratiche educative, inizialmente in modo più sperimentale e ora con una gamma di utilizzi consolidati che, se confrontati con le lezioni tradizionali in aula, possono essere riassunti come "uso sostitutivo, uso supplementare e uso creativo" (McGarr, 2009). L'uso sostitutivo è stato a lungo dibattuto perché alcuni studiosi, durante le prime fasi del fenomeno, avevano avanzato l'ipotesi che potesse scoraggiare la frequenza in aula e i benefici ad essa associati. Tuttavia, studi recenti concordano nel sottolineare che questo rischio sembra essere stato scongiurato (Williams et al., 2016). Questo perché, data la disponibilità di contenuti audio, gli studenti sembrano ancora preferire l'uso che McGarr ha specificamente definito come "supplementare", ovvero come complemento alla didattica, attraverso il quale possono rafforzare o approfondire le competenze acquisite (Bryans Bongey et al., 2006; Lonn, Teasley, 2009). Infine, l'uso creativo, che si riferisce alla co-produzione di podcast creati insieme agli studenti (Lazzari, 2009), funge da strumento di apprendimento attivo che aiuta ad aumentare il coinvolgimento nelle attività educative (Hall, Jones, 2023), stimolando la ricerca di approcci alternativi alla narrazione o alla focalizzazione sui concetti. I podcast, come recentemente notato da Moore (2024) in una revisione completa sull'argomento, possono quindi dimostrare una notevole utilità nei contesti educativi proprio per le stesse caratteristiche che li hanno resi così popolari negli ultimi anni come fonte di intrattenimento e informazione. La loro natura "conversazionale" consente la presentazione di concetti e idee complessi in termini più accessibili, mentre la loro capacità di incoraggiare l'ascolto attivo di prospettive diverse da quelle tipicamente incontrate, favorisce lo sviluppo di opportunità di dialogo e aumenta il coinvolgimento degli studenti con argomenti che sono meno familiari a loro.

I podcast possono anche essere strumenti utili per stimolare il pensiero critico e l'analisi, in particolare quando si affrontano questioni che possono essere non familiari o scomode per gli studenti e che possono sfidare le aspettative e le comprensioni normative (Moore, 2024).

Le stesse caratteristiche che hanno reso i podcast una risorsa importante nell'attuale panorama educativo li hanno anche trasformati in un mezzo con un impatto significativo in termini di inclusività e costruzione di narrazioni alternative a quelle che dominano il discorso *mainstream*. La bassa barriera all'ingresso, sia in termini di produzione che di consumo, nonostante le suddette sfide nell'uscire dalla loro nicchia a causa delle dinamiche di ascolto ora controllate dalle principali piattaforme di distribuzione (Sullivan, 2019), consente alle comunità emarginate di avere voce, consentendo loro di impegnarsi nell'auto-narrazione libera da interferenze esterne. Inoltre, i formati narrativi tipici dei podcast, come la narrazione monologica o l'intervista a due voci, aiutano a produrre un resoconto non mediato di esperienze di vita dirette e mettono in luce prospettive non convenzionali rispetto alle opinioni tradizionali. Numerosi esempi di podcast hanno facilitato esperienze di "contro-narrazioni" che sfidano stereotipi di genere, razziali, sociali o quelli relativi al tema della disabilità. Alcuni di questi sono stati anche oggetto di studi accademici. Ad esempio, tre podcast su storie della comunità latina prodotti dalla National Public Radio statunitense, che forniscono una prospettiva autentica e non eterodiretta sulla "La-

tinidad” attraverso una modalità narrativa tipica di questa cultura (la “Crónica”, un sottogenere narrativo comune in America Latina che qui contribuisce a rappresentare soggettività decentrate e costituisce “un intervento alle assunzioni universaliste [...] del paradigma narrativo”) e un approccio “emisferico” al tema (Reyes García, Martínez, 2021). Un altro esempio è il podcast svedese “Flyktpodden”, letteralmente “il podcast della fuga”, dedicato alle minoranze etniche in Svezia e che promuove il dialogo intergenerazionale tra migranti di diverse età, con l’obiettivo di superare le narrazioni della maggioranza attraverso la condivisione di storie comuni e la costruzione di una narrazione alternativa che vada oltre le rappresentazioni stereotipate (Gustafsson, 2023). Infine, due produzioni in lingua italiana — “S/Confini” e “Black Coffee” — che, attingendo all’immaginario postcoloniale legato all’Italia, hanno lavorato per far luce su questioni relative alle diaspore e alle migrazioni da e verso l’Italia, offrendo una visione più ampia e alternativa dell’identità italiana rispetto alla rappresentazione *mainstream* (Finozzi, 2023).

Quando, nell’ambito del progetto “Narrazioni di genere e altre identità. Costruire comunità inclusive”, si è riflettuto sulla scelta di una strategia di comunicazione per i kit didattici destinati a studenti e insegnanti, che sarebbero stati prodotti come output delle attività di ricerca, il gruppo di lavoro - composto da una cabina di regia di ricercatori accademici, ma anche di rappresentanti delle comunità con memorie silenziate — ha deciso di realizzare una serie di podcast, affidandone la produzione direttamente a chi potesse utilizzarli come strumento di auto-narrazione delle proprie storie di vita e delle comunità di appartenenza. La serie che ne è nata, intitolata “Chiamami così”, è dedicata alla narrazione di esperienze personali attraverso la voce dei protagonisti stessi. Affronta i molteplici aspetti della diversità che emergono dalle narrazioni della memoria individuale e collettiva o dai resoconti di esperienze inclusive, e si propone di porre particolare enfasi sul lessico della diversità, nell’intento di costruire collettivamente forme e modi di un linguaggio ampio e inclusivo. In questo modo, l’attenzione all’alfabetizzazione ha compreso anche la capacità di sviluppare e diffondere un linguaggio inclusivo, attraverso il coinvolgimento diretto di coloro che sono spesso soggetti a stereotipi linguistici.

Ad oggi sono stati prodotti sei episodi, attualmente in versione beta sul sito del progetto e sulle piattaforme di distribuzione, che sono così organizzati:

L’episodio 1 si intitola “Lo Sport che accoglie”. Racconta la storia di “Terzo Tempo”, un progetto di rugby integrato attivo da oltre dieci anni presso “Valdisieve Rugby – Polisportiva Sieci”, in provincia di Firenze. La narrazione ha dato voce a diverse figure chiave: il responsabile del progetto, uno degli allenatori e uno degli atleti coinvolti. La storia evidenzia l’ampio potenziale dei club sportivi come spazi per la formazione locale, la costruzione della comunità, lo sviluppo delle relazioni e l’inclusività, il cui impatto si estende oltre i giovani alle loro famiglie e alle comunità connesse. L’episodio si conclude con una panoramica storica fornita dall’autore dell’episodio, iniziando con una riflessione sull’accessibilità dello sport per le persone con disabilità in Italia, prima di espandersi per concentrarsi sulla discriminazione che hanno dovuto affrontare nel corso del ventesimo secolo, portando infine a una descrizione della situazione attuale, che è sicuramente migliorata, ma rimane ad un livello di percezione pubblica insufficiente. L’episodio 2 è intitolato “Convivere con la diversità. Fabrizio Acanfora racconta l’autismo” e presenta una intervista a Fabrizio Acanfora, uno scrittore e attivista italiano noto per la sua attenzione alle questioni relative agli individui neurodivergenti. L’intervista affronta il tema della neurodiversità sia da una prospettiva teorica, discutendo il quadro attuale alla luce delle sensibilità contemporanee, sia attraverso la narrazione delle esperienze vissute dallo stesso Fabrizio Acanfora. Il suo approccio al tema contrasta con la nozione ormai diffusa di inclusività, sostenendo invece il concetto di “convivenza tra differenze”, che evita di sottintendere la superiorità della categoria che include su quella che è inclusa. L’episodio 3 è uno spettacolo teatrale di Egon Botteghi, che ha adattato il suo monologo “Parti di madre trans*” per “Narrazioni di genere”: una performance/seminario che è allo stesso tempo una testimonianza di vita dell’autore, uno spettacolo

autobiografico incentrato sulla narrazione della sua esperienza di madre trans di due figli, che include un'attenta riflessione sui pregiudizi ancora ampiamente diffusi attorno a questo argomento. L'episodio 4 è un'intervista a Irvin Mujčić, ideatore del progetto "Srebrenica - Città della Speranza", e si intitola "Ekomet village: percorsi di Memoria attiva nel cuore del bosco di Srebrenica". L'intervista, registrata nella foresta di Ekomet (Bosnia), racconta la storia di Muj i e il suo tentativo di stabilire percorsi di memoria attiva nel luogo che è stato costretto ad abbandonare nel 1992 e in cui è riuscito a tornare solo nel 2003. La quinta puntata, intitolata "La lingua tra identità e riconoscimento", è incentrata sul tema delle "lingue proibite" e sulle difficoltà incontrate dai parlanti stranieri in un territorio in cui la loro lingua non è parlata. La puntata racconta la duplice esperienza della protagonista, prima come parlante del curdo in Turchia, contesto in cui tale lingua è effettivamente proibita, e poi, una volta arrivata in Italia, il rapporto con l'apprendimento della lingua locale. La puntata riflette anche sul ruolo che la padronanza della lingua del Paese ospitante rappresenta ancora oggi come barriera spesso invalicabile per i migranti, che rischia di minare l'autodeterminazione, la scelta di professioni qualificate e il processo d'inclusione. Infine, un'intervista a Elvira Mujčić, scrittrice e traduttrice bosniaca, esplora la riflessione sul rapporto con la lingua madre nel paese di migrazione. L'episodio 6 racconta attraverso interviste a tre membri delle comunità sinti e rom le esperienze di emarginazione subite direttamente o dalle loro famiglie. Si intitola "Sinti e Rom a scuola" perché il focus della narrazione è sui ricordi scolastici, con particolare attenzione alla storia delle classi differenziali per Rom e Sinti all'interno delle scuole pubbliche italiane.

I podcast, oltre che essere accessibili per l'ascolto online, sono stati utilizzati durante gli incontri formativi che sono stati svolti nelle classi degli istituti secondari raggiunti dal progetto, insieme al racconto in prima persona da parte dei protagonisti di volta in volta presenti in aula. In queste occasioni, dopo un'introduzione al progetto, il tema dell'identità individuale e collettiva e delle inibizioni o imposizioni che essa può subire dall'esterno (in relazione alle memorie pubbliche maggioritarie) hanno rappresentato lo strumento di attivazione. Dialogo e narrazione, posti come un invito a riflettere criticamente sui temi di cui offrivano testimonianza: gli studenti hanno potuto esprimere i loro punti di vista, le loro perplessità, le eventuali resistenze, e hanno avuto piena libertà di condividere esperienze analoghe o in qualche modo percepite come inerenti alle criticità sottolineate. Con studentesse e studenti è stata sperimentata anche la possibilità di invertire i ruoli per far loro realizzare un podcast, direttamente in classe, utilizzando la strumentazione messa a disposizione dal progetto. L'esperienza laboratoriale che li ha coinvolti ha avuto l'unica condizione di orientare la narrazione intorno a una memoria, individuale o di gruppo.

Nel percorso attivato dal progetto "Narrazioni di genere", il riconoscimento di comunità emarginate e di storie individuali marginalizzate o tenute distanti dalla sfera pubblica hanno rintracciato strumenti narrativi, a partire dal concetto di valorizzazione delle memorie. È da questo punto di vista che le transizioni descritte hanno certamente intercettato necessità d'innovazione tecnica (si pensi ai podcast), ma hanno soprattutto permesso di tracciare percorsi metodologici che trovano pienezza di significato quando sono applicati nei contesti educativi, in stretta relazione con i riferimenti della storia sociale dell'educazione, con l'obiettivo di poter promuovere comunità coese, inclusive e democratiche.

Bibliografia

- Bonini T., Treré, E. (2024). *Algorithms of resistance: The everyday fight against platform power*. Cambridge: Mit Press.
- Bryans Bongey, S., Cizadlo G., Kalnbach L. (2006). Explorations in course casting: podcasts in higher education. *Campus-Wide Information Systems*, 23, 350-367.

- Brook, C., Patti, E. (2014). *Transmedia. Storia, memoria e narrazioni attraverso i media*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Demetrio, D. (1999). *Pedagogia della memoria: per se stessi, con gli altri*. Roma: Meltemi.
- Finozzi, A. (2023). Podcasting the Italian Postcolonial: An Analysis of Black Coffee and S/Confini. *The Italianist*, 43, 156-173.
- Ghenò V. (2022). *Chiamami così: normalità, diversità e tutte le parole nel mezzo*. Trento: Il Margine.
- Grasso, A. (2020). *La storia pubblica: memoria, fonti audiovisive e archivi digitali*. Milano: Vita e pensiero.
- Gustafsson, J. (2023). Flyktpodden: Migrant and Minority Voices that Matter? *European Journal of Life Writing*, 12, pp. 100-124.
- Halbwachs M. (2024). *I quadri sociali della memoria*. Sesto San Giovanni: Meltemi.
- Hall N.M., Jones, J.M. (2023). Student-Produced Podcasts as a Teaching and Learning Tool, *American Journal of Distance Education*, 37, pp. 53-65.
- Harari, Y. N. (2017). *Sapiens: da animali a dèi*. Milano: Giunti.
- Lazzari, M. (2009). Creative use of podcasting in higher education and its effect on competitive agency, *Computers & Education*, 52, pp. 27-34.
- Lonn, S., Teasley, S. D. (2009). Podcasting in higher education: What are the implications for teaching and learning?, *The Internet and Higher Education*, 12, 88-92.
- McGarr O. (2009), A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture, *Australasian Journal of Educational Technology*, 25 (3), 309-321.
- Meda J., Yanes Cabrera C., Viñao A. (2007). *School memories: new trends in the history of education*. Berlino: Springer.
- Meschini F. (2018). *Reti, memoria e narrazione: archivi e biblioteche digitali tra ricostruzione e racconto*. Viterbo: Sette città.
- Moore T. (2024). Pedagogy, Podcasts, and Politics: What Role Does Podcasting Have in Planning Education?, *Journal of Planning Education and Research*, 44(3), 1134-1147.
- Oliviero S., Bravi L. (2024), Dalla storia del Novecento alla co-progettazione in classe. Costruire percorsi educativi e didattici tra scuola, università e territorio. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 14(2), 368-385.
- Reyes García Z., Martínez D. I. (2021). Podcasting Latinidad as a Crónica Rhetorical Narrative in Stories, Music, and Entrevistas. *Western Journal of Communication*, 85(4).
- Sullivan J. L. (2019). The Platforms of Podcasting: Past and Present, *Social Media+Society*, 5(4).
- Williams A. E., Aguilar-Roca N. M., O'Dowd D. K. (2016). Lecture capture podcasts: differential student use and performance in a large introductory course, *Educational Technology Re-search and Development*, 64(1), pp. 1-12.

Oclocrazia, istituzioni e dibattito pedagogico: per conservare la facoltà di giudizio

Carlo Cappa

Professore Ordinario

Università degli Studi di Roma Tor Vergata – carlo.cappa@uniroma2.it

Introduzione

In questo nuovo appuntamento nazionale organizzato grazie all'ospitale supporto della Libera Università di Bolzano, la SIPed ha scelto di sollecitare socie e soci a un confronto riguardo a temi di forti attualità. Leggendo il titolo del convegno, infatti, ci si trova di fronte a concetti che, in maniera diretta o attraverso evocative suggestioni, pongono brucianti interrogativi alla nostra comunità accademica, poiché collocano la riflessione pedagogica nel complesso e, a volte, sfuggente scenario della nostra contemporaneità (Cerruti, Bellusi, 2023). Un tempo, quello in cui la sorte ci ha confinato, ove coesistono dinamiche locali e globali, di breve e lunga durata, che investono in misura preponderante ora l'individuo ora la società, e la cui sintesi è spesso, se non velleitaria, quantomeno ardua (Saeverot, Torgersen, 2024). L'auspicio di «formare al tempo della transizione», d'altronde, sollecita la dimensione strutturalmente duplice delle scienze dell'educazione: da un lato, tratteggiare un paradigma, aperto e plurale, che sappia educare e istruire; dall'altro, condurre un'analisi critica e rigorosa del discorso pedagogico (Ferrari, 2023; Fabbro, 2024), saggiandone presupposti, coerenza e conseguenze (Potestio, 2023), senza prestare orecchio a invadenti e facoltose sirene, il cui canto, specie a distanza, confonde e irretisce.

1. Transiti e criticità

Il termine *transizione*, attraverso la sua etimologia, permette di ormare il percorso di un pensiero intrinsecamente pedagogico: transizione deriva da *transitus*, participio passato di *transire*, richiamando l'atto di *passare* che, a sua volta, discende da *passus*. *Passus*, però, non è solo il *passo*, ma anche il participio passato di *pandere*, la cui polisemia è molto affascinante. Questo verbo, infatti, ha molteplici significati: aprire, fendere, traversare... e spiegare, svelare, esporre, per giungere, nella forma riflessiva propria dell'ambito botanico, a sbocciare, fiorire. Porsi nell'ottica della transizione, dunque, implica al contempo un movimento, un cambiamento, e un dissodare, come nell'espressione *pandere agros*: sempre, ciò che prima era invisibile, sepolto, è portato alla luce, è disvelato. Comprendere il mutamento, dunque, intervenendo nel presente e mantenendo lo sguardo rivolto al futuro.

Tale apertura, nella quale la transizione si lega strutturalmente a una trasformazione migliorativa, deve però evitare la sterile oscillazione tra un'assenza di speranze e speranze smisurate. Ricordando l'efficace lezione di Paolo Rossi, invece, il nostro incedere deve coltivare speranze ragionevoli (Rossi, 2008). Ciò significa riconoscere con disincanto le criticità che caratterizzano le nostre democrazie avanzate.

Per tale ragione, nel mio titolo, ho voluto utilizzare il termine oclocrazia che, nell'anaclosi di Polibio, rappresentava lo scadimento della democrazia, quando la folla prende il sopravvento e si fa trascinare dalla perniciosa influenza di demagoghi senza scrupoli. Nelle tumultuose trasformazioni del XIX secolo, tale concetto tornò nella riflessione di Tocqueville (2006) che, con riferimento agli Stati Uniti, adombrò i rischi di una tirannia della maggioranza e di una dittatura dolce, identificandole come dinamiche esiziali per il libero pensiero e per l'individualità. Non diversamente, John Stuart Mill (2000), nel suo saggio *On Liberty*, mise in guardia contro l'oppressione del conformismo sociale e il dispotismo dell'opinione pubblica.

Nel corso del Novecento, nonostante i moniti di intellettuali come Ortega y Gasset (2024) o Canetti (1981) e i sofferti interrogativi di Eliot: «Where is the wisdom we have lost in knowledge? Where is the knowledge we have lost in information?», si è assistito all'affermarsi di un regime comunicativo nel quale la parola degli esperti ha perduto progressivamente il suo statuto, travolta dalla roboante grancassa di un violento populismo, come sottolineava Nichols (2017) con il suo testo dedicato a *The Death of Expertise*. Ciò ha avuto e ha dirompenti effetti sull'istruzione e sul ruolo delle istituzioni educative, le quali sono destinate, utilizzando il titolo del bellissimo libro di Rob Riemen (2018), a dover *To Fight Against This Age. On Fascism and Humanism*, affinché l'umanesimo possa ancora sopravanzare uno strisciante ritorno del fascismo.

So bene quanto tale termine susciti forti reazioni; ciononostante, ai miei occhi non v'è dubbio alcuno rispetto alla presenza, in diversi attori politici e culturali, di caratteristiche che Umberto Eco aveva annoverato tra quelle dell'Ur-Fascismo. Tra queste, il mio pensiero va soprattutto al culto per la tradizione intesa quale impossibilità di cambiamento e irrazionalismo, che comporta anche una proterva diffidenza verso la cultura: «Pensare è una forma di evirazione. Perciò la cultura è sospetta nella misura in cui viene identificata con atteggiamenti critici» (Eco, 2017, p. 20). In tal senso, mentre la comunità scientifica intende il disaccordo come strumento di avanzamento delle conoscenze, per l'Ur-Fascismo – e per tutti i populismi – «il disaccordo è tradimento» (Eco, 2017, p. 21) e, in quanto segno di differenza, va emarginato, sobillando una esasperata paura verso ciò che si sottrae ad arcigni simulacri identitari. Nelle coordinate di un siffatto sincretismo, nel quale le tradizioni sono riassemblate con disinvoltura, l'educazione si trasforma in un maldestro dispositivo escludente. Mi sembra quasi superfluo richiamare la martellante campagna contro i migranti che, a latitudini e longitudini diverse, accomuna molti partiti di estrema destra. Per questo, anticipando derive successive, Eco ci avvertiva che: «Nel nostro futuro si profila un populismo qualitativo - *TV o Internet* –, in cui la risposta emotiva di un gruppo selezionato di cittadini può venire presentata e accettata come la “voce del popolo”. A ragione del suo populismo qualitativo, l'Ur-Fascismo deve opporsi ai “putridi” governi parlamentari» (Eco, 2017, p. 24).

Solo quindici anni fa, Perniola, nel suo secondo libello contro la comunicazione, ne denunciava così le storture: «Il reale viene a coincidere con il razionale, il trauma con il miracolo, la “verità effettuale delle cose” con “repubbliche e principati che non si sono mai visti né conosciuti essere in vero”, il “come si vive” con il “come si dovrebbe vivere”» (Perniola, 2009, p. 127). Il giudizio critico s'eclissa, sostituito da una tirannia valutativa, nella quale si affastellano infinite classifiche puramente quantitative (Salanskis, 2016; Zellini, 2018), con un parossismo di quella performatività di cui, già nel 1979, Lyotard osservò l'epifania. Anche per Perniola, l'avanzata del governo della folla era spalleggiata dalla delegittimazione della comunità scientifica, di cui solo i peggiori rappresentanti avrebbero assecondato un potere espressione del risentimento verso il sapere: all'oclocrazia di governo corrisponde una cachistocrazia della cultura.

2. Fratture, educazione e speranze

In tale quadro, non bisogna nascondere che le università si trovino in una situazione per molti versi inedita: le rapidissime trasformazioni dello scenario occidentale presentano incognite decisive. In molti paesi, tra cui l'Italia, l'andamento demografico è un elemento di cui tener conto, poiché, anche a causa di scelte miopi riguardo alle migrazioni – scelte che continuano a essere quanto mai inani politicamente e umanamente riprovevoli –, non si hanno compensazioni alla diminuzione delle nascite. A ciò, inoltre, specie nel nostro paese, si deve aggiungere l'ambiguo ruolo delle università telematiche, la cui crescita non è certo esente da ombre riguardo alla sostenibilità di realtà volte al guadagno e con controlli pressoché assenti – e fortemente favorite da decisioni degli attuali decisori politici (Pomante, 2014; Simone, 2024), non ultime quelle riguardanti la formazione iniziale degli insegnanti. Decisioni sulle quali, purtroppo, anche la nostra comunità accademica ha preferito non prendere, per ora, una chiara posizione collettiva, rischiando di vanificare la sua credibilità scientifica e di far nascere dubbi sulla tenuta di un'indispensabile deontologia professionale (Cappa, 2024).

Accanto a tali dinamiche, però, l'istruzione superiore nel suo complesso vive un lungo periodo di crisi, arrancando nel saper trovare un'identità, finanche plurale, in un frangente come l'attuale. Se, già dieci anni fa, Roth (2014) proponeva una riflessione sulla funzione delle università, le coordinate che, ora, ne definiscono il campo d'azione sono cambiate. È evidente quanto si cerchi di immaginare un'istruzione superiore che possa essere adeguata alle trasformazioni in atto (Prencipe, 2024) e che possa, in ogni caso, preservare quelle aspirazioni spesso disattese (Montanari, 2025) ma a lei consustanziali. Tuttavia, farlo, oggi, è sempre più difficile; per la prima volta in maniera così plateale e spudorata, infatti, anche in Occidente si è scatenata una reazione tanto interessata quanto vile contro il sapere, accentuando la spinta verso l'irrazionale. Quello che sarebbe diventato il Vicepresidente degli Stati Uniti, J.D. Vence, a novembre 2021, chiudendo la seconda National Conservatism Conference, ha affermato con nettezza che per raggiungere i loro scopi: «We have to honestly and aggressively attack the universities in this country» (Vence, 2021). Il nuovo governo Trump ha sostanzialmente queste minacce, tanto con alcuni dei numerosi decreti presidenziali del 20 gennaio 2025 quanto con successivi tagli draconiani a progetti di ricerca di molte istituzioni. Tra i primi, sono da ricordare almeno il *Ending Illegal Discrimination and Restoring Merit-Based Opportunity* (Trump, 2025a) e il *Defending Women from Gender Ideology Extremism and Restoring Biological Truth to The Federal Government* (Trump, 2025b). Troppo numerosi e articolati per essere qui dettagliati, i tagli inferti alla ricerca, invece, hanno già provocato le prese di posizione della Johns Hopkins University, l'11 febbraio 2025, e due sofferti editoriali delle riviste *Science* (24 febbraio 2025) e *Nature* (25 febbraio 2025). Sono evidenti le sfide che le università dovranno affrontare nei prossimi anni ed è essenziale prenderne coscienza, uscendo da un torpore fatto di inedia e fatalismo.

D'accordo, lo ammetto, il quadro è fosco, ma, ancora una volta, i migliori campioni del nostro passato ci vengono in soccorso. All'indomani della Seconda guerra mondiale, dopo il trauma dell'atomica, dal suo esilio californiano, Thomas Mann scriveva a Károly Kerényi, ricordandogli che, nonostante tutto, l'umanità è «una gatta resistente» e che «un'opera, sia pure frutto della disperazione, non può avere come sostanza ultima altro che l'ottimismo, la fede nella vita... come d'altro canto anche la disperazione è una cosa singolare: reca già in sé stessa la trascendenza della speranza» (Mann, Kerényi, 2013, p. 165). Ecco, credo che, anche oggi, si possa ragionevolmente sperare, ragionevolmente scommettere sulla nostra professione: d'altronde, facendo ritorno nel mio ambito di studio, è stata proprio l'educazione comparata ad aver scandagliato il concetto di transizione, soppesandone le implicazioni educative e valutando le trasformazioni di ciò che passa da un contesto – o da un periodo – a un altro. Lungi dal limitarsi a registrare fenomeni complessi, il *reading the global* proprio della sensibilità comparativa si è sempre misu-

rato con l'impegno intellettuale di decifrare le tensioni insite nei differenti orizzonti pedagogici (Nóvoa, 2021). D'altronde, è suggestivo che, proprio durante le plenarie del primo pomeriggio del convegno SIPed e, in particolare, con riferimento alla relazione tenuta da Massimo Baldacci, siano emersi preziosi intrecci tra approcci differenti: l'educazione comparata, infatti, può contribuire al compito di pensare una possibile epistemologia della transizione e, nella sua dimensione empirica, può riempirne di contenuto il reticolo di categorie concettuali impiegate.

Il recupero di un'attitudine critica e propositiva può ancora derivare dalla riscoperta di tradizioni culturali di lungo corso e dalla vigilanza intellettuale propria delle scienze dell'educazione, come Säfström e Biesta hanno fatto nel 2023, interrogando lo spazio di agibilità della *publicness* nell'istruzione. O come continua a fare Steiner-Khamsi in un bel volume di quest'anno scritto con Baek (2024), cercando di decostruire le dinamiche di un sempre più egemone *governing by numbers* (Madsen, 2022).

Non si tratta soltanto, però, di ribadire la legittimità di una postura scientifica rigorosa, bensì di farsi carico del compito di formare attivamente cittadine e cittadini per una futura società che rigetti gli orrori del passato, rifiutando i ferali ritornelli identitari che, anche nel nostro paese, si fanno insistentemente sentire (Galli della Loggia, Perla, 2023). Per questo, pur nel pieno riconoscimento della centralità del modello humboldtiano di università, la cui lettura contemporanea, slegata dal ruolo assegnato allo stato nella lezione prussiana, coniuga libertà di ricerca e libertà d'insegnamento, mi sembra doveroso recuperare anche gli umanissimi auspici donatici da Newman nei suoi scritti sull'università. Nell'immaginare le finalità formative di questa istituzione, Newman così tratteggia l'ausilio che la cultura avrebbe potuto fornire alla vita dello studente: «Essa insegna a vedere le cose come sono, ad andare diritto alla sostanza, a sbrogliare una matassa di pensieri, a scoprire ciò che è sofisticato e a scartare ciò che è irrilevante [...] Possiede un dono che gli serve in pubblico, e lo sostiene nella solitudine, senza il quale la buona sorte non è che volgare, e con il quale il fallimento e il disappunto hanno un loro fascino. L'arte tende a fare di un uomo tutto ciò, nel fine che essa persegue è tanto utile quanto l'arte della ricchezza o l'arte della salute, per quanto sia meno suscettibile di metodo e meno tangibile, meno certa, meno completa nel suo risultato» (Newman, 2008, p. 361). Tale prospettiva, d'altronde, è la medesima che Carlo Ossola (2023) persegue nel suo recente *La vie simple*: grazie a una intensa conversazione con la plurale eredità occidentale, Ossola ribadisce la necessità dell'intima riscoperta e della indefessa coltivazione di virtù minute, di umano raccoglimento e di urbana socialità, affinché il nostro tempo possa essere ancora, nonostante tutto, la culla di un vivere civile di pregiata fattura, ove la discrezione e la franchezza si sposino con la costanza, la cordialità, il tatto e un robusto senso della misura. Sono pagine che, come studiose e studiosi di scienze dell'educazione, dovremmo meditare, perché in grado di ricordarci con leggera delicatezza la fragile bellezza della condizione umana e di quanto materie e maniere debbano andare a braccetto. Una lezione in piena continuità con quell'educazione liberale faticosamente costruita nella lenta maturazione degli studi umanistici.

Desidero concludere con l'auspicio responsabilizzante che un maestro dell'educazione comparata da poco scomparso, Robert Cowen, ci ha lasciato per barcamenarci in un mondo in cui la velocità di trasformazione sembra far svanire ogni punto di riferimento: «We need to anticipate the need for new concepts and vocabularies» (Cowen, 2023, p. 336). Pensare la transizione, in educazione, significa quindi non accettare passivamente l'esistente, bensì comprenderlo e, al contempo, non considerare inevitabile *un* futuro tra i tanti possibili: la critica, la dignità intellettuale e il tatto pedagogico restano ancora le coordinate per inverare la nostra professione. Forse.

Bibliografia

- Baek C., Steiner-Khamsi G. (2024). *The Rise of Knowledge Brokers in Global Education Governance*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Canetti E. (1981). *Massa e potere*, trad. it. di F. Jesi. Milano: Adelphi.
- Cappa C. (2024). Pensare il presente: la formazione degli insegnanti tra disincanto e utopia. *I problemi della pedagogia*, 70 (2), 449-454.
- Ceruti M., Bellusci F. (2023). *Umanizzare la modernità. Un mondo nuovo di pensare il futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cowen R. (2023). Comparative education: and now?. *Comparative Education*, 59 (3), 326-340.
- Eco U. (2017). *Il fascismo eterno*. Milano: La nave di Teseo.
- Fabbro F. (2024). *L'analisi critica del discorso per la ricerca educativa. Teorie, metodi, strumenti*. Roma: Carocci.
- Ferrari M. (2023). *Che cos'è l'analisi pedagogica? Problemi e questioni di metodo*. Brescia: Morcelliana – Scholè.
- Galli della Loggia E., Perla L. (2023). *Insegnare l'Italia. Una proposta per la scuola dell'obbligo*. Brescia: Morcelliana – Scholè.
- Lyotard J.-F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Johns Hopkins University (2025). *NIH cuts put lifesaving medical research and care at immediate risk*. <https://hub.jhu.edu/2025/02/11/nih-research-funding-cuts-lawsuit/>.
- Madsen M. (2022). *Governing by Numbers and Human Capital in Education Policy Beyond Neoliberalism Social Democratic Governance Practices in Public Higher Education*. Cham, Switzerland: Springer.
- Mann T., Kerényi K. (2013). *Lettere 1934-1955*, a cura di A. Alessandri. Roma: Editori Riuniti university press.
- Montanari T. (2025). *Libera università*. Torino: Einaudi.
- Nature (2025). Trump 2.0: an assault on science anywhere is an assault on science everywhere. <https://www.nature.com/articles/d41586-025-00562-w>.
- Newman J. H. (2008). *Scritti sull'università. L'idea di università. Origine e sviluppo dell'università*, a cura di M. Marchetto. Milano: Bompiani.
- Nichols T. (2017). *The Death of Expertise. The Campaign Against Established Knowledge and Why it Matters*. New York: Oxford University Press.
- Nóvoa A. (2021). The Return of the Comparativist: Estrangement, Intercession and Profanation. In E. Klerides, S. Carney (Eds.), *Identities and Education: Comparative Perspectives in Times of Crisis* (pp. 245-260). London: Bloomsbury Academic.
- Ortega y Gasset J. (2024). *La ribellione delle masse*, a cura di R. Massari. Bolsena: Massari.
- Ossola C. (2023). *La vie simple. Pour soi et pour les autres*. Paris: Les Belles Lettres.
- Perniola M. (2009). *Miracoli e traumi della comunicazione*. Torino: Einaudi.
- Pomante L. (2014). The rise of e-learning in the Italian university system between the creation of on-line universities and the innovation of the educational processes in traditional universities (2003-2013). In L. Pomante, *Between History and Historiography. Research on Contemporary Italian University* (pp. 35-95). Macerata: eum.
- Potestio A. (2023). *La circolarità non finita della pedagogia. Persona, relazione, «popolo»*, Roma: Studium.
- Prencipe A. (2024). *Università generativa. Internazionale, interdisciplinare, innovativa*. Bologna: il Mulino.
- Riemen R. (2018). *To Fight Against This Age. On Fascism and Humanism*. New York-London: W. W. Norton & Company.
- Rossi P. (2008). *Speranze*. Bologna: il Mulino.
- Roth M. S. (2014). *Beyond the University. Why Liberal Education Matters*. New Haven and London: Yale University Press.
- Saeverot H., Torgersen G.-E. (2024). *Educational Theory of the Unforeseen. Educating for an Unpredictable Future*. London: Bloomsbury Academic.
- Salanskis J.-M. (2016). *Crépuscule du théorique?*. Paris: Éditions Les Belles Lettres – encre marine.
- Säfström C. A., Biesta G. (Eds.) (2023). *The New Publicness of Education. Democratic Possibilities After the Critique of Neo-Liberalism*. New York: Routledge.

- Science (2025). Come together, right now. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.adw9972>
- Simone R. (2024). Il business opaco delle università telematiche: il topolino diventato un montagna. *Domani*, 10 maggio 2024.
- Stuart Mill J. (2000). *Sulla libertà*, a cura di G. Mollica. Milano: Bompiani.
- Tocqueville A. de (2006). *La democrazia in America*, trad. it. di A. Vivanti Salmon. Torino: Einaudi.
- Trump D. (2025a). *Ending Illegal Discrimination and Restoring Merit-Based Opportunity*. 20 gennaio 2025. <https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/2025/01/ending-illegal-discrimination-and-restoring-merit-based-opportunity/>.
- Trump D. (2025b). *Women from Gender Ideology Extremism and Restoring Biological Truth to The Federal Government*. 20 gennaio 2025. <https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/2025/01/defending-women-from-gender-ideology-extremism-and-restoring-biological-truth-to-the-federal-government/>.
- Vence J.D. (relatore). (2021). *National Conservatism Conference II* [videoregistrazione]. <https://www.youtube.com/watch?v=0FR65Cifnhw>.
- Zellini P. (2018). *La dittatura del calcolo*. Milano: Adelphi.

La creatività nelle organizzazioni imprenditoriali. Storia ed evoluzione paradigmatica di un concetto

Daniela Cima

Dottore di ricerca

Università Cattolica del Sacro Cuore – daniela.cima@unicatt.it

Creatività, parola che deriva da creare, è da ricondursi alla radice sanscrita kar-, fare, sempre in sanscrito, kar-tr è il creatore, cioè, “colui che fa dal nulla”. La creatività non riguarda esclusivamente l’atto di creare, ovvero realizzare artefatti, ma anche la produzione di idee nuove e utili nonché l’implementazione di altre idee a partire dal già noto e disponibile (Amabile, 1988).

Nell’antica Grecia la creatività veniva associata all’arte e alla filosofia per discendenza divina e per secoli il concetto è rimasto intriso di estro e bizzarria artistica in senso lato. Fu generica convinzione che l’arte fosse diretta espressione della creatività (Travaglini, 2020, p. 18), mai si pensò che potesse essere insegnata, sollecitata, elicitata e fatta sgorgare. Creativi erano gli artisti che realizzavano oggetti artistici come opere pittoriche e scultoree, le arti più convenzionali come l’architettura, l’ingegneria, le attività artigianali non vennero mai considerate espressioni creative dell’umano, bensì mestieri, che rimandano però all’esecuzione ripetitiva di un’azione. Se pensiamo però agli artefatti artigianali prodotti in Italia nelle botteghe dai tanti artigiani che condussero durante tutto il Medioevo laboratori e si occupavano di ammaestrare tanti giovani che ambivano ad imparare a realizzare oggetti, strumenti, mobili, armi, ecc., non possiamo non riconoscere l’originalità e la creatività palesemente visibile nelle tante realizzazioni che, di fatto, costituiscono la testimonianza di una creatività eccellente. Nelle botteghe, i giovani adulti, sotto la guida di un maestro, collaboravano insieme alla realizzazione di un oggetto che assumeva spesso la dimensione di un’opera d’arte (Rosati, 1997, p. 28), esempio di realizzazione collettiva di artefatti che si avvalgono del contributo creativo dei singoli membri. L’artefatto prodotto rappresentava quindi una realizzazione d’eccellenza creativa in cui erano convenuti lo sforzo, l’energia e l’impegno di tutti in maniera potenziata. La bottega artigiana quindi, come scuola di creatività.

Durante il Rinascimento la creatività venne umanizzata e risignificata come attributo dell’umano. L’uomo diventa il centro di ogni considerazione e con lui vengono recuperati i valori della classicità. L’intelletto umano recupera valore e prestigio perché attraverso il genio creativo genera innovazione, scoperta e cambiamento. Le radicali trasformazioni di questo periodo hanno avuto un impatto sulla cultura universale ben visibili e identificabili ancor oggi, proprio per la forza creativa che hanno espresso e per la spinta motivazionale che ha agito come motore propulsore, nonché per le opportunità raccolte per la loro attuazione. Infatti, senza l’apporto dei mecenati non avrebbero probabilmente ottenuto possibilità di esprimersi. Comenio sosteneva che l’educazione doveva stimolare la curiosità e la creatività (Komensky, 1995); durante l’Illuminismo viene enfatizzata l’esperienza come modalità privilegiata per apprendere, ma è solo nel XX secolo che si inizia a parlare di creatività con Dewey che la individua nel fare (De Giorgi, 2024): l’educazione dev’essere creativa, ovvero attiva, progressista e democratica per incidere positivamente sul percorso evolutivo della persona (Dewey, 1995; 2018). Vygostky la lega alle interazioni sociali e ne ha offerto una propria definizione: «Per attività creativa intendiamo qua-

lunque attività umana che produca qualcosa di nuovo, sia poi questo suo prodotto un oggetto del mondo esterno o una certa costruzione dell'intelligenza o del sentimento, che solo nell'intimo dell'uomo sussista e si manifesti» (Vigotskji, 2011, p. 29). Rogers interpreta la creatività come un atto non slegato dall'ambiente in cui la persona si genera e la definisce come una necessità eco-esistenziale, una risorsa alla quale attingere per creare un legame con l'ambiente per poter esprimere le proprie risorse e potenzialità (Rogers, 1975), ponendo l'enfasi sul contesto abitato dalla persona, nel quale ha stretto cordoni relazionali, che apre la possibilità ed offre opportunità di attuare la creatività, vista come esigenza dell'umano che deve esprimere sé stesso attraverso l'atto di realizzare un qualcosa. Gardner definisce la persona creativa come «una persona che in un campo di attività regolarmente risolve dei problemi, elabora dei prodotti o formula interrogativi nuovi in un modo che inizialmente viene considerato originale ma che finisce per venir accettato in un particolare ambiente culturale» (Gardner, 1994, p. 53). La creatività si irradia a tutti i campi del sapere intesa come forme diverse di intelligenza.

Un filo conduttore lega le interpretazioni che sono state formulate, la creatività è connessa al fare, si esplica nell'agire e si origina dall'esistente e conosciuto. Negli spazi lasciati liberi dalla conoscenza, entra la pedagogia che sfrutta l'abilità di insegnare a generare per rinnovare e per cambiare, creando connessioni e analogie innovative. La creatività si configura quindi come una competenza trasformativa per la persona e per l'ambiente nel quale entra in relazione sinergica con il tutto. «la persona, come datità e sostanza, ma anche come risorsa indefinita e varia, ha la possibilità di farsi creativa» (Rosati, 1997, p. 29) quando e qualora vengano offerte le opportunità per poter essere creativi, perché, in forme diverse, con manifestazioni eterogenee, ma pur sempre uniche, originali e mai uguali «tutti gli uomini sono in grado di fornire, ciascuno in maniera differenziata, dall'altro, contributi alla crescita e allo sviluppo comunitario» (p. 27).

La creatività celebra le forze individuali dell'uomo, per uno sviluppo migliorativo della vita, con la costruzione di una società giusta e progredita ad opera dei singoli membri (p. 29), non rimanendo relegata entro i confini della persona, ma irradiandosi nell'ambiente, nel contesto comunitario e sociale in cui sgorga. Inoltre, «La creatività legata all'ambiente e alla cultura del contesto, nei quali la persona può orientare mente, pensiero e corpo verso traguardi nutriti di immaginazione e fantasia, al fine di produrre, nella concretezza delle situazioni, atti e nuovi pensieri, al momento inimmaginabili e perciò originali, al fine di portare a soluzione i problemi che a volta a volta pone il mondo della vita.» (p. 30), per sottolineare che la varietà e la diversità culturale possono originare creatività diverse, artefatti creativi diversi in relazione alle idee, ai pensieri, ai valori, ai modi di cedere e concepire il mondo propri di ogni cultura. Ciò a significare che la diversità culturale giova e arricchisce la persona, l'ambiente, nonché le realizzazioni creative che si traducono in innovazione e cambiamento trasformativo. «persona e creatività sono espressioni che si richiamano vicendevolmente e, se non si oppongono l'un l'altra, certo si integrano, fino a farsi l'una condizione realizzativa dell'altra. Difatti, la creatività non è una categoria di pensiero anche se designa una categoria intellettuale e perciò mentale del soggetto. Non è, insomma, un'astrazione, anche se rappresenta un'ideale, quindi un valore da autenticare» (p. 29).

La grave crisi che il mondo intero sta attraversando richiede risposte vere, sensate, che sappiano andare al di là ed oltre certi muri imposti dalle discipline per costruire un cambiamento creativo capace di creare una cultura a *misura d'uomo* «La genuinità dell'interpretazione è particolarmente richiesta da questo momento storico per la complessità e gravità dei problemi che lo caratterizzano, per il notevole bisogno di futuro autenticamente umano che esprime e per il rilevante vuoto vitale del presente e dell'immediato che denuncia» (Rossi, 2009, p. 3). La creatività, riconosciuta, lasciata fluire libera in tutte le sue forme, può contribuire a trovare e generare le risposte che il mondo cerca e di cui ha bisogno. Creatività come «*ideal-guida*» capace di dare

una risposta positiva alle istanze della persona» (Rosati, 1997, p. 33), rispondente ai bisogni di autorealizzazione dell'umano per «progettare soluzioni innovative congrue ai bisogni dell'umanità, soprattutto di quella parte emarginata e ghettizzata, costretta nella miseria e nell'indigenza» (p. 33). Creatività come occasione di riscatto personale e sociale, che traduce il profondo bisogno di libertà della persona e lo realizza praticamente, disponendo la persona a realizzarsi con impegno e lealtà. Tali valori si riversano nella società come modello culturale d'umano che trova soddisfazione nel fare e nel creare.

La creatività rappresenta non solo il motore del cambiamento, l'espressività dell'umano, la traduzione delle sue idee e dei suoi pensieri, ma anche, in generale, il suo potenziale formativo. Dare spazio alla creatività, accoglierla, significa aprirsi alle potenzialità dell'umano, troppo celate in una struttura sociale che relega le persone in contesti predefiniti, preordinati, spesso non rispettosi della natura umana dedita, istintivamente, al realizzare e al fare. Far fiorire il potenziale umano (Nussbaum, 2012) attraverso la creatività può rappresentare la svolta verso il cambiamento. La creatività con la sua forza costitutiva e diffusiva costituisce una garanzia per la crescita della società (Rossi 2009, p. 13), che richiede un investimento formativo per promuovere il potenziale creativo inespresso in ogni umano. Rigenerare l'umano facendo emergere la creatività in nuce, significa rigenerare la società, mettere in atto un cambiamento creativo che risponde al bisogno di riconoscimento dell'unicità e delle capacità proprie dell'umano. Promuove altresì lo sviluppo della persona che non può essere pensata in maniera isolata dalla comunità di appartenenza. La forza creatrice rigenera anche il contesto di appartenenza attraverso il benessere che si diffonde nella persona e si irradia al tutto. La persona che viene riconosciuta e rivestita di valore per le sue capacità creative uniche, scaturite da una propria elaborazione cognitiva personale, riacquista una posizione nella società, che può trasformarsi in un ruolo stabilizzante che può restituire dignità. La creatività diffonde altresì valori legati al significato del fare, del generare, della capacità dell'umano di potersi autorealizzare attivamente.

Le organizzazioni, nella fattispecie imprenditoriali, viste attraverso una lente di ingrandimento, riproducono dinamiche socio relazionali che si verificano in spazi ristretti e risentono delle culture imprenditoriali gerarchiche o comunitarie proprie delle organizzazioni. Introdurre il concetto di creatività in ambienti e settori imprenditoriali in cui comunemente viene lasciato poco o nessuno spazio alle idee personali e al genio personale appare come avveniristico e difficilmente praticabile. Se si pensa però che le imprese oggi rappresentano l'oggetto di studio di tutte le scienze impegnate a ricercare soluzioni per avviare una vera transizione ecologica, ambientale, sociale, interculturale, un cambiamento di pensiero, di processo, strutturale, in cui la creatività deve essere messa al centro per generare nuove soluzioni più sostenibili per la vita dell'umano e della Casa comune, le imprese appaiono come il nodo da cui partire per generare impatti ed effetti positivi sulla società e sulla vita, vista la loro centralità nel mondo globalizzato fondato sulla produzione.

«Le organizzazioni sono ambienti carichi di affetti» (Amabile, 2005, p. 1), ma anche l'attività creativa sembra essere un evento carico di affetti, in cui si verificano processi cognitivi complessi che plasmano l'esperienza emotiva (*Ibidem*). L'affettività riguarda quindi i rapporti fra le persone, ma anche l'atto di creare e pensare soluzioni alternative per il cambiamento. La creatività è definita come «la produzione di idee nuove e utili o soluzione di problemi. Si riferisce sia al processo di generazione di idee o risoluzione di problemi sia all'idea o soluzione effettiva» (Amabile, 1983; Sternberg, 1988^o; Weisberg, 1988). La produzione di novità in termini di idee e soluzioni si genera a partire dalla variazione, teorizzata nella teoria del pensiero creativo di Simonton (Simonton, 1999), in cui si verifica una variazione da elementi di conoscenza già noti nella mente del creatore che vengono poi combinati in nuove varianti. Tali elementi ritenuti rilevanti per risolvere un problema, vengono ricombinati secondo processi euristici per generare nuove solu-

zioni. La mente del creatore seleziona inizialmente gli elementi secondo criteri di novità, utilità e appropriatezza. La creatività dipende quindi dalla novità che costituisce una funzione della variazione cognitiva che aumenta in presenza di affetto, ovvero l'affetto è una fonte di variazione cognitiva che genera novità e conseguentemente creatività (Simonton, 1999). In particolare, l'affetto positivo porta al tipo di variazione cognitiva che stimola la creatività (Clare, Schwarz, Conway, 1994), mettendo a disposizione materiale cognitivo aggiuntivo per l'elaborazione, aumentando così il numero di elementi cognitivi disponibili per l'associazione, aumentano la flessibilità nonché la possibilità che questi vengano associati (Amabile, 2005). In sostanza, l'affetto positivo è un promotore della creatività. Studi successivi, suggeriscono che le emozioni positive come la gioia e l'amore ampliano il repertorio di cognizioni disponibili per la persona. Le emozioni positive amplificano la portata dell'attenzione e della cognizione (Fredrickson, 1998). In ambito imprenditoriale la creatività è stata studiata attraverso modalità quantitative e qualitative. È stata concretizzata ed individuata come un atto di risoluzione di un problema, una scoperta, un'intuizione o un'idea nuova, una risoluzione attiva. Inoltre, gli studi qualitativi mettono in evidenza la correlazione fra l'escogitare e mettere in pratica soluzioni creative e le emozioni positive sperimentate prima e durante l'agire creativo, ovvero l'umore positivo e la motivazione al fare determinata anche da un ambiente incentivante ed accogliente, che sostiene la proposta di nuove idee e pensieri e la passione sperimentata durante il fare. L'affetto è anche una conseguenza della creatività, cioè a seguito della creazione, insorge la gratificazione positiva verso di sé per la risoluzione del problema in termini creativi. Per concludere, l'affetto influenza la creatività, ma anche i processi mediante i quali l'affetto funziona come una concomitante dell'attività creativa, una conseguenza diretta e indiretta del pensiero creativo (Amabile, 2005).

L'epoca delle transizioni necessarie che stiamo vivendo impone rinnovamenti e cambiamenti anche e soprattutto nelle organizzazioni imprenditoriali, tema della sostenibilità ambientale e sociale. La creatività nelle imprese è l'elemento fondamentale per la formazione e la crescita degli individui, legata a doppio filo con l'affettività. L'affetto positivo si configura come il motore propulsore della creatività che dipende in larga parte dalla novità. Affettività, novità, creatività, entrano a buon diritto anche nelle organizzazioni della transizione culturale per insegnare l'umano (Malavasi, 2020). Una sfida per coniugare "progresso" economico e "salvaguardia" dell'ambiente, presente e futuro della civiltà umana (Malavasi, 2007). La pedagogia riconosce la valenza educativa del lavoro e sollecita a riconoscere il lavoro come opportunità ed esperienza di crescita personale, professionale e sociale (Vischi, 2019).

Bibliografia

- Amabile T.M., Barsade S.G., Mueller B.M. (2005). Affect and creativity at work. *Administrative Science Quarterly*, 50, 3, 367-403.
- Dewey J. (1995). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (2018). *Democrazia creativa*. Castelvechi (RM).
- De Giorgi F. (2024). *Nuova storia della pedagogia*. Brescia: Scholè.
- Ferrari M., Morandi M. (2024). *Pedagogie dell'inclusione, pedagogie dell'esclusione*. Brescia: Scholè.
- Ferrari M., Morandi M., Piseri F. (2019). *Maestri e pratiche educative in età umanistiche*. Brescia: Scholè.
- Gardner H. (1994). *Intelligenze creative. Fisiologia della creatività attraverso le vite di Freud, Einstein, Picasso, Stravinskij, Eliot, Gandhi e Martha Graham*, trad. it., Milano: Feltrinelli.
- Guilford J.P. (1967). *The nature of humane intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford J.P. (1942). *Fundamental Statistics. Psychology and Education*, McGraw-Hill, Gainesville, FL, U.S.A. ,
- Komensky J.A. (1995). *Grande didattica*. Firenze: La nuova Italia.
- Malavasi P. (2007). *L'impresa della sostenibilità*. Milano: Vita e Pensiero.

- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rogers C.R. (1975). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Rosati L. (ed.) (1997). *Creatività e risorse umane*. Brescia: La Scuola.
- Rossi B. (2009). *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*. Roma-Bari: Laterza.
- Vygotsky L. (2011). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. University Press.
- Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa. Lavoro educativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.

A difesa delle donne: transizione normativa e educativa tra il Codice Zanardelli (1889) e il Codice Rocco (1930)

Anna Maria Colaci

Professore Ordinario

Università del Salento - annamaria.colaci@unisalento.it

1. Premessa

Il contributo esamina, in prospettiva storico-educativa, la transizione dal Codice Zanardelli (1889) al Codice Rocco (1930) in relazione al trattamento giuridico della violenza di genere.

L'analisi mette in luce come tale passaggio normativo non rappresenti solo una svolta sul piano del diritto, ma si configuri anche come momento di trasformazione culturale, in cui si ridefiniscono le rappresentazioni sociali del ruolo femminile e le soglie di legittimità della violenza.

Tradizionalmente, il diritto è inteso come strumento di regolazione dei comportamenti sociali, fondato su un ordinamento coattivo e definito come un "sistema di comandi sostenuti da minacce" (Tincani, 2017, p. 269); tuttavia, accanto a questa funzione sanzionatoria, il diritto esercita anche un ruolo meno immediato, ma altrettanto decisivo: quello pedagogico. Esso, infatti, non si limita a distinguere il lecito dall'illecito, ma contribuisce attivamente alla formazione di valori, atteggiamenti e aspettative condivise poiché ogni norma giuridica, nel momento in cui impone o vieta una condotta, veicola un messaggio e assume una valenza educativa contribuendo alla costruzione di ciò che viene considerato accettabile o inaccettabile, modellando le rappresentazioni sociali e promuovendo (o talvolta ostacolando) l'affermazione di valori e pratiche più rispettose dei diritti altrui.

In questa prospettiva, diritto e pedagogia si presentano come ambiti disciplinari distinti ma complementari, accomunati dall'attenzione per l'agire umano nella sua dimensione concreta e relazionale. Entrambi contribuiscono, seppur con strumenti diversi, a definire i modelli di convivenza e i criteri della responsabilità individuale e collettiva. La pedagogia, orientata alla formazione di soggetti consapevoli e partecipi, trova nel diritto un interlocutore che, attraverso la norma, stabilisce i limiti e le possibilità dell'agire in società. Tale intreccio permette di cogliere le implicazioni educative dei dispositivi giuridici.

La presente ricerca, con queste premesse, si inserisce in una più ampia riflessione storico-educativa sulla violenza contro le donne, osservata attraverso le modalità con cui è stata percepita, normata e sanzionata nel corso del tempo (Di Pinto, 2014). L'intento è quello di tracciare un'evoluzione storica, mettendo in luce come i cambiamenti legislativi abbiano inciso, con tratti di continuità e discontinuità, sulle rappresentazioni sociali, morali e educative della condizione femminile e sul modo in cui la violenza di genere è stata giustificata, tollerata o contrastata.

La ricerca in corso si basa sull'analisi della documentazione archivistica conservata presso l'Archivio di Stato di Lecce, in particolare nei fondi del Tribunale penale e civile, articolata in un *corpus* di quattordici fondi esaminati all'interno del più ampio contesto normativo e culturale nazionale. Nello specifico, la documentazione si suddivide in dodici fondi relativi a procedimenti giudiziari risalenti al periodo 1889–1929/30, regolati dal Codice Zanardelli, contenenti 602 fascicoli per reati di "violenza carnale" e 322 fascicoli per reati di lesioni, con particolare atten-

zione ai casi in cui la violenza era esercitata nei confronti di mogli, madri o altri membri del nucleo familiare; e due fondi riguardanti procedimenti penali dal 1930 al 1938, disciplinati dal Codice Rocco, comprendenti 135 fascicoli per violenza carnale e 162 per maltrattamenti in ambito familiare.

Le fonti documentarie mostrano come il passaggio tra XIX e XX secolo, segnato da profondi cambiamenti sociali, culturali e politici, abbia coinciso con l'inizio di un progressivo ripensamento dell'impianto normativo, in particolare in relazione alla sessualità e alla posizione della donna nella società. In questo contesto, la transizione dal Codice Zanardelli (1889) al Codice Rocco (1930) costituisce un momento decisivo nella ridefinizione del trattamento giuridico riservato alle donne e nella strutturazione della normativa in materia di violenza di genere. Attraverso l'analisi storica e pedagogica delle fonti, la ricerca intende mettere in luce le continuità e le discontinuità nei modi in cui la legge ha interpretato, sanzionato e in parte anche legittimato la violenza contro le donne.

2. La Normalizzazione della Violenza: il Codice Zanardelli

La concezione giuridica della violenza sessuale in Italia ha conosciuto un'evoluzione significativa, riflettendo i cambiamenti culturali, politici e sociali del tempo. Da una prospettiva inizialmente centrata sulla tutela della moralità pubblica e dell'ordine familiare, si è progressivamente affermato un approccio orientato alla salvaguardia della libertà individuale e dell'autodeterminazione sessuale, in particolare femminile. Nel XVIII secolo, la violenza carnale era ancora interpretata secondo una visione tradizionale, che riconduceva l'attività sessuale esclusivamente alla funzione procreativa. In tale cornice, ogni atto sessuale privo di finalità riproduttive veniva considerato illecito, rientrando nella sfera di controllo pubblico. La disciplina dello stupro, nella normativa preunitaria e nei codici tardo-settecenteschi e ottocenteschi, si articolava in una molteplicità di figure di reato, ciascuna definita da specifici elementi e funzioni sanzionatorie (Di Pinto, 2014).

L'introduzione del Codice Zanardelli nel 1889 rappresentò un momento di svolta nella legislazione penale italiana.

Il Codice Zanardelli, promulgato con Regio Decreto il 30 giugno 1889, n. 6133, si distaccava per alcuni aspetti innovativi dal precedente Codice penale sardo del 1839, che trattava la violenza sessuale sotto la categoria di "stupro violento" nel Titolo IX, "Dei reati contro l'ordine delle famiglie" (Bianchi Riva, 2020). Pur restando ancorato a una visione patriarcale e gerarchica dei rapporti familiari, il Codice Zanardelli introdusse elementi di maggiore attenzione alla soggettività del reo e alla funzione rieducativa della pena, segnando un passo verso una concezione più moderna del diritto penale.

Uno dei primi segnali di questo cambiamento fu proprio la ridefinizione lessicale del reato, da "stupro violento" a "violenza carnale", che implicava una maggiore attenzione alla dimensione fisica e costringitiva dell'atto. Inoltre, il codice introdusse un generale ridimensionamento delle pene, concepite non solo in chiave repressiva, ma anche con una funzione educativa e riformatrice (Zanardelli, 1888).

Nel definire la "violenza carnale", l'art. 331 puniva chiunque costringesse una persona dell'altro sesso a un rapporto sessuale mediante violenza o minaccia, con una pena compresa tra i tre e i dieci anni di reclusione. Tuttavia, il procedimento giudiziario restava subordinato alla presentazione di querela da parte della vittima, con termine di presentazione di un anno, salvo nei casi in cui il reato fosse associato ad altri delitti procedibili d'ufficio, come l'omicidio; un limite procedurale ha presumibilmente impedito che molti casi di violenza sessuale giungessero all'attenzione del sistema giudiziario.

L'analisi delle fonti processuali del Tribunale di Lecce conferma questa ipotesi: molti fascicoli

mostrano come le donne fossero riluttanti a denunciare le violenze subite, per timore della riprovazione sociale e della perdita dell'onore, stigma che colpiva non solo la vittima ma l'intero nucleo familiare. In questo contesto, la dimensione culturale e pedagogica del diritto emerge con particolare forza: la norma non si limitava a disciplinare la condotta individuale, ma contribuiva a definire le coordinate morali entro cui si iscrivevano il corpo e la soggettività femminile.

Un esempio emblematico di questa dinamica emerge da un caso del 1905, conservato negli archivi del Tribunale di Lecce: una giovane donna, C. Santo, aggredita e violentata dal suo datore di lavoro al rientro dal lavoro nei campi, inizialmente non confidò l'accaduto alla propria famiglia, sopraffatta dalla vergogna e dalla paura dello stigma sociale. Solo in un secondo momento, confidandosi con due vicine – le quali, peraltro, inizialmente misero in dubbio la sua versione dei fatti, sospettando comportamenti seduttivi da parte sua – la vicenda venne denunciata all'autorità giudiziaria.

Le carte processuali riportano la sua testimonianza:

Da quel fondo il G. Merico che ci aveva vigilato, era andato via un quarto d'ora prima; quando nell'uscire sulla strada di dietro il muro, alto poco meno di un metro, sbucò il Giuseppe Merico il quale, afferatami a viva forza e [...] senza dire parola, mi buttò per terra sul suo cappotto, che si era tolto di spalla e rivoltatemi la gonna sulla testa tenendomi fortemente stretta, violentemente si congiunse meco. Sorpresa dall'inaspettata aggressione, e tremante di paura, e soprattutto debole per le mie condizioni fisiche, apposi invano le forze di cui disponevo. Dopo che il Merico ebbe compiuto l'atto, s'allontanò subito dicendomi soltanto questo: - C. non dispiacerti troppo, non sei stata la prima né l'ultima (ASLe, b. 1998 f. 5657 a. 1905).

Il processo si svolse a porte chiuse, come previsto in casi ritenuti lesivi della decenza pubblica, con la motivazione esplicita che "la pubblicità può essere pericolosa per la morale" (ASLe, b. 1998 f. 5657 a. 1905), in linea con quanto prescritto dal Codice Zanardelli, che subordinava la tutela della persona alla salvaguardia del buon costume (Zanardelli, 1889). Nel corso del dibattimento, la moralità della vittima fu ripetutamente messa in discussione, anche a causa della perizia del medico che affermò: "la Santo è deflorata, che essa ha subito un coito recente, non sono però al caso di dire se la deflorazione è recente o meno, né se abbia avuto frequenti coiti. Non ho riscontrato tracce di violenza alcuna" (ASLe, b. 1998 f. 5657 a. 1905).

Merico G., l'imputato, venne infine condannato non per violenza carnale, ma per il solo reato di oltraggio al pudore, con una pena irrisoria di cinque mesi di reclusione. La motivazione della sentenza faceva leva su una "insufficienza di prove", formula giuridica ricorrente in epoca liberale, spesso legata alla tardività con cui venivano eseguite le perizie mediche e condotte le indagini preliminari.

Oltre all'aspetto giudiziario, questo caso mette in luce la diffusione di una cultura della violenza profondamente radicata. In una delle dichiarazioni raccolte, la vittima riferisce che, subito dopo l'aggressione, l'uomo le avrebbe detto: "Non dispiacerti troppo, non sei stata né la prima né l'ultima" (ASLe, b. 1998 f. 5657 a. 1905). Queste parole rivelano una ampia normalizzazione sociale della violenza, vista come un evento quasi inevitabile, raramente perseguito e spesso taciuto.

Un ulteriore elemento critico del sistema previsto dal Codice Zanardelli riguarda la disciplina della querela. Il Codice, infatti, non specificava con chiarezza chi, oltre alla vittima, potesse legittimamente sporgere denuncia nei reati procedibili a querela di parte. Tale ambiguità emerge in modo evidente in un caso del 1898, relativo alla morte di una donna a causa dei ripetuti abusi subiti dal marito. In questa vicenda, la denuncia fu presentata dal padre della vittima (Fumarola C.), ormai deceduta, ma l'azione penale non poté procedere in assenza della querela

della persona offesa, formalmente necessaria per avviare il processo. L'uomo fu quindi condannato unicamente per lesioni, reato per il quale scontò una pena di soli dieci mesi di reclusione (ASLe, b.1580 f. 18 a. 1898).

La transizione al Codice Rocco modificò almeno in parte questa situazione, colmando alcune lacune e chiarendo aspetti della giurisprudenza precedente. Il Codice Rocco del 1930, pur mantenendo alcuni aspetti invariati, come la necessità della querela da parte della vittima, introdusse cambiamenti significativi. I reati legati alla violenza di genere, che Zanardelli aveva collocato nei "delitti contro il buon costume e l'ordine delle famiglia", furono inseriti nel Titolo IX, "dei delitti contro la moralità pubblica e il buon costume".

Una sostanziale differenza è quindi la diversità del bene giuridico che le norme furono chiamate a tutelare in un momento storico, quello del Ventennio, nel quale per moralità pubblica si intendeva la "coscienza etica di un popolo in un dato momento storico, limitatamente alle manifestazioni dell'istinto sessuale che si pongono in contrasto con la coscienza etica comune" (Puzzo, 2010, p. 28).

La pena per i reati di violenza carnale rimase invariata, oscillando tra i 3 e i 10 anni, ma fu eliminato il termine di un anno per la presentazione della denuncia. Inoltre, l'art. 543 stabiliva che, qualora la persona offesa morisse prima di presentare querela, il diritto di agire spettasse al padre e al coniuge.

3. Dal "Matrimonio Riparatore" ai "Maltrattamenti in Famiglia": l'Evoluzione nel Codice Rocco

Abbiamo affermato che sul piano procedurale, il Codice Rocco introdusse alcune modifiche importanti. Tali innovazioni, almeno in teoria, ampliavano le possibilità di accesso alla giustizia per le donne vittime di violenza sessuale, permettendo la denuncia anche a distanza di tempo dai fatti.

Nella prassi giudiziaria, tuttavia, tale possibilità rimase spesso disattesa. Numerosi fascicoli d'archivio mostrano come le denunce tardive venissero rigettate per carenza di riscontri probatori. Emblematico è il caso registrato a Lequile nel 1940 (ASLe, b. 131 f. 55 a. 1940), in cui l'assenza di testimoni e il ritardo nell'esecuzione della perizia medica impedirono l'accertamento del reato e portarono al proscioglimento dell'imputato.

Entrambi i codici penali – Zanardelli (art. 352) e Rocco (art. 544) – prevedevano una disposizione particolarmente controversa: il cosiddetto matrimonio riparatore. Tale norma stabiliva che: "Il matrimonio, che l'autore del reato contragga con la persona offesa, estingue il reato, anche riguardo a coloro che sono concorsi nel reato medesimo; e, se vi è stata condanna, ne cessano l'esecuzione e gli effetti penali" (art. 544, R.D. 1398/1930).

Questa previsione giuridica rappresentava un vero e proprio salvacondotto per l'aggressore, che poteva sottrarsi alle conseguenze penali attraverso il vincolo coniugale con la vittima.

Un caso emblematico, risalente al 1936, illustra con chiarezza le implicazioni sociali e giuridiche del matrimonio. Una donna, violentata dal proprio fidanzato, venne persuasa a non informare i genitori dell'accaduto, confidando nella promessa del futuro matrimonio¹. Solo dopo un mese, compreso che il matrimonio non sarebbe mai avvenuto, la donna sporse denuncia. Tuttavia, in tribunale, le insistenze della vittima nell'ottenere un'unione formale furono inter-

1 "Da parecchi giorni avevo notato che I. era preoccupata e spesso piangeva di nascosto. Alle insistenze di mia madre ella finì per confessare la violenza partita e che non aveva parlato perché il G. T. le aveva promesso di sposarla" (ASLe, b.100, f. 3, a. 1936).

pretate come prova del consenso all'atto sessuale. La denuncia si trasformò in falsa accusa, e l'uomo fu assolto (ASLe, b.100, f. 3, a. 1936).

Oltre a fungere da espediente postumo alla violenza, il matrimonio era spesso il contesto privilegiato in cui la violenza si manifestava con maggiore frequenza e, al contempo, quello in cui veniva meno riconosciuto.

Nel Codice Zanardelli, infatti, la violenza domestica – pur ampiamente documentata nei fascicoli giudiziari relativi a lesioni – non trovava un inquadramento sistematico. L'assenza di un titolo o capo specificamente dedicato alla violenza in ambito familiare confermava la percezione di tali condotte come questioni private, da risolvere all'interno del nucleo familiare stesso, salvo che sfociassero in reati estremi, come l'omicidio.

Con l'entrata in vigore del Codice Rocco si registrò un cambiamento rilevante: l'introduzione dell'art. 572 sul reato di maltrattamenti in famiglia. Si trattò di un primo passo verso il riconoscimento della violenza domestica come problema penale e sociale, e segnò una svolta anche sul piano educativo e culturale.

L'educazione femminile, tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, era ancora finalizzata alla formazione della donna come moglie e madre, con un ruolo subordinato e obbediente all'interno della famiglia (Ghizzoni, Polenghi, 2008). In tale contesto, la violenza maschile veniva spesso legittimata, tollerata o persino incentivata.

Un caso del 1902 rivela come le dinamiche oppressive potessero essere sostenute anche da altre figure femminili. La madre di un uomo violento, anziché ostacolarlo, ne fomentava gli abusi contro la moglie, come si evince dai documenti giudiziari. Questo esempio sottolinea come la cultura patriarcale, interiorizzata dalle donne stesse, potesse rafforzare le strutture oppressive.

La subordinazione della vittima alla salvaguardia dell'onore familiare emerge con drammatica evidenza in un caso del 1902 a Surano. Una donna, dopo anni di abusi fisici e sessuali da parte del marito – culminati in uno stupro compiuto con un coltello alla mano e davanti al figlio di cinque anni – fu sollecitata da parenti, vicini e persino dal medico del paese a “tornare a casa”, in nome della morale pubblica e del decoro familiare. (ASLe, b. 1998 f. 5657 a.1902)

Nelle carte processuali relative al Codice Rocco, si intravedono segnali di mutamento. Un fascicolo del 1938 documenta il caso di una donna che, vittima di gravi maltrattamenti con ripercussioni psicofisiche (“crisi epilettiche isteriche”), ricevette il sostegno non solo della propria famiglia – padre e sorella – ma anche dei vicini, che la incoraggiarono a lasciare il marito violento (ASLe, b.110 f.856 a.1938). Questo cambiamento nel comportamento del contesto sociale segnala l'emergere di una nuova sensibilità, favorita anche dall'evoluzione normativa.

Sebbene negli anni Trenta non si possa ancora parlare di un riconoscimento della violenza contro le donne come fenomeno strutturale da contrastare, l'introduzione del reato di maltrattamenti rappresenta un passo importante. La ricerca d'archivio conferma che la transizione dal Codice Zanardelli al Codice Rocco non si esaurì nella ridefinizione giuridica dei reati, ma ebbe anche un impatto educativo, contribuendo a modificare mentalità, atteggiamenti e reazioni sociali.

Bibliografia

- Bianchi Riva, R. (2020). *Violenza alle donne, processo penale e opinione pubblica fra Otto e Novecento*. In L. Badesi, *Per gelosia d'amore: dai documenti dell'Archivio di Stato di Como 1862-1928*. Soroptimist International Club di Como.
- Di Pinto S. (2014). “Amore per forza” e diritto penale: dalla violenza carnale alla violenza sessuale. *Il Tuo Nome e Donna, Percorsi del femminile tra violenza e rinascita*, 37-63.

- Puzzo C. (2010). *I reati sessuali*. Rimini: Maggioli.
- Ghizzoni C. F., Polenghi S. (2008). *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*. Torino: Sei.
- Tincani P. (2017). *Filosofia del diritto*. Firenze: Le Monnier Università.
- Zanardelli G. (1888). *Sul progetto del nuovo Codice penale*. Roma: Tip. della Camera dei deputati.

Fonti Archivistiche

- ASLe. (1902). Tribunale Civile e Penale- Giudice Istruttore- Processi penali. b. 1787, f.88.
- Archivio di Stato Lecce. (1905). Tribunale Civile e Penale- Giudice Istruttore - Processi penali.1904 - 1905, b. 1998 f. 5657.
- ASLe. (1898). Tribunale Civile e Penale- Giudice Istruttore- Processi penali. b. 1580, f. 18.
- ASLe. (1936). Tribunale Civile e Penale- Giudice Istruttore- Processi penali. 1932-1938. b. 100 f. 3.
- ASLe. (1938). Tribunale Civile e Penale- Giudice Istruttore- Processi penali. 1932-1938, b.110 f.856.
- ASLe. (1940). Tribunale Civile e Penale- Giudice Istruttore- Processi penali. 1938-1967. b.131 f.55.

Fonti Normative

- R.D. 30 giugno 1889, n. 6133 *Che approva il testo definitivo del Codice penale per il Regno* (GU n. 153 del 30-06-1889).
- R.D. 19 ottobre 1930, n. 1398 *Approvazione del testo definitivo del Codice Penale*. (GU n. 251 del 26-10-1930).

Una scuola all'aperto negli anni del fascismo: transizioni e intrecci tra educazione attiva e propaganda di regime. Il caso della “Umberto di Savoia” di Milano

Luca Comerio

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Milano-Bicocca – luca.comerio@unimib.it

Introduzione

Le scuole all'aperto, frutto della sensibilità medico-igienica che pervade l'Europa tra la seconda metà dell'Ottocento e l'inizio del Novecento (Châtelet et alii, 2003; D'Ascenzo, 2018, 2019 e 2023), hanno radici nella secolare corrente di teorie e di pratiche educative che vede la dimensione “in natura” come un luogo particolarmente propizio all'educazione; è un filone caratterizzato da alcuni importanti elementi di fondo, che ricorrono al di là dei diversi accenti propri dei singoli autori e delle rispettive cornici culturali: l'idea della dimensione naturale come contesto sano e in sintonia con i ritmi fisiologici di crescita, il concetto di apprendimento come approccio empirico al mondo, l'attenzione alla dimensione corporea e l'importanza della motivazione del discente come “motore” del processo educativo (Rousseau, 1762; Pestalozzi, 1774; Fröbel, 1826).

Nel periodo fascista anche le scuole all'aperto vengono investite dalla “rivoluzione antropologica” teorizzata dalla dittatura (D'Ascenzo, 2018; Gentile, 2021), che con la riforma Gentile del 1923 impone alla didattica un approccio trasmissivo e antipositivista decisamente retrogrado rispetto all'evoluzione allora già in atto nella scuola italiana (Bellucci, Ciliberto, 1978). Nonostante siano costitutivamente opposte a un'impostazione didattica autoritaria, le scuole all'aperto vengono tuttavia guardate con particolare favore dal regime fascista, che le indica come un modello valido, sia perché soddisfano le ancora presenti preoccupazioni igieniche, sia per il più generale carattere salubre attribuito alla dimensione all'aria aperta, visto anche come luogo privilegiato per l'esercizio fisico del corpo, tema caro alla pedagogia fascista (Sinisi, 1934).

Questo contributo, basandosi sui documenti conservati nell'Archivio Storico della ex-scuola “Umberto di Savoia”, oggi Istituto Scolastico comprensivo “Francesco Cappelli” plesso Casa del Sole di Milano, si propone di far emergere, senza alcuna pretesa di generalizzazione, gli esiti conseguenti al progressivo incontro-scontro tra l'impostazione igienica e tendenzialmente liberatoria tipica di una scuola all'aperto e la visione pedagogica autoritaria della quale è portatrice l'antropologia fascista, ponendo in luce permanenze e scostamenti rispetto alla vocazione originaria dell'istituto milanese, con un'attenzione particolare sul rapporto tra comunità scolastica e dimensione *en plein air*. Avviata nel 1922, ma ultimata solo nel 1928 con l'amministrazione comunale ormai completamente controllata dal partito fascista (Barra, 2022), la “Umberto di Savoia”, progettata dall'ingegner Giuseppe Folli su incarico dell'assessore alla Sanità Luigi Veratti, è articolata in nove padiglioni immersi in un grande parco, ai quali si aggiungono stalle, frutteti,

orti, un solarium, un'ampia piscina, una palestra, un teatro e una piccola chiesa; essa rappresenta la realizzazione più ambiziosa di scuola all'aperto da parte del capoluogo lombardo, che aveva avviato la prima struttura di questo tipo nel 1913 alla Bicocca degli Arcimboldi.

1. Le Relazioni del periodo 1927-1936

Nel periodo precedente il 1936 la scuola non ha ancora subito la radicalizzazione che, come vedremo, interverrà a partire dalla seconda metà degli anni Trenta; la prima Relazione disponibile nell'Archivio, in ordine cronologico, è quella dell'anno scolastico 1927/28: come scrive l'allora direttore Carlo Quaroni, nel corso di quell'anno sono stati quasi ultimati i lavori di realizzazione dei padiglioni, è stata ulteriormente sviluppata l'azienda agricola ed è stata assegnata alla scuola un'ampia gamma di nuovi arredi didattici, fra i quali 1200 sedie a sdraio (p. 1); Quaroni si dichiara soddisfatto del ruolo profilattico svolto dalla scuola, pur rilevando la criticità, dal punto di vista igienico, della polvere che si solleva, sui viali e sulla pista del parco, durante la ricreazione (pp. 2-3). Nella Relazione dell'anno scolastico successivo, il nuovo direttore Leone Clerle si pronuncia in difesa dell'integrità della grande area verde a disposizione della scuola, minacciata dal paventato incremento dei padiglioni per accogliere un maggior numero di scolari gracili (p. 3); Clerle suggerisce alle autorità di creare altre scuole all'aperto, invece di sovraffollare di edifici la "Umberto di Savoia", in quanto, a suo avviso, iniziative analoghe possono essere realizzate anche in scala minore e con poche risorse (pp. 2-3). Il direttore si dichiara poi soddisfatto per l'andamento della scuola e spiega di avere indirizzato il proprio impegno in particolare nel "dare unità di indirizzo a tutto l'andamento pedagogico-profilattico", con l'obiettivo di "avvicinare, fondere, armonizzare le finalità mediche ed igieniche, con le finalità educative culturali" (p. 4). In queste prime due Relazioni l'accento è ancora posto principalmente sulla vocazione igienico-profilattica della scuola, pur con l'affermarsi di un'attenzione pedagogica che rimane però un po' sullo sfondo; mancano, invece, espliciti riferimenti al fascismo, che ancora non sembra avere significativamente "colonizzato" gli spazi della scuola.

Le Relazioni degli anni scolastici compresi tra il 1931/32 e il 1934/35, a firma di Luigi Cremaschi, che succede a Clerle e che reggerà la scuola fino all'autunno 1936, appaiono completamente "in bianco", limitandosi alle annotazioni di carattere statistico. Compilata in modo assai dettagliato è invece la Relazione del 1935/36, nella quale Cremaschi dichiara di avere proseguito nell'impegno di "portare al massimo le ore di scuola all'aperto e di rendere l'insegnamento sempre più concreto, basandosi sull'esperienze e sulle fattività dell'alunno"; le classi prime e seconde sono state dotate di banchi mobili che permettono, quando non è eccessivamente freddo, di fare didattica all'aria aperta per l'intera giornata (p. 2). Particolarmente interessante è il passaggio successivo:

"Cure speciali sono state dedicate alla migliore attuazione della lezione all'aria libera che richiede, da parte dell'insegnante, uno studio particolare, in vista delle difficoltà relative alla distrazione degli alunni e di quelle che riguardano la pronta vigilanza su ogni malessere che possa manifestarsi nei bambini per effetto dell'immobilità, in rapporto alle condizioni atmosferiche" (p. 2).

Cremaschi ritiene che l'ambiente naturale pregiudichi un po' la concentrazione dei bambini, rispetto al luogo circoscritto dell'aula, predisposto *ab origine* per una didattica frontale nella quale l'attenzione è incanalata unicamente verso l'insegnante. Il riferimento all'immobilità rivela poi come la didattica sia ancora concepita, anche quando è svolta all'aperto, come molto statica e senza la previsione di momenti di distensione e attivazione del corpo, nonostante gli ampi

spazi lo consentano senza rischi; il direttore osserva però come, in realtà, “[...] lo scolaro, dopo un periodo iniziale di assuefazione, si distrae molto meno, mentre si svolge l’insegnamento all’aperto, di quanto potrebbe logicamente credersi”; la strategia vincente è quella di suscitare l’interesse della scolaresca: “Certo occorre che l’arte dell’insegnante lo incateni all’argomento della lezione ma se questo avviene è possibile ottenere all’aria libera un’attenzione, da parte della scolaresca, che non è minore di quella conseguibile in classe” (p. 2). Cremaschi sottolinea come il livello di disciplina degli alunni sia stato nel complesso assai soddisfacente, grazie alla “condizione di libertà, esente da ogni compressione, che la scuola, per il suo carattere, può assicurare ai bambini” e allo “stato d’animo di affettuosa riconoscenza che nasce in questi per i benefici che ricevono” nonché alla “azione educativa sistematica che viene svolta” (p. 4).

2. Le Relazioni della Direzione Brighenti (1936-1943)

La fascistizzazione della scuola italiana diviene radicale a partire dalla seconda metà degli anni Trenta, a seguito della proclamazione dell’Impero (9 maggio 1936) e del rafforzarsi dell’alleanza con la Germania; anche la “Umberto di Savoia” mostra evidenti i segni di questo passaggio, a partire dalla ridenominazione dei padiglioni. La Relazione dell’anno scolastico 1936/37 è sottoscritta da Angelo Brighenti, fervente fascista che ha assunto la carica di direttore il 17 dicembre del 1936 e reggerà la “Umberto di Savoia” fino al 1943; egli sottolinea il positivo impatto di una vita scolastica condotta il più possibile *en plein air*, che dà modo alle potenzialità pedagogiche della scuola all’aperto di esplicitarsi al meglio (p. 2). Brighenti riferisce poi dell’“assegnazione permanente”, a ciascuna classe, “di una determinata zona con parte di ombra e di sole, a seconda della temperatura della stagione” e il carattere strategico dei banchi e delle seggioline trasportabili, che presentano però il difetto di essere particolarmente fragili, auspicando il ricorso a banchi “a un posto solo e rigidi, così pure le seggioline per essere ugualmente con facilità trasportati all’aperto” (p. 3). Una parte della Relazione riguarda l’insegnamento di agraria, disciplina inizialmente introdotta per irrobustire gli alunni e porli in contatto con la realtà naturale, fornendo loro occasioni per un apprendimento interdisciplinare; con l’avvento del fascismo l’agraria ha nel contempo assunto anche la nuova funzione di introdurre i bambini al mito della ruralità caro al regime (Ghizzoni, 2018); nelle parole di Brighenti mancano però richiami a una esplicita iniziazione allo spirito rurale in senso fascista, presente ad esempio in un coevo volume edito dal Comune di Milano riguardante la “Umberto di Savoia” (Comune di Milano, 1937). Gli spazi aperti della scuola divengono anche il luogo della pratica dell’educazione fisica, il cui insegnamento è affidato a istruttori dell’Opera Nazionale Balilla (Dogliani, 2017), organizzazione che, entrata nel 1929 nella sfera del Ministero dell’Educazione Nazionale, ha portato a un incremento del prestigio, in ambito scolastico, dell’esercizio fisico e sportivo a discapito delle materie di studio (Chiosso, 2023) (p. 4). Brighenti constata con soddisfazione la complessiva disciplina della comunità degli alunni, attribuendone il principale merito all’inquadramento nell’O.N.B., al quale nell’anno scolastico 1936/37 risulta iscritta la totalità dei bambini della “Umberto di Savoia”: passano dunque in secondo piano le caratteristiche intrinseche della scuola all’aperto, che per il suo predecessore Cremaschi erano alla base della buona condotta degli alunni; non manca però il riconoscimento dell’importante ruolo educativo svolto a tal fine dalle insegnanti: “Oltre alla disciplina non imposta, ma conseguenza dell’accurata organizzazione, ha notevolmente contribuito la formazione di quel senso di responsabilità che ogni insegnante tende a creare nei propri bambini in rapporto alla libertà concessa” (p. 5). Gli spazi aperti divengono in questa fase il palcoscenico dei grandi momenti collettivi legati al rituale fascista (Comune di Milano, 1937), durante i quali il vasto piazzale della scuola si trasforma nel teatro di un dispositivo massificante e rigidamente scandito; si tratta, sempre, di rappresentazioni corali,

nelle quali la scuola esprime una materiale compattezza, segno dell'avvenuto superamento di quell'individualismo che contrasta con l'idea di "uomo nuovo" fascista (Parodi, 2017). Le aree aperte della scuola, inizialmente concepite per accogliere una routine pacata e serena, vissuta nell'intima comunità di ogni classe al riparo da sguardi indagatori, vengono così trasformate nel luogo della massificazione ma anche del controllo, dove ogni gruppo, rigidamente inquadrato a comporre una moltitudine obbediente, è scrutato, sezionato e valutato in ogni suo componente. Tralasciando la Relazione dell'anno scolastico 1937/38, che attinge in gran parte al documento dell'anno precedente, passiamo alla Relazione del 1938/39, nella quale Brighenti sottolinea come, "sfrondato il programma di ogni retorica, specialmente gl'insegnamenti della lingua e dell'aritmetica hanno raggiunto gli scopi prefissi senza gravare sulla salute degli alunni" (p. 2): troviamo qui rievocata l'accusa, mossa alla scuola anche in epoche precedenti da parte di vari promotori dell'educazione all'aperto, di minare in qualche modo la salute degli allievi imponendo un'attività statica e al chiuso e di ostacolare, con il suo approccio astratto, un più efficace apprendimento dall'esperienza (Comerio, 2024). Nell'ambito dell'allestimento degli spazi, si dà poi atto dell'avvenuta realizzazione, nel parco, di una rosa dei venti, "per rendere possibile lo studio all'aperto dei principali elementi di geografia astronomica" e del plastico della penisola italiana, di 180 metri di lunghezza, "in perfetta scala ed esattamente orientato" (p. 1). Non manca un cenno esplicito al lavoro, che la *Carta della scuola* eleva a parte integrante dell'attività didattica (Bottai, 1939) e che, per la particolare vocazione della "Umberto di Savoia", viene declinato da Brighenti innanzitutto come lavoro agrario, al quale intende però affiancare anche il lavoro artigianale. L'attività agricola della scuola, prosegue il direttore, ha rafforzato il proprio ruolo; è, del resto, un'epoca nella quale la popolazione inizia ad avvertire seri problemi nel procurarsi frutta e ortaggi (p. 2): i campi diventano progressivamente una fonte essenziale per il sostentamento della comunità scolastica.

Nella Relazione del 1940-41, nonostante Brighenti ostenti ottimismo descrivendo l'anno scolastico appena concluso come "veloce e sereno" (p. 2), caratterizzato da un insegnamento "svolto il più possibile all'aperto [...]", sono presenti significative tracce del drammatico momento che si sta avvicinando per la storia dell'istituto e del Paese:

"La raccolta di sigarette, biscotti, cioccolato, libri per i feriti di guerra ha raggiunto quantità considerevole che gli stessi alunni hanno consegnato ai feriti visitandoli in ospedale. [...] Giornalmente le insegnanti commentavano gli episodi di guerra e settimanalmente il R. Direttore attraverso la radio illustrava gli episodi più importanti della settimana" (p. 2).

Dalla Relazione del 1941/42 traspare ancor più la pressante presenza della guerra (la raccolta e spedizione di libri per i prigionieri di guerra, l'invio di lettere ai soldati impegnati al fronte da parte dei bambini, la raccolta della lana, p. 2); Brighenti evidenzia come si sia puntato a rendere "i programmi didattici [...] sempre più aderenti allo spirito della scuola all'aperto e della Carta della Scuola": al lavoro agricolo è stato infatti affiancato il lavoro di carattere artigianale (p. 2), secondo le intenzioni già manifestate dal direttore nella Relazione del 1938-39. L'ultima Relazione esaminata è quella del 1942-43, sottoscritta dal direttore incaricato Carlo Scandroglio, nella quale si dà drammaticamente conto dell'avvenuta improvvisa chiusura della scuola avvenuta il 16 febbraio, a seguito dei bombardamenti anglo-americani. In questa situazione desolante, l'azienda agricola ha però continuato a funzionare anche dopo la chiusura della scuola, con l'impegno delle insegnanti di agraria, che si sono occupate degli orti e degli allevamenti: l'estensore rileva che, nei giorni di lutto in cui la Relazione viene redatta, si sta mietendo il grano (p. 3).

Conclusioni

Lo spazio nel quale si snoda un'esperienza educativa non è uno sfondo neutro: esso costituisce una parte attiva che è in grado di influenzare profondamente le relazioni tra le persone e le cose che vi sono contenute (Elia, 2019); la scuola all'aperto "Umberto di Savoia", concepita con finalità medico-profilattiche funzionali a una didattica meno trasmissiva, negli anni del fascismo non è sfuggita alle imposizioni della pedagogia autoritaria. Tuttavia – anche grazie alla fama della scuola –, nel corso del fascismo si è nel contempo mantenuta nei direttori l'attenzione per la didattica in natura, fatta di approcci diretti al mondo vegetale e animale intesi come punto di partenza per percorsi disciplinari e per un apprendimento più spontaneo; un mondo naturale parte di un originario dispositivo pedagogico non autoritario – dunque in netto contrasto con le intenzionalità educative del regime –, che in quegli anni ha idealmente dialogato sottotraccia con gli elementi di un dispositivo di segno nettamente opposto, consentendo forse a bambini e insegnanti di attuare una silenziosa resistenza.

Bibliografia

- Barra D. (2022). Una scuola grande un secolo. In *La Scuola del Sole. Cent'anni del Trotter a Milano tra sperimentazione educativa e impegno sociale* (pp. 17-111). Milano: La Città del Sole – Amici del parco Trotter ODV.
- Bellucci M., Ciliberto M. (1978). *La scuola e la pedagogia del fascismo*. Torino: Loescher.
- Bottai G. (1939). *La carta della scuola*. Milano: Mondadori.
- Chatelet A.-M. Lerch D., Luc J.-N., (Eds.) (2003), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX^e siècle*. Paris: Éditions Recherches.
- Chiosso G. (2023). *Il fascismo e i maestri*. Milano: Mondadori Università.
- Comerio L. (2024). Sulle tracce delle prime colonie di vacanza italiane: tre casi milanesi (1881-1910). *in_bo*, 15, 19, 48-61.
- Comune di Milano (1937). *Monografia della Regia Scuola speciale già comunale "Umberto di Savoia"*. Milano: Industrie Grafiche Italiane Stucchi.
- D'Ascenzo M. (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. Pisa: ETS.
- D'Ascenzo M. (2019). Patrimonio storico educativo in vetrina. Appunti su una recente mostra sulle scuole all'aperto tra passato e futuro. *History of Education & Children's Literature*, 14(1), 843-859.
- D'Ascenzo M. (2023). Educare all'ambiente e outdoor education nella scuola italiana tra passato e presente. Il contributo innovativo dell'esperienza storica delle scuole all'aperto. *Didattica della storia*, 51-69. Retrieved October 12, 2024, from <https://dsrivista.unibo.it/article/view/18421>
- Dogliani P. (2017). Educazione fisica, sport nella costruzione dell'«uomo nuovo», *Schriftenreihe Ricerche dell'Istituto Storico Germanico di Roma*, 11, 143-155.
- Elia G. (2019). Spazi e luoghi educativi. Prospettive di ricerca pedagogica. *Pedagogia oggi*, XVII, 1, 8-10.
- Fröbel F. (1826). *Die Menschengliederung*. (trad. it. *L'educazione dell'uomo e altri scritti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gentile E. (2021). *Fascismo. Storia e interpretazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Ghizzoni C. (2018). La radio per ragazzi nei primi anni del fascismo (1925-1933). *History of Education & Children's Literature*, XIII, 2, 219-250.
- Parodi A. (2017). «Generazioni di laboratorio»? Tentativi di costruzione dell'uomo nuovo come uomo sano nel regime fascista. *Schriftenreihe Ricerche dell'Istituto Storico Germanico di Roma*, 11, 47-66
- Pestalozzi J. H. (1774). *Tagebuch über die Erziehung meines Sohnes*. (trad. it. E. Becchi). In Becchi E. (Ed.) (1970). *Scritti scelti di Johann Heinrich Pestalozzi*. Torino: UTET, 1970.
- Rousseau J.-J. (1762). *Émile ou De l'éducation*. (trad. it. *Emilio o dell'educazione*, Anicia, Roma, 2017).
- Sinisi D. (1934). La scuola all'aperto. *Annali della istruzione elementare*, IX, 4, 349.

Nota archivistica

Archivio Storico Casa del Sole, Milano, Relazioni del Direttore:

- a.s. 1927/28, b. 1, fasc. 4
- a.s. 1928/29, b. 1, fasc. 7
- a.s. 1931/32, b. 2, fasc.12
- a.s. 1932/33, b. 3, fasc.16
- a.s. 1933/34, b. 3, fasc.17
- a.s. 1934/35, b. 4, fasc. 20
- a.s. 1935/36, b. 5, fasc. 24
- a.s. 1936/37, b. 7, fasc. 47
- a.s. 1937/38, b. 9, fasc. 72
- a.s. 1938/39, b. 13, fasc. 106
- a.s. 1940/41, b. 18, fasc. 154
- a.s. 1941/42, b.22, fasc. 178
- a.s. 1942/43, b.25, fasc. 207

Le transizioni istituzionali e pedagogiche delle scuole all'aperto in Italia

Mirella D'Ascenzo

Professoressa ordinaria

Alma Mater Studiorum Università di Bologna – mirella.dascenzo@unibo.it

1. Genesi e sviluppo delle scuole all'aperto in Italia

In questo contributo ci si propone di utilizzare il concetto di transizione in relazione alla storia delle scuole all'aperto in Italia, nate ai primi del Novecento e diffuse con straordinaria vitalità (D'Ascenzo, 2018). Si trattava di istituzioni scolastiche per la fascia 6-11 anni promosse 'dal basso' nei diversi Comuni per motivi medico-igienici connessi alla lotta contro la tubercolosi, la malattia che fin dall'Ottocento affliggeva l'Europa, e non solo, e che era motivo dell'alta mortalità, anche infantile. Poiché i bambini gracili e malaticci erano in difficoltà nel frequentare con successo le scuole comuni, le associazioni locali contro la TBC, gli amministratori comunali e le società degli insegnanti promossero la nascita di queste scuole, collocate prevalentemente nei boschi, nelle foreste e comunque in spazi verdi, lontani dagli ambienti inquinati delle città. In questa prima fase di impianto e diffusione le scuole all'aperto furono molto innovative per la promozione e diffusione di nuove pratiche educative (D'Ascenzo, 2020a) che riscoprivano in maniera nuova e concreta le indicazioni dei grandi educatori e pedagogisti del passato in merito al rapporto tra educazione e natura (D'Ascenzo, 2022b). Da un lato furono promosse pratiche medico-igieniche come la cura del sole, la ginnastica medica respiratoria e la ginnastica libera per recuperare la funzionalità dei polmoni, unite ad attente visite mediche e ad un potenziamento dell'alimentazione sotto controllo medico. Dall'altro le pratiche didattiche videro la trasformazione da un modello prevalentemente trasmissivo, proprio di un *setting* tradizionale di tipo frontale, ad un modello più dinamico e flessibile che rendeva gli alunni e le alunne più attivi. Lo spazio *outdoor*, infatti, immerso nel verde della natura e dell'aria salubre, offriva nuove modalità didattiche che attingevano dagli alberi, dalle piante e dagli animali le opportunità per un apprendimento diretto, dapprima spontaneo poi sempre più mirato e guidato, ma sempre in forma di scoperta e 'dal vero', intrecciando tutte le materie scolastiche, quali la storia, la geografia, l'aritmetica e la geometria, il disegno e tutte le scienze come evidenziato da una delle maestre protagoniste della scuola all'aperto di Bologna nel 1919

tutto è studiato sul vero. Animali, vegetali, minerali: in botanica specialmente gli alunni della scuola all'aperto sono piccoli sapienti. Sulle prime, davanti a un fiore sconosciuto, la presenza di un insetto ignoto domandavano alla maestra: "Come si chiama?" Ora non è più così. Con l'incognita tra le mani e l'aspetto di scienziati in miniatura corrono a dire: "Ci dà i libri che vogliamo identificare questo fiore, questo insetto?" E sfogliano e confrontano e discutono, raccolti attorno allo sconosciuto ed al libro che tutto sa e, poi... eureka! Arrivano trafelati ad annunziare che la scoperta è fatta e via di nuovo ad altre conquiste (Mingarelli, 1919, pp. 178-179).

Tutte le esperienze condotte in maniera viva nelle scuole all'aperto diventavano occasione di educazione linguistica nella forma di descrizioni e narrazioni individuali e collettive, coerenti con i Programmi didattici nazionali e spesso comunicati tramite veri e propri giornalini scolastici, contribuendo a rinnovare anche il modello pedagogico delle scuole all'aperto, ispirata alle forme della democrazia dell'autogoverno e della responsabilità individuale e collettiva, e il cambiamento della stessa professionalità docente (D'Ascenzo, 2020b).

Le scuole all'aperto si diffusero in Italia con notevole capillarità in età giolittiana e nel primo dopoguerra. A partire dalla prima di Padova, nel 1905, in tutta la penisola nacquero esperienze di diversa ampiezza e qualità e particolarmente rilevanti sono state quelle di Milano, Bologna, Bergamo, Roma e Torino, anche per la loro longevità e notorietà. Nel frattempo, dai primi anni Venti maturava all'estero un vivace Movimento internazionale delle scuole all'aperto che, tramite numerosi congressi, iniziava un'attenta riflessione sull'identità delle molteplici forme di scuole all'aperto nei diversi Paesi, sugli aspetti medici, pedagogici e didattici e sulla possibilità di convergere nel movimento internazionale delle scuole nuove per promuovere l'educazione e le scuole all'aperto per tutti.

2. La transizione al fascismo

Dopo gli esordi e l'assestamento si delineò una seconda fase cioè la transizione al fascismo che, da un lato, cercò di ridurre l'autonomia gestionale e culturale delle scuole all'aperto, specie quelle nate in ambito radicale e socialista; dall'altro scoprì nelle scuole all'aperto e nelle colonie estive un'occasione straordinaria per promuovere la formazione di corpi sani della razza italiana e l'educazione della gioventù, trasformando in senso totalitario l'impianto pedagogico delle scuole all'aperto. Durante il Ventennio le scuole all'aperto continuarono la loro esistenza e nel 1925-1926 coinvolgevano 7077 alunni (Di Giusto, 1928) (D'Ascenzo, 2018, pp. 77-84), poi aumentati negli anni Trenta, a motivo della diffusione sempre più capillare sul territorio nazionale, insieme alla realtà delle colonie estive marine e montane. Sul piano istituzionale dal 1933 tutte le scuole all'aperto comunali furono inserite nel novero delle scuole speciali, completando la definitiva avocazione statale delle scuole elementari.

Nel frattempo proseguiva l'inserimento delle scuole all'aperto italiane nel circuito internazionale, specie con la Germania, testimoniato dalla partecipazione al Congresso internazionale delle scuole all'aperto a Bielefeld nel 1936, cui seguì il progetto di un nuovo congresso a Roma, poi non realizzato a causa dello scoppio della guerra. Nel 1941 si svolse tuttavia un convegno italo-tedesco sulle scuole all'aperto, con la visita delle scuole di Berlino, lo scambio di materiali e la diffusione di una poderosa monografia sulle scuole all'aperto italiane pubblicata nel 1940, durante la fase organizzativa del convegno internazionale a Roma.

Tale volume appariva particolarmente rilevante per la riscrittura 'fascista' della storia delle scuole all'aperto italiane: da una prima fase pionieristica degli anni Dieci alla diffusione capillare degli anni Venti dovuta alle amministrazioni comunali, impegnate nella cura dell'infanzia dopo la Grande Guerra fino all'imponente opera del fascismo e del Duce, che aveva riorganizzato l'impresa e offerto nuove risorse economiche: un'opera risanatrice tesa a definire le scuole all'aperto come forma di attivismo pedagogico italiano e fascista, capace di trasformare l'infanzia sfortunata in una gioventù sana e ovviamente pronta per la patria:

i risultati raggiunti con tanta dovizia di provvidenze e di cure sono quelli prestabiliti dal Regime. Redimere la fanciullezza minorata dalla sfortuna perché possa inquadarsi fra tutte le forze giovanili della patria, forte nei muscoli e viva nello spirito, operosamente rivolta verso gli ampi orizzonti dell'Italia fascista (Ministero dell'Educazione Nazionale, 1940, p. 65).

Non mancavano le critiche alla retorica ed alla costruzione di una memoria collettiva delle scuole all'aperto italiane esaltante il fascismo e fu in particolare Michele Crimi, ispettore scolastico mai iscritto al Partito Nazionale Fascista, a segnalare 'pieni e vuoti' della rassegna sulle scuole all'aperto del 1940 curata da Camillo Quercia, Giorgio Gabrielli e Luigi Volpicelli, tutti funzionari che proseguirono la loro attività anche oltre il fascismo, restando ai vertici del Ministero della Pubblica Istruzione nell'Italia repubblicana, in una sorta di transizione non discontinua.

Nel 1941 Giuseppe Bottai, a capo del Ministero dell'Educazione Nazionale, nominò una *Commissione permanente per lo studio dei problemi relativi alla diffusione dell'educazione all'aperto*, presieduta da Camillo Quercia. Promosse inoltre la formazione dei maestri elementari e dei direttori delle scuole all'aperto, la realizzazione di un film sulle scuole e l'educazione all'aperto in Italia e un bando di concorso per la realizzazione di due progetti di scuole all'aperto, rivolte a ingegneri ed architetti iscritti al Partito Nazionale Fascista. La Seconda guerra mondiale ridefinì, ovviamente, tutte le priorità.

3. La transizione nel secondo dopoguerra

La fine della guerra lasciò sull'intero territorio italiano un'eredità di morte e distruzione, ma anche la speranza di un futuro diverso, grazie alla fine della dittatura fascista, alla nascita della Repubblica, della Costituzione e della democrazia. A soli cinque anni dalla fine della guerra, Guido Gonella, a capo del Ministero della Pubblica Istruzione, in occasione dello svolgimento a Firenze della V Conferenza generale dell'UNESCO, illustrava l'opera ormai compiuta dal «Governo democratico della Nazione, il cui sforzo si ispirò, sin dall'inizio, al proposito di attuare la ricostruzione della scuola come condizione e inizio del suo rinnovamento» (Ministero della Pubblica Istruzione, p. 5). Egli presentava l'architettura del sistema scolastico italiano focalizzando l'attenzione sulla 'ripresa educativa', definita come "normalizzazione e riorganizzazione dei servizi scolastici" (Ministero della Pubblica Istruzione, p. 47). Nella sezione dell'educazione primaria erano descritti i progressi realizzati tra 1945 e 1950, alla luce delle drammatiche condizioni della scuola nell'immediato dopoguerra ma anche l'impegno statale e la speranza del rinnovamento, evidenziando il ruolo dei nuovi Programmi didattici introdotti nel 1945 e la nascita di alcune esperienze scolastiche innovative come Scuola-Città Pestalozzi di Firenze.

Particolare attenzione era dedicata, nell'istruzione elementare, alle scuole all'aperto, evidenziando che "prima della guerra esistevano, infatti, circa 1000 colonie estive (marine e montane), 30 colonie permanenti e 48 scuole all'aperto speciali con 226 classi. Si avevano inoltre 15 sezioni di scuole materne all'aperto" (Ministero della Pubblica Istruzione, p. 68).

Il volume raccontava che "alla fine della guerra risultavano distrutte, danneggiate od occupate arbitrariamente quasi tutte le colonie estive. Risultavano, inoltre, danneggiate le scuole all'aperto" (Ministero della Pubblica Istruzione, p. 68). In particolare erano riferiti i danni dei bombardamenti per scuole elementari e scuole materne all'aperto, come quella di Milano in cui "la scuola all'aperto speciale "Casa del Sole" (ex Trotter) comprendente ben 35 classi con sezioni di Scuola materna, corsi elementari, corsi di avviamento, ebbe tutti i padiglioni danneggiati dal bombardamento aereo del 1943; impianto radio distrutto" (Ministero della Pubblica Istruzione, p. 68) oppure quella di Genova ove "la Scuola elementare all'aperto speciale al mare "N. Sauro" completamente distrutta; la Scuola elementare all'aperto speciale "A. Saffi" gravemente danneggiata; parco distrutto durante e dopo la guerra; cine e radio distrutti (Ministero della Pubblica Istruzione, p. 68) o di Bologna: "la scuola all'aperto di Casaglia (con internato) distrutta dai bombardamenti aerei dell'11 ottobre 1944; funziona provvisoriamente, con numero ridotto di bambini, nei locali che prima erano adibiti ai servizi" (Ministero della Pubblica Istruzione, p.

68). Anche nella scuola di Napoli «le Scuole materne all'aperto hanno subito gravi danni per i bombardamenti aerei» (Ministero della Pubblica Istruzione, p. 68), e a Gaggiola (La Spezia) «il bosco della Scuola all'aperto fu distrutto durante la guerra, limitando ai bambini la possibilità della permanenza all'aperto» (Ministero della Pubblica Istruzione, p. 68). Altre scuole non erano state subito ricostruite, come quella di Firenze, distrutta da una bomba nel 1943; altre erano ancora occupate dai sinistrati, come la Scuola elementare all'aperto speciale 'Principessa di Piemonte' a Pisa. La città di Torino era stata fin da subito in difficoltà poiché la sua colonia-scuola all'aperto 'Città di Torino' a Loano (in Liguria) risultava gravemente danneggiata e a Torino stessa «la importante Scuola medico-pedagogica, dopo i bombardamenti aerei del novembre 1942 interruppe la sua fervida attività, perché gravemente sinistrata» (Ministero della Pubblica Istruzione, p. 71). Altre scuole all'aperto erano a funzionamento ridotto come a Roma la Scuola 'G. Leopardi' nella pineta di Monte Mario, occupata da un preventivo trasferitosi dalla provincia e che quindi non funzionava per i bambini di Roma (Ministero della Pubblica Istruzione, p. 71).

Il Ministero concludeva che in realtà l'elenco era solo parziale e che «numeroso furono le distruzioni, quali forse in nessun altro settore scolastico» (Ministero della Pubblica Istruzione, p. 71), e che nel 1949 erano attestate 66 classi all'aperto speciali per gracili e predisposti, 95 classi all'aperto per bambini normali in Italia, per un totale di 161 classi all'aperto su 20 province (Quercia, 1949, p. 22).

In questa fase di transizione postbellica iniziò subito il rilancio delle scuole all'aperto anche sul piano pedagogico, con lo svolgimento del IV Congresso internazionale dell'Educazione all'aperto a Roma dal 20 al 28 aprile 1949, cui seguì una esposizione dal 20 aprile al 20 maggio e una successiva mostra a Firenze (Comitato italiano per l'educazione all'aperto, 1949).

Dopo la descrizione delle condizioni delle scuole all'aperto dopo la guerra il volume tratteggiava gli interventi di sistemazione già attuati. A Milano nella Casa del Sole erano stati ricostruiti 8 padiglioni e vi erano in tutto 35 classi; a Bologna nella colonia e scuola all'aperto di Casaglia era stato sistemato il padiglione centrale e deliberati altri padiglioni per la scuola Armandi Avogli; a Loano la colonia era stata ripristinata, così come la Scuola all'aperto medico-pedagogica di Torino (Lucento) era stata riparata e funzionava dal 1949. Anche a Venezia erano state attivate due scuole all'aperto in ville private acquistate dal Comune, ma anche a Napoli erano rinate le scuole all'aperto, anche materne, gestite dal Comune ed era segnalata la nascita a Rimini del Giardino Italo-Svizzero «che ha potuto completarsi della scuola elementare all'aperto speciale» (Ministero della Pubblica Istruzione, p. 73) (D'Ascenzo, 2024). Era inoltre stata ripristinata la *scuola mobile all'aperto* di Este (Padova) e altre tipologie come la *scuola all'aperto rurale* in provincia di Padova e la *scuola all'aperto escursionistica* in provincia di Treviso.

Il volume del 1950 si soffermava inoltre sui preventori vigilati, nati per la cura della tubercolosi e che quindi prevedevano tempi lunghi di permanenza nei quali era attivata la scuola elementare, il più possibile all'aperto; spesso molte colonie permanenti, quali scuole all'aperto al mare o in collina, erano state trasformate in preventori nel 1944-45, altri erano nati in seguito, unitamente a preventori semplici, che si occupavano della salute, ad esempio a Bologna (Casaglia), Igea Marina sulla costa adriatica e a Catona (Reggio Calabria).

Il Ministero auspicava infine che le scuole rurali potessero trasformarsi in scuole all'aperto, come accaduto in Piemonte, Emilia, Sicilia; riferiva poi della Scuola 'Gabelli' di Belluno «che offre la possibilità di divenire una Scuola all'aperto modello» (Ministero della Pubblica Istruzione, p. 73). Alcuni Comuni non erano riusciti invece a riaprire le scuole all'aperto precedenti, in particolare Varese, Vicenza, Marsala e Palermo. Il censimento riferito nel 1950, anno della pubblicazione, attestava la presenza di 267 classi all'aperto suddivise in 230 classi per predisposti alla TBC, 19 classi per bambini normali, 18 classi per bambini anormali educabili, per un totale di 6301 alunni di cui 2849 femmine e 3452 maschi. La fase di transizione dei primissimi anni

del secondo dopoguerra era dunque tesa tra chiusure definitive e riaperture entusiaste, motivate anche dalla necessità di accogliere un'infanzia in difficoltà dopo il conflitto.

Negli anni successivi le scuole all'aperto continuarono le attività e si attivarono forme di riflessione congiunta di insegnanti, amministratori, medici e funzionari ministeriali. Maturava sempre più l'idea che le modalità pedagogiche e didattiche all'aperto sperimentate in un contesto 'speciale' dovessero essere trasferite alle scuole comuni, proprio perché avevano dimostrato la loro efficacia didattica per gli apprendimenti e pedagogica per la maturazione del benessere scolastico di alunni e docenti (D'Ascenzo, 2022a). Sul piano istituzionale le scuole all'aperto furono trasformate in scuole comuni negli anni Settanta, perdendo anche il patrimonio di esperienze didattiche maturate nella loro storia. Ancora oggi il dibattito sull'importanza dell'educazione all'aperto permane ma, nonostante le pregevoli iniziative promosse da master e corsi di formazione, incontra ancora troppe resistenze istituzionali e pedagogiche, che la dimensione storico-educativa può, a mio avviso, contribuire a rimuovere mostrando la significatività delle soluzioni proposte in passato, da adeguare ovviamente alla scuola di oggi.

Bibliografia

- Comitato italiano per l'educazione all'aperto. (1949). *Guida dell'esposizione internazionale delle scuole all'aperto, Firenze 9 maggio-30 giugno 1949*. Firenze: Centro Didattico Nazionale.
- D'Ascenzo M. (2020b). Maestri, maestre e didattica nelle scuole all'aperto, quale professionalità? In Ferrari M., Morandi M. (eds.), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica* (pp. 189-210). Brescia: Morcelliana.
- D'Ascenzo M. (2022a). L'innovazione pedagogica e didattica delle scuole all'aperto da scuole speciali a scuole per tutti. In A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra* (pp. 315-332). Roma: Studium.
- D'Ascenzo, M. (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. Pisa: ETS.
- D'Ascenzo, M. (2020a). Il patrimonio storico-educativo delle scuole all'aperto. In A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018)* (pp. 437-451). Macerata: Eum.
- D'Ascenzo M. (2022b). Nature and education. The historical heritage of open-air schools in Italy. *Espacio, Tiempo y Educación*, 9(2), 1-16. doi:<http://dx.doi.org/10.14516/ete.559>
- D'Ascenzo M. (2024). La scuola italiana nel secondo dopoguerra e l'innovazione pedagogica e didattica all'aperto di Margherita Zoebeli a Rimini. In D. Caroli, T. Pironi, I. Bellucci, M. Maioli, M. Sorrentino (A cura di), *Margherita Zoebeli, una vita per l'infanzia* (pp. 151-164). Bologna: Clueb.
- Di Giusto G. (1928, gennaio-febbraio). Dati sulle scuole all'aperto. *Annali della istruzione elementare* (A. III, fascicolo I), 80-85.
- Mingarelli A. (1919). La scuola all'aperto. *La vita cittadina*, (5), 178-179.
- Ministero dell'Educazione Nazionale (1940). Le Scuole all'aperto in Italia. In C. Quercia (ed.). Milano: S.A. Alfieri e Lacroix.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (MCML). *La ricostruzione della scuola italiana. Dalla fine della guerra alla riforma degli ordinamenti scolastici*. Roma: Pubblicazione a cura del Centro Didattico Nazionale.
- Quercia C. (1949, febbraio). L'educazione all'aperto in Italia. (Ministero della pubblica istruzione, A cura di) *Bollettino internazionale dell'educazione all'aperto*, (2), 17-23.

Movimenti e scarti *tra* storia e comparazione

Valentina D'Ascanio

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Roma Tor Vergata – valentina.d.ascanio@uniroma2.it

1. Una salda tradizione

In una fase di vivo confronto intorno all'identità della pedagogia, Giovanni Maria Bertin (1978) segnalava l'importanza di stabilire e intrecciare legami tra le direzioni principali della ricerca educativa, tanto da vederne un criterio metodologico imprescindibile, affinché, attraverso gli apporti derivanti dall'analisi teorica, empirica, storica e comparativa, si limitasse il rischio di incorrere in semplificazioni e distorsioni. Un'avvertenza di metodo che, nella nostra contemporaneità, si rivela oltremodo attuale e ineludibile, tenuto conto della complessità dello scenario educativo, ove dimensione sovranazionale, nazionale e locale sono interessate da interrelazioni e scambi. A ciò, si aggiungono le trasformazioni che hanno inciso sui sistemi d'istruzione, tra cui le richieste di soddisfare efficienza ed equità, di assumere il ruolo di protagonisti di fronte alle sfide poste dalla sostenibilità, dall'informatizzazione della società e dalla crisi della democrazia nell'occidente avanzato.

L'interdisciplinarietà propria del sapere pedagogico (Visalberghi, 1978) è stata lievito per nutrire una postura intellettuale, all'interno della comunità di studiosi, retta dalla consapevolezza dell'importanza di riconoscere le peculiarità di ciascun settore e, al contempo, mantenere una capacità di scambio e dialogo, per andare oltre steccati disciplinari che, di fronte alla complessità sopra richiamata, rischiano di limitare la vista sulle prismatiche e problematiche sfaccettature dell'educazione.

Sulla base di ciò, si desidera proporre quelli che possono definirsi movimenti tra gli studi storici e comparativi in educazione, saggiando le opportunità che possono derivarne per arricchire la "cassetta degli attrezzi" della ricerca educativa. L'ambiente italiano è da sempre sensibile verso il dialogo tra la dimensione storica e comparativa, come testimoniato da raffinati contributi che non hanno mancato di sollecitare domande sul come rinnovare siffatta tradizione (Cappa, 2018), evidenziando come, pur nelle loro specificità, queste rivelino delle vicinanze (Callegari, 2016). Vicinanze che lasciano intravedere degli spazi di contatto e di intersezione per articolare in modi e con strumenti nuovi la riflessione sui fini dell'educazione nella nostra contemporaneità.

2. Assonanze e analoghe sensibilità

Guardando ai più recenti sviluppi degli studi comparativi in educazione, è indubbio che sia particolarmente avvertita l'esigenza di portare avanti un confronto in merito a temi ritenuti centrali: l'identità dell'educazione comparata, composta da una manifesta diversità degli approcci ma tenuta insieme da *caveat* metodologici, – uno fra tutti quello della contestualizzazione (Palomba,

2011) – le articolate e variegate analisi riguardanti la messa in discussione delle unità di comparazione e la riformulazione delle categorie concettuali, sono tutte direttrici mosse e alimentate dal tentativo di affinare la ricerca comparativa affinché possa essere modo di leggere la complessità.

È questa una stimolante e ambiziosa sfida intellettuale che vede impegnati anche studiosi in ambito storico, nei cui lavori è distinguibile un ventaglio di posizioni in merito alle finalità, ai limiti e ai metodi della comparazione. Vale la pena ricordare quanto la prospettiva comparata vi sia radicata, si pensi agli studi di Marc Bloch (1928), tuttavia, si deve giungere agli anni settanta e ottanta per trovare una fioritura, ascrivibile a fattori politico-sociali e scientifici, fino al profilarsi, a partire dagli anni novanta, di una avvertita messa in discussione, dovuta alla necessità di superare alcune strettoie, quali la tendenza a fissare gli oggetti di studio come enti isolati, senza considerare la loro interazione nel quadro di un assetto geo-politico mutato (Chiocchietti, 2012).

Ricettivi nei confronti di tali sollecitazioni, gli studi storici in educazione hanno fatto propria una visione della storia declinata al plurale e sempre opera di processi di ricostruzione storiografica e, da qui, hanno portato allo scoperto il cosiddetto *methodological nationalism* (Wimmer, Glick Schiller, 2002), *impassé* che confina la prospettiva adottata all'interno di una cornice nazionale. Questa constatazione è stata accompagnata dal pensare il contesto anche in termini transazionali, al fine di andare oltre una visione di sistemi – nazionali, culturali, sociali – chiusi e autosufficienti, per cogliere i momenti di scambi, di ibridazioni, di mescolamenti.

In codesta ricalibratura teorico-metodologica, è possibile vedere un impegno comune verso il quale la ricerca comparativa e quella storica convergono, vale a dire misurarsi con il rapporto globale/locale, facendo leva su prospettive diacroniche e sincroniche, ineludibili per dar conto del carattere dinamico e pluridirezionale degli oggetti di studio, siano essi idee, modelli, pratiche. Una confluenza, questa, discernibile anche negli “*epistemic puzzles*” (Cowen, 2020, p. 92) della ricerca comparativa, uno fra tutti come ripensare l'unità di comparazione Stato, adottando una postura intellettuale cauta, grazie alla quale storicizzarla e liberarla da una certa fissità senza incorrere in una banalizzante ed erronea liquidazione (Dale, Robertson, 2009).

Altra questione nodale, sulla quale si registra un'analogia sensibilità, è rappresentata dal *transfert*, vale a dire il movimento di idee, prassi, concetti tra locale, nazionale, sovranazionale. Ebbene, cosa comporti, produca e significhi in termini di potere, equilibri e relazioni è la pietra angolare di contributi in ambito comparativo e storico: in educazione comparata, il concetto di *transfert* si lega a doppio filo con l'analisi del prestito, tema che accompagna, sin dagli inizi, la nascita dell'ambito e continua a essere analizzato da parte di autorevoli studiosi impegnati a problematizzarne il carattere circolare e le influenze soggiacenti (Steiner-Khamsi, 2023). Sono linee di ricerca che, in maniera avvertita, smascherano come fallace la tentazione di far proprie, in maniera acritica e automatica, le cosiddette *best practices*, non solo in quanto la loro efficacia è inscindibile dal contesto, ma anche perché lo stesso movimento genera una traduzione-trasformazione e, pertanto, un mutamento (Cowen, 2009).

In ambito storico, lo studio dei *transfert* culturali, nella cornice della svolta disciplinare nella direzione di approcci transnazionali, ha mirato a far luce sui pregiudizi socio-culturali, visti come cause di analisi impoverite, nazioni-centriche e campanilistiche nelle ricerche comparativo-storiche (Espagne, 1999). Pur riconoscendo il merito di aver dato corso a una necessaria riflessione riguardante i condizionamenti culturali, altri orientamenti hanno rimarcato la presenza di una lettura del *transfert* ancora troppo legata a una dimensione nazionale – finendo per ricadere in quel nazionalismo metodologico che si vorrebbe superare – e da qui hanno proposto di riformulare il *transfert* come incrocio, un processo che trasforma sia i fenomeni, nel loro venire a contatto, sia l'ambiente circostante, attraverso variabili e ripetuti movimenti di avvicinamento e di allontanamento. In tale direzione di ricerca, la nota *histoire croisée* (Werner, Zim-

merman, 2004) vuole offrire una prospettiva dalla quale decifrare la complessità, una complessità composita e mutevole che, secondo i proponenti, include anche le molteplici metodologie ed epistemologie, le cui ricombinazioni sono da ricostruire e interpretare per generare nuovi significati:

[...] the scholar today is likely to look upon his or her own concepts and analytical instruments as the result of a complex process of intercrossing in which national and disciplinary traditions have been amalgamated in varying configuration, and reintroduce the corresponding viewpoints into the inquiry. The aim of *histoire croisée* is to shed light on this thick fabric of interweavings (Werner, Zimmerman, 2006, p. 49).

Va da sé che discriminare il rapporto globale/locale, nella pluralità delle sue interrelazioni e dei suoi significati, esiga un'analisi calata nel contesto e portata avanti attraverso questo: un'affermazione che potrebbe apparire ovvia, ma che si mostra in tutt'altra veste se si considera il come definire l'idea di contesto, cosa includervi e quali cautele sono da osservare per non arrestarsi a delle semplici giustapposizioni. Si tratta, in altri termini, di mantenere, in una generativa tensione, la dimensione spaziale con quella temporale, gli aspetti di permanenza con il cambiamento, il radicamento e la mutevolezza dei significati linguistici, culturali, simbolici. Non fattore che può essere dato per scontato, il contesto è, al contrario, da problematizzare mediante una lettura capace di articolare insieme le dimensioni di cui si diceva poc'anzi (Sobe, Kowalczyk, 2018); un'avvertenza teorico-metodologica distinguibile nei contributi impegnati a riallacciare i nessi tra spazio-tempo (Kauko, Wermke, 2018), a sottolineare il legame tra semantica e contesto (Tröhler, Horlacher, 2020), a mostrare le diverse accentuazioni che l'idea di contesto assume quando relazionata a termini come luogo, territorio, confine (Larsen, Beech, 2014).

Sono, questi, alcuni dei transiti tra ricerca storica e comparativa, le quali, volgendo il proprio sguardo a ciò che è altro da sé, si confrontano con la cosiddetta tirannia della distanza, una distanza che può essere temporale, spaziale, culturale, nonché linguistico-concettuale. Nondimeno, in siffatto incontro è in gioco la salvaguardia di una maniera etica, nella misura in cui si riconosca essenziale non operare delle forzature e delle assimilazioni traducendo con categorie altre. La questione dell'interpretazione-traduzione è al centro di un bel saggio di Carlo Ginzburg (2021), il quale fa propria la distinzione *etic/emic*, proposta da linguista e antropologo Kenneth L. Pike (1967), per indicare, rispettivamente, il livello di analisi dell'osservatore e dell'attore. Prendendola in prestito e riformulandola col vocabolario della ricerca storica, Ginzburg così prosegue:

Il processo della ricerca modifica le domande iniziali attraverso una documentazione nuova, recuperando domande che sono formulate nel linguaggio degli attori e riferite a categorie che caratterizzano quella società, profondamente diversa dalla nostra. [...] Si parte da domande *etic* per cercare di ottenere risposte *emic* (Ginzburg, 2021, pp. 85-86).

Tuttavia, rimane sempre un residuo tra *etic* ed *emic*, residuo che deve essere mantenuto per evitare di parlare al posto dell'altro, piegandolo a linguaggi, schemi e riferimenti che sono nostri; una consapevolezza imprescindibile, sottolinea l'insigne studioso, per liberarsi da pregiudizi etnocentrici (Ginzburg, 2021).

La traduzione può costituire un'analogia efficace per descrivere le finalità della ricerca storica e comparativa, entrambe chiamate a muoversi tra livelli di generalizzazione e specificità, per ricomporre l'ordito di fenomeni in un quadro non riduzionista. Prendendo in esame l'agenda d'attenzione delle indagini comparative, si possono riscontrare contributi particolarmente raffinati nel mettere in discussione le tesi a sostegno della convergenza dei sistemi d'istruzione verso un modello preponderante, con il venir meno di differenze tra questi. Al contrario, passando dalla strategia retorica dei *discourse* al carattere contestuale delle attuazioni, saggiando l'influenza

di indirizzi e modelli con la loro peculiare ed effettiva ricezione, trasformazione e uso a livello locale, è distinguibile un ventaglio di divaricazioni e di mediazioni tra gli attori coinvolti (Schriewer, 2012). Come ricordato in altri lavori (D'Ascanio, 2023), il bilanciamento tra una prospettiva generale e d'insieme e una contestualmente specifica è il banco di prova per chiarire l'identità e le finalità dell'educazione comparata, la quale può servirsi di dati e indici – si pensi alle indagini internazionali – ma come primi elementi all'interno di analisi che mirino a restituire problematicità e dinamicità ai fenomeni presi in esame, andando oltre la tecnica universalità del linguaggio statistico.

Fare i conti con la distanza implica, pertanto, una continua tensione fra prospettive, con la consapevolezza che rimangono delle zone di opacità, che sfuggono a una completa comprensione, ma che sono proprio queste a rappresentare quegli scarti che possono aprire la strada a nuove maniere di pensare e interpretare.

3. Coda

La sfida di leggere la complessità trova nell'educazione una lente euristica per osservare ma anche per vedervi riflessi caratteristiche, traiettorie e derive della nostra contemporaneità. Maneggiare tale lente, con le dovute cautele e attenzioni, richiede di alimentare il circolo delle scienze dell'educazione, nei suoi approcci, ambiti e tradizioni di ricerca, non per abbracciare una interdisciplinarietà troppo spesso svilta a mero slogan, ma per coltivare una disposizione all'incontro e al confronto, tutt'altro che scontata o a-problematica. Quella distanza, di cui si diceva poc'anzi, è interna a ogni campo disciplinare, derivando dalle filiazioni intellettuali, dai posizionamenti istituzionali, dal radicamento delle proprie categorie analitiche e metodologie e, al contempo, essa segnala i gradi di separazione tra i diversi ambiti di ricerca. Le riflessioni qui proposte avevano lo scopo di mostrare alcuni dei possibili andirivieni tra ricerca storica e comparata, andirivieni che sono sospinti da un'intenzionale apertura verso l'altro, necessaria per muoversi nel *tra*, ovvero in quegli spazi ancora da sondare. È questa una scommessa che chiama in causa le tante voci che compongono la comunità pedagogica, una scommessa da assumere per continuare a fare dello studio e della ricerca del sapere le espressioni di una tradizione educativa che ha reso il dubbio, il confronto e la varietà, lieviti per rinnovarsi e anticorpi contro costrizioni omologanti e uniformanti.

Bibliografia

- Bertin G.M. (1978). I compiti del Dipartimento di Scienze dell'Educazione. *Scuola e Città*, 5, 204-205.
- Bloch M. (1928). *Pour une histoire comparée des sociétés médiévales*, VI Congrès international de sciences historiques, Oslo. *Résumés des communications*, 119-121.
- Callegari C. (Ed.). (2016). *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*. Roma: Anicia.
- Cappa C. (2018). Comparative studies in education in Italy. Heritage and transformation. *Comparative Education*, 54 (4), 509-529.
- Chiocchietti P. (2012). Nuove prospettive storiografiche di ricerca comparata e transazionale. *Archivio trentino*, 2, 249-267.
- Cowen R. (2020). Comparative, international, and transnational histories of education. In T. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of historical studies in education. Debates, tensions, and directions* (pp. 80-104). Singapore: Springer.
- Cowen R. (2009). The transfert, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting?. *Comparative Education*, 45 (3), 315-327.

- D'Ascanio V. (2023). Sui tempi e sui volti dell'educazione comparata. Sfasature e pluralità. *Scuola Democratica*, 3, 503-521.
- Dale R., Robertson S. (2009). Beyond methodological "isms" in comparative education in an era of globalisation. In R. Cowen, A. M. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (pp. 1113-1128), London: Springer.
- Espagne M. (1999). Au-delà du comparatisme. In M. Espagne (Ed.), *Les transferts culturels franco-allemande* (pp. 35-49), Paris: PUF.
- Ginzburg C. (2021). Le nostre parole, e le loro. In C. Ginzburg, *La lettera uccide* (77-94), Milano: Adelphi.
- Kauko J., Wermke W. (2018). The contingent sense-making of contingency: epistemologies of change in comparative education. *Comparative Education*, 62 (2), 157-177.
- Larsen M. A., Beech J. (2014). Spatial theorizing in comparative and international education research. *Comparative Education Review*, 58 (2), 191-214.
- Palomba D. (2011). Gli studi comparativi in educazione. Una introduzione storico-critica. *ECPS Journal*, 4, 29-45.
- Pike K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*, 2 ed. Paris-Den Haag: Mouton.
- Schriewer J. (2012). Editorial: meaning constellations in the world society. Comparative Education – Special issue Re-conceptualising the global/local nexus meaning constellations in the world society, 48 (4), 411-422.
- Sobe N. W., Kowalczyk J. (2018). Context, entanglement and assemblage as matters of corner in comparative education research. In J. McLeod, N. W. Sobe, T. Seddon (Eds.), *World yearbook of education 2018: uneven space-times of education: historical sociologies of concepts, methods and practices* (pp. 197-204). London: Routledge.
- Steiner-Khamisi G. (2023). Policy borrowing and lending in comparative and international education: a key area of research. In J. D. Tavis, R. Shields, M. A. M. Thomas (Eds.), *The Bloomsbury handbook of theory in comparative and international education* (pp. 327-343). London: Bloomsbury.
- Tröhler D., Horlacher R. (2020). Histories of ideas and ideas in context. In T. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of historical studies in education. Debates, tensions, and directions* (pp. 55-79). Singapore: Springer.
- Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Werner M., Zimmermann B. (Eds.). (2004). *De la comparaison à l'histoire croisée*. Paris: Seuil.
- Werner M., Zimmermann B. (2006). Beyond comparison: historie croisée and the challenge of reflexivity. *History and Theory*, 45, 1, 30-50.
- Wimmer A., Glick Schiller N. (2002). Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global Newt*, 2 (4), 301-334.

Jacques Maritain: una rilettura de *L'educazione al bivio*

Paola Dal Toso

Professoressa Associata

Università degli Studi di Verona – paola.daltoso@univr.it

1. Introduzione

Nel contesto attuale di transizione e di profondo cambiamento, è interessante rileggere la riflessione che Jacques Maritain (1882-1973), considerato uno dei principali riferimenti del pensiero cattolico del Novecento, legato nell'elaborazione filosofica ai principi dell'antimoderno e dell'umanesimo integrale, oltre che alla ripresa del tomismo, esprime in *L'educazione al bivio*, scritta nel 1943 durante l'esilio americano. In quest'opera che ha notevole successo editoriale e che rappresenta l'inizio della riflessione sui problemi della filosofia dell'educazione a confronto con il pragmatismo americano, polemizza contro il mondo moderno e la sua cultura, accusati di soggettivismo e di naturalismo, e teorizza una concezione integrale della persona tracciando alcuni fondamenti della pedagogia cattolica, il personalismo. Lui stesso precisa: "Ho scelto come titolo generico: *L'educazione al bivio*; ma avrei potuto intitolare il mio libro *L'educazione dell'uomo*" (Ivi, p. 13) perché "niente è più importante per ciascuno di noi e niente è più difficile divenire un uomo" (Ivi, p. 14).

Nel volume sono raccolti i testi di quattro conferenze tenute all'Università di Yale, che si inseriscono nella costruzione neotomista del pensiero maritainiano, aperto alla rivalutazione della persona e dell'umanesimo integrale che deve venire a contrassegnarla. Le conferenze sono dedicate a *Gli scopi dell'educazione*, indicati nella formazione della persona umana in senso religioso-cristiano, visto come il garante della sua integralità; le false interpretazioni: pragmatismo, sociologismo, intellettualismo, volontarismo che finiscono per minare l'integralità dell'uomo; *Il dinamismo dell'educazione*, che muove dalla libertà dell'allievo ma la integra rispetto a verità e giustizia, esistenza, lavoro, agli altri e sviluppa la mente in unità spirituale e sapienza e non in senso soltanto cognitivo; *L'insegnamento medio e l'educazione liberale*, che vede al centro la scuola superiore e i suoi insegnamenti volti a fissare il carattere universale dell'educazione liberale, che verrà poi coronato nell'Università; *I compiti dell'educazione contemporanea* rivolta a dar corpo a un nuovo umanesimo che valorizzi lo Stato e il suo sistema educativo in funzione di una convivenza democratica e della formazione morale di un cittadino che si orienti al valore della pace, superando la crisi della civiltà soprattutto europea: è in corso la seconda guerra mondiale.

Maritain rivolge le sue considerazioni soprattutto alla realtà scolastica nord americana, in cui prevalgono le teorie behavioriste e deweyane in particolare, alle quali rimprovera l'eccessivo peso attribuito all'adattamento all'ambiente e la riduzione del pensiero a semplice strumento in funzione dell'azione.

Per Maritain "L'uomo è una persona che si possiede per mezzo dell'intelligenza e della volontà. Egli non esiste soltanto come essere fisico: c'è in lui un'esistenza più nobile e più ricca: la sovra-esistenza spirituale propria della conoscenza e dell'amore" (Ivi, p. 20). Inoltre, "Una persona possiede una dignità assoluta perché è in diretto rapporto col regno dell'essere, della verità,

della bontà, della bellezza, con Dio” (Ivi, p. 21). Secondo Maritain, quindi, la persona è in intimo rapporto con i valori spirituali assoluti, il cui regno è quello della trascendenza divina. Perciò, formare l’uomo come persona significa educarlo in armonia con questi valori, conducendolo verso una perfezione che avvicina la sua anima a Dio.

La parola educazione ha tre significati ben distinti, che spesso si sovrappongono. “Qualunque processo per mezzo del quale un uomo è formato e condotto verso la sua perfezione” (Ivi, p. 14) in senso stretto si riferisce all’opera formativa degli adulti verso i giovani e al compito specifico della scuola. “Compito principale dell’educazione è soprattutto quello di formare l’uomo, o piuttosto di guidare lo sviluppo dinamico per mezzo del quale l’uomo forma se stesso ad essere uomo” (Ibidem). Ciò premesso, l’educazione viene concepita come «un’arte morale» (Ivi, p. 15) di particolare difficoltà e che può andare incontro a sette fondamentali errori del nostro tempo in campo pedagogico che l’autore illustra nella prima parte dell’opera.

2. Errori delle dottrine del XX secolo

Maritain individua come gli errori delle dottrine pedagogiche del XX secolo. Le sue riflessioni risultano tuttora attuali.

Il primo errore consiste nel dimenticare i fini dell’educazione, con un eccesso di attenzione per i metodi con il risultato di scambiare l’obiettivo-efficienza con le mete educative finali, di ridurre l’educazione a un’arte tecnica, che, privata del riferimento a uno scopo, perde di senso. Il “primato dei mezzi sul fine e il conseguente crollo di ogni finalità certa e di ogni vera efficacia nel realizzarla sembra sia il principale rimprovero che si possa rivolgere all’educazione contemporanea” (Ivi, p. 15).

Il secondo è quello di cedere a una errata concezione del fine dell’educazione, dovuta all’adozione di una falsa idea dell’uomo stesso, che si attarda su una sua visione scientifica e naturalista, invece di riconoscerne l’essenza religiosa che viene rivelata solo dal concetto cristiano di uomo come persona. Questo è da distinguere nettamente da quello di individuo: è un universo, un microcosmo, caratterizzato dalla volontà, dalla conoscenza, dall’amore. Ne consegue che “È della massima importanza che gli stessi educatori abbiano il rispetto dell’anima e del corpo del fanciullo, il senso delle sue risorse interiori” (Ivi, p. 22) e prestino un’amorosa attenzione al mistero della sua identità perché lo scopo dell’educazione consiste nel “guidare il bambino verso la propria perfezione umana” (p. 16).

Il terzo errore è il pragmatismo: “è un disgraziato errore definire il pensiero umano come un organo di risposta agli stimoli e alle situazioni attuali dell’ambiente” (Ivi, p. 28). Concepisce l’attività intellettuale dell’uomo suscitata da bisogni pratici e finalizzata all’azione, enfatizza l’importanza dell’azione, dell’attività, dimenticando che questa vale solo in rapporto al fine, allo scopo senza il quale smarrisce l’orientamento. Si riduce così l’autentico senso della natura umana ponendo l’educazione al bivio tra una formazione esclusivamente pragmatica e sociale dell’uomo ed un umanesimo integrale, la sola concezione adeguata a tutte le dimensioni terrene e soprannaturali dell’essere umano.

A scuola, questo errore inizia “quando l’oggetto da insegnare e il primato dell’oggetto vengono dimenticati” (Ivi, p. 29), portando a “una specie di adorazione psicologica del soggetto” (Ibidem), col risultato che per insegnare la matematica a John, si parte dal presupposto (in sé non errato) che occorra conoscere John; ma focalizzandosi solo su questo, John non imparerà mai la matematica.

Maritain critica il puerocentrismo dell’educazione attiva e la considerazione dell’educazione come accumulo di esperienze (cfr. p. 78), mentre deve essere indirizzata secondo una concezione dell’uomo da formare. Il quarto errore consiste nel sociologismo: lega l’essenza dell’uomo al bi-

sogno di attivismo puramente sociale e tecnico, la persona è condizionata dalla vita sociale, è sacrificata alla società che, invece, dovrebbe essere strumento in funzione della persona. Si dimentica che “il fine primo dell’educazione riguarda la persona umana dal punto di vista della sua vita personale” (Ivi, p. 30), anzi “l’educazione stessa per la comunità implica e richiede innanzi tutto l’educazione per la persona” (Ivi, p. 31). “L’essenza dell’educazione non consiste [...] nell’educare un futuro cittadino alle condizioni e interazioni della vita sociale, ma prima di tutto nel *fare un uomo* e con ciò preparare un cittadino” (Ibidem). Persona e comunità sono intrinsecamente legate, ma l’educazione deve muovere dalla persona e solo in questo modo opera anche a favore della comunità.

Il quinto errore riguarda l’intellettualismo, cioè l’importanza attribuita alla vita intellettuale intesa come conoscenza specializzata, riducendo l’uomo a perfetto conoscitore del suo compito particolare; lo disumanizza il culto della specializzazione scientifica e tecnica privata del radicamento in una formazione generale. La democrazia richiede “un’educazione liberale per tutti” (Ivi, p. 36) in modo da assicurare uno sviluppo umanistico nell’insieme della società.

Il sesto errore è rappresentato dal volontarismo, cioè nel basare l’educazione sull’esclusiva formazione della volontà con il rischio di cadute illiberali ed addirittura totalitaristiche di subordinare l’intelligenza alla volontà, finendo per enfatizzare l’irrazionalità. L’esaltazione della volontà al di sopra di tutto può solo deprimere l’intelligenza e rappresenta la premessa di politiche autoritarie. Invece, l’educazione deve far avanzare verso la perfezione intelligenza e volontà insieme.

Il settimo errore consiste nel credere che tutto possa essere insegnato e appreso attraverso l’insegnamento di una disciplina, mentre certe cose non si possono insegnare e si possono imparare solo attraverso la sofferta esperienza personale.

Rispetto a questi errori, Maritain propone la propria concezione pedagogica nella parte dell’opera volta a delineare il programma dell’educazione liberale, non vista come un nostalgico ritorno al passato e alla tradizione.

3. Educare

Maritain precisa che “L’educazione della scuola e dell’università è solo una parte dell’educazione” (Ivi, p. 43) che “continua fino alla nostra morte” (p. 43).

“L’insegnante deve conoscere a fondo la psicologia del fanciullo e prestarvi molta attenzione” (p. 44) e “Insegnare è un’arte: l’insegnante è un artista” (p. 50). Criticando sia le concezioni pedagogiche che ritengono l’educatore l’agente principale dell’educazione, sia quelle che escludono ogni suo intervento, Maritain imposta il rapporto educativo in termini di libertà e responsabilità. La concezione autoritaria dell’educazione, che fa prevalere l’autorità del maestro, e la concezione libertaria e anarchica dell’educazione che fa prevalere la libertà dell’allunno, falsano il rapporto educativo che esige la collaborazione tra il maestro e lo scolaro, poiché è questi l’agente principale della sua educazione mentre l’educatore è colui che, conoscendo la natura umana e la perfezione a cui essa può e deve giungere, lo aiuta e guida a raggiungere la vita della ragione e della libertà. L’educando ha il diritto ad essere educato, perché non è ancora pienamente conscio della sua totale realtà umana, e l’educatore ha il dovere di guidarlo alla sua libertà di uomo (cfr. p. 52).

L’educazione deve coltivare disposizioni (abiti) orientate verso l’amore della verità, del bene e della giustizia; l’amore della vita, il senso del lavoro ben fatto e la cooperazione con gli altri (cfr. Ivi, pp. 59-62). Per risultare feconda, deve seguire alcune regole. La prima e fondamentale riguarda il compito del maestro: “incoraggiare e favorire quelle fondamentali disposizioni che permettono all’agente principale – il bambino – di svilupparsi nella vita dello spirito” (p. 63), cioè di liberare le buone energie.

La seconda regola “consiste nel centrare l’attenzione sull’intima profondità della persona e del suo dinamismo spirituale preconscious: in altri termini, consiste nel preoccuparsi innanzi tutto del *dentro*, e dell’interiorizzazione dell’influenza educativa” (Ivi, p. 64) Maritain precisa: “Il culto dei mezzi tecnici considerati come capaci di perfezionare l’intelletto e di produrre la scienza per sola virtù propria, deve fare il posto al rispetto per lo spirito e per la nascente intelligenza dell’uomo” (Ivi, pp. 67-68).

La terza norma è quella di favorire l’unità di senso delle attività educative: “tutto il lavoro dell’educazione e dell’insegnamento deve tendere ad unificare, non a disperdere” (Ivi, p. 70). Questo significa che “mani e mente devono lavorare insieme” (Ibidem), ovvero esperienza e ragione devono procedere di comune intesa: insegnare alla ragione a basarsi sui fatti e all’esperienza a realizzarsi nella conoscenza razionale (cfr. p. 72). L’unità del compito educativo non deve essere mai persa di vista, così da sviluppare progressivamente la sapienza, intesa come “quella conoscenza [...] che penetra e abbraccia le cose servendosi delle vedute intelligibili più profonde, più universali” (Ivi, p. 73).

La quarta regola domanda che “l’insegnamento liberi l’intelligenza, invece di sovraccaricarla: in altri termini, che l’insegnamento ottenga la liberazione dello spirito mediante il dominio della ragione sulle cose insegnate” (Ivi, p. 75). Poiché la conoscenza non consiste in un cumulo di materiali, quanto è insegnato non andrebbe mai ricevuto passivamente, ma capito e trasformato mediante l’attiva comprensione personale.

In ordine al programma di studi Maritain prospetta la ricomposizione dell’antica lista delle sette arti liberali definite dalla cultura classica. Il moderno trivio andrebbe orientato alla padronanza della parola, condizione imprescindibile per l’espressione del pensiero e della capacità creativa dell’uomo: di qui la proposta degli insegnamenti di eloquenza letteratura e poesia. Il quadrivio, a sua volta, dovrebbe riguardare l’attività conoscente e razionale, l’attività di intuizione e di giudizio, cioè la verità da scoprire e alla quale acconsentire sulla fede dell’evidenza (cfr. p. 83); dovrebbe, perciò, impennarsi sull’insegnamento della matematica, delle scienze fisiche e naturali, sulla filosofia e sulla morale e la filosofia politica e sociale.

4. Compiti dell’educazione contemporanea

Per realizzare un “umanesimo integrale, occorrerebbe promuovere un’educazione integrale” (Ivi, p. 126). Educazione e umanesimo sono intimamente legati. L’educazione è la strada che porta all’umanesimo integrale:

L’educazione deve [...] quindi sviluppare insieme il senso della libertà e quello della responsabilità, quello degli umani diritti e quello degli umani doveri, il coraggio di affrontare rischi e di esercitare l’autorità per il bene generale e, al tempo stesso, il rispetto dell’umanità in ogni persona individuale (Ibidem).

Maritain precisa: “Fine essenziale dell’educazione è la formazione dell’uomo e l’interiore liberazione della persona umana” (Ivi, p. 130) e nuovamente ribadisce: “L’educazione deve mirare essenzialmente [...] a liberare la persona umana” (Ivi, p. 139) e ancora ripete: “L’educazione sia educazione dell’uomo e educazione per la libertà, formazione di uomini liberi per una comunità libera” (Ivi, p. 142). E avverte:

si tratta di non trasformare la tecnologia in suprema sapienza e regola di vita umana, e di non mutare i mezzi in fini [...]. La tecnologia è buona in quanto strumento per lo spirito umano e per fini umani. Ma la tecnocrazia, cioè la tecnologia concepita e riverita in modo da escludere ogni superiore sapienza e ogni applicazione a comprendere altro che non

siano i fenomeni calcolabili, non lascia altro nella vita umana che le relazioni di forza, o meglio di piacere, e sfocia necessariamente in una filosofia del dominio. Una società tecnocratica non è altro che una società totalitaria (Ivi, pp. 155-156).

Maritain afferma: “A riguardo dell’universalità della conoscenza, il ‘modo’ di insegnamento è più importante della stessa ‘materia’ di studio” (Ivi, p.171) e con gli adolescenti “La qualità del modo e dello stile di insegnamento è molto più importante della quantità delle cose insegnate” (Ivi, p. 94) perché si tratta di farne comprendere il significato.

Non mancano difficoltà:

Il grande pericolo che insidia l’educazione contemporanea è la corrente che spinge molti spiriti verso le illusioni tecnocratiche. Niente sarebbe più funesto di un’educazione che mirasse non a rendere l’uomo più veramente umano, ma fare di lui lo strumento perfettamente condizionato e perfettamente adeguato ad una società tecnocratica (Ivi, p. 177).

Al riguardo Maritain precisa: “Il problema consiste nel sapere quale è l’esatto significato della tecnologia per l’uomo, e nel non trasformare la tecnologia nella suprema saggezza e regola della vita umana, evitando di scambiare i mezzi con i fini” (Ivi, p. 178). E nuovamente ribadisce:

La tecnologia è buona, ma come uno strumento per lo spirito umano e per dei fini umani. Ma la tecnocrazia, cioè la tecnologia accolta e riverita con l’esclusione di ogni saggezza superiore e di ogni sforzo per comprendere fenomeni non riducibili a calcolo materiale, non lascia altro nella vita che relazioni di forza, o tutt’al più di piacere e finisce necessariamente in una filosofia della sopraffazione. Una società tecnocratica non è altro che una società totalitaria. Ma una società tecnologica può essere democratica, purché sia vivificata da una ispirazione sopra-tecnologica (Ivi, pp. 178-179).

5. Considerazioni critiche

Pur esplicitamente legata al suo tempo, l’opera di Maritain traccia alcuni fondamenti della pedagogia cattolica (il personalismo, il valore dell’educazione liberale, l’umanesimo integrale) e pone in rilievo il bivio che sta davanti – pedagogicamente – alla civiltà: guerra contro pace, uomo contro storia, umanesimo contro tecnica. E in questo bivio Maritain indica la sua scelta.

Il fondamentale rapporto col tomismo ha portato larga parte del mondo cattolico a considerare il pensiero di Maritain come un riferimento fondamentale per il confronto con la contemporaneità; questa sua organicità al tomismo – attestato su posizioni antimoderne – ha spesso spinto i laici a considerarlo come schierato a favore della conservazione sociale.

Secondo Piero Viotto:

La pedagogia di Maritain è la coerente traduzione della filosofia tomista ai problemi dell’educazione, sia per quanto riguarda i rapporti dell’uomo con la verità, che per quanto riguarda la relazione tra la persona umana e il bene comune. Pur non essendo stata elaborata in un ‘trattato’, la pedagogia maritainiana sviluppa un discorso organico sul problema educativo, rispondendo alle diverse questioni relative alle strutture, ai metodi, ai contenuti ed ai fini del divenire della persona, che mediante l’autoformazione si fa personalità. (Viotto, *La pedagogia dello spiritualismo nei paesi di lingua francese*, p. 665).

Nel 1956 la *Civiltà Cattolica* accusa Maritain di bergsonismo, crocianesimo e relativismo storicista. Si osserva che il suo pensiero sboccia nell’affermazione integrale dei valori umani in quanto tali. I valori cristiani diverrebbero, nella concezione di Maritain, profani e temporali,

perdendo il loro carattere di trascendenza e giungendo a confondersi, giustificandoli, con atteggiamenti eretici, razionalisti, atei. Complessivamente, l'umanesimo di Maritain non sarebbe un vero umanesimo cristiano, ma, nella sua sostanza, un naturalismo integrale. Tali contestazioni, tanto esplicite quanto gravi, riecheggiano le condanne da cui, al loro tempo, erano stati irretiti i cattolici liberali e, successivamente, i modernisti.

Una parte della critica, nel tentativo di sminuirne la portata innovatrice, crede di vedere in Maritain uno degli esponenti del tradizionalismo arroccati su una antistorica difesa degli ideali tradizionali¹, mentre lui ha ben chiara l'improponibilità di un puro e semplice ritorno al passato.

Il richiamo di Maritain alla riserva sapienziale della tradizione classico-cristiana ha un altro scopo che ritiene perfettamente compatibile con la modernità e, anzi, l'unico modo per darle senso: quello, cioè, di non smarrire la gerarchia dei fini in educazione, al cui vertice colloca l'obiettivo di far conoscere la verità.

Bibliografia

- Galeazzi G. (1979). *Persona società educazione in Jacques Maritain (Antologia del pensiero filosofico e della critica)*. Milano: Massimo.
- Maritain J. (1963). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.
- Viotto P. (1977). *La pedagogia dello spiritualismo nei paesi di lingua francese*, in *Nuove questioni di storia della pedagogia*. (Vol. 3, pp. 657-665). Brescia: La Scuola.
- Viotto P. (1990). Maritain, Jacques. In M. Laeng (ed.), *Enciclopedia pedagogica* (pp. 7326-7340). Brescia: La Scuola.
- Viotto P. (1985). *Per una filosofia dell'educazione secondo J. Maritain*. Milano: Vita e Pensiero.

1 Cfr. F. Bartolomeis, "Critiche a Maritain pedagogista", in G. Galeazzi, *Persona società educazione in Jacques Maritain (Antologia del pensiero filosofico e della critica)* Massimo, Milano, 1979, pp. 303-305.

La formazione degli insegnanti “speciali” nel processo di transizione verso l’integrazione degli studenti con disabilità: l’esperienza della Scuola di padre Gemelli tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento

Anna Debè

Ricercatrice

Università Cattolica del Sacro Cuore, Campus di Piacenza – anna.debe@unicatt.it

1. Premessa

Per ragioni già ampiamente dibattute, è noto come solo in anni recenti la storia della pedagogia speciale abbia ricevuto adeguata attenzione da parte della comunità scientifica italiana (Sani, 2008). In riferimento tanto alle disabilità sensoriali e motorie quanto a quelle cognitive, la lacuna storiografica è stata, ad oggi, in parte colmata, sebbene diversi temi, questioni ed esperienze di estrema rilevanza storico-pedagogica rimangano ancora da esplorare (Morandini, 2016). Tra questi, rientrano alcuni aspetti relativi agli insegnanti delle realtà scolastiche differenziali, che riguardano sia la sfera operativa (si pensi soprattutto ai mutamenti intervenuti nel tempo nell’esercizio della pratica didattica), sia i contesti e le modalità della loro formazione professionale. A partire dalla fondazione, nella Roma agli albori del Novecento, della prima Scuola Magistrale Ortofrenica italiana, diretta dal noto psichiatra Giuseppe Montesano, lungo tutto il secolo si è assistito a un investimento sempre maggiore sulla figura del maestro “speciale” (Benetti, 2023; Debè, 2017a e 2024), che si è mosso in parallelo prima con la lenta e faticosa affermazione del diritto di istruzione dei bambini e ragazzi con disabilità, poi con il processo di integrazione “selvaggia” degli stessi nella scuola comune. Il presente contributo intende soffermarsi sugli anni Sessanta e Settanta, periodo in cui si realizzò il controverso passaggio dall’incremento numerico di scuole e istituti speciali alla loro netta e rapida chiusura (Polenghi, 2021). Nello specifico, si analizzerà la vicenda della Scuola ortofrenica di Milano, fondata negli anni Venti dal francescano Agostino Gemelli (Bocci, 2003; Carera, 2013) all’interno della sua Università Cattolica del Sacro Cuore. L’obiettivo è quello di gettare luce sulle modalità attraverso cui tale Scuola adeguò la propria proposta formativa per gli insegnanti dei cosiddetti “anormali” all’importante transizione che investì l’intero sistema scolastico italiano.

2. Le origini della Scuola di Milano: tra discipline scientifiche e pedagogiche

Quando padre Gemelli decise, a cinque anni dall’apertura dell’Ateneo milanese, di avviare l’esperienza di una Scuola destinata alla preparazione degli insegnanti degli anormali psichici, tentava di rispondere a una necessità formativa molto pressante sul territorio locale e nazionale. Dopo la già citata esperienza romana, infatti, solo a Firenze era stata costituita, nel 1925, una seconda Scuola Magistrale Ortofrenica, posta sotto la guida del pedagogista Giovanni Calò e del pediatra Eugenio Modigliano.

Eppure, a partire dalla fine dell’Ottocento, ma con maggiore intensità nei primi decenni del

secolo successivo, avevano preso forma diverse scuole e istituti per bambini e ragazzi con disabilità mentale, per l'educazione dei quali era necessario personale adeguatamente formato. Proprio nel territorio milanese, ad esempio, a favore dei piccoli frenastenici erano stati inaugurati nel 1901 l'Istituto San Vincenzo (Vanin, 2009), fondato da religiosi e sovvenzionato dalla beneficenza privata, e nel 1915 la Scuola "Treves" (Albertini, 1923), finanziata dal Comune del capoluogo lombardo.

Queste istituzioni si affiancavano ai più antichi istituti per i sordi (ve ne erano addirittura due) (Fusina, 2008; Gecchele, 2008) e per i ciechi (Bascapè, Canella, Rebora, 2003), nonché al Pio Istituto dei rachitici (Polenghi, 2009). Se i maestri dei bambini con rachitismo non necessitavano, per ovvie ragioni, di uno specifico addestramento, così come quelli dei disabili sensoriali – che, grazie a un'esperienza ormai consolidata sul campo, venivano perlopiù formati direttamente all'interno delle realtà in cui operavano – per i docenti dei disabili cognitivi mancava invece un'istituzione che li preparasse a una professione dai contorni ancora indefiniti.

Padre Gemelli era consapevole di tale situazione e, in quegli anni, nella sua veste di uomo di scienza e rigoroso psicologo, aveva rivolto particolare attenzione alla spinosa questione delle deficienze mentali (Debè, Polenghi, 2019). Ad esempio, nel Laboratorio di psicologia sperimentale – attivato nel 1921 presso l'Università Cattolica (Esposito, Fenaroli, Vanetti, 2009) – egli si era fatto promotore di diverse indagini sulle anormalità mentali, grazie anche al contributo di colleghi del calibro di Ludovico Necchi e Arcangelo Galli. Tali studi prendevano avvio dai dati raccolti presso il già citato Istituto San Vincenzo, dove Gemelli aveva costituito nel 1914 un Laboratorio di psico-pedagogia emendatrice e, nel 1920, un Ambulatorio per bambini nervosi anormali, entrambi utili per la diagnosi delle frenastenie infantili e per la valutazione dell'ammissione dei soggetti nella struttura (Debè, 2017b).

Il francescano, inoltre, aveva aderito alla Società Italiana Pro Anormali, facendosi tramite di essa portavoce di battaglie volte a sensibilizzare gli organismi pubblici a favore dei soggetti con anormalità psichica.

Il contributo più eclatante di padre Gemelli, però, coincise con la fondazione nel 1926 della Scuola per la preparazione del personale insegnante e assistente degli anormali di Milano, da lui istituita con l'intento di formare maestri in grado di indirizzare adeguatamente la propria azione didattica, a partire dal riconoscimento dei deficit e delle loro specifiche caratteristiche.

Proprio per questo, agli studenti della Scuola, già in possesso di un diploma magistrale, veniva offerto un piano di studi volto principalmente a colmare le loro lacune disciplinari in campo medico, biologico e psicologico. Al contrario, nei primi decenni, poca importanza fu attribuita alla formazione su tematiche di natura educativa. Solo nell'anno accademico 1936/37 e in quello successivo, Mario Casotti, ordinario di Pedagogia presso l'Istituto di Magistero dell'Università Cattolica, fu incaricato di tenere, per la prima volta all'interno della Scuola, corsi di metodologia pedagogica e di pedagogia emendativa (Debè, 2017a, pp. 82-84).

Questa impostazione riflette un approccio condiviso dai grandi intellettuali dell'epoca impegnati a confrontarsi per la prima volta sul tema dell'istruzione dei disabili psichici. Si pensi, tra gli altri, al noto neuropsichiatra romano Sante De Sanctis, che padre Gemelli invitò a inaugurare diverse edizioni della Scuola ortofrenica milanese. Pur consapevoli che il fine ultimo dell'azione dei maestri dovesse essere l'educazione del soggetto frenastenico, entrambi gli studiosi – al pari di molti loro colleghi – ritenevano che solo attraverso una conoscenza approfondita e un'attenta considerazione dei dati derivati dalle scienze medico-biologiche e psicologiche fosse possibile predisporre interventi pedagogici adeguati e realmente efficaci (Gemelli, 1941).

All'interno della Scuola di padre Gemelli, la pedagogia fu inserita stabilmente nel programma dei corsi solo a partire dalla metà degli anni Sessanta. Parallelamente all'espansione delle istituzioni scolastiche per studenti con disabilità e all'accresciuta consapevolezza che i docenti necessitassero di strumenti spendibili nella relazione educativa, non solo si prestò maggiore attenzione

all'insegnamento delle teorie pedagogiche, ma si investì anche significativamente sulla pratica didattica, valorizzando l'esperienza del tirocinio. Sebbene il tirocinio fosse già presente sin dai primi anni di attività della Scuola, in questo periodo assunse una nuova configurazione, richiedendo agli studenti un coinvolgimento sempre più intenso, sia in termini di tempo che sul piano operativo. Se inizialmente il tirocinante si limitava a osservare per poche ore il bambino a lui affidato, con i nuovi programmi previsti dalla Scuola venne invece incoraggiato ad affiancare il docente titolare e a sperimentarsi attivamente e per periodi più lunghi nella progettualità educativa a favore del minore.

3. Le novità nell'organizzazione della Scuola tra anni Sessanta e Settanta

I primi decenni di attività della Scuola furono caratterizzati da una sostanziale continuità, soprattutto sul piano strutturale, e rappresentarono una fase fondamentale per la costruzione di un'istituzione che operò a vantaggio della formazione degli insegnanti fino agli anni Novanta. A partire dai primi anni Sessanta, invece, furono introdotti cambiamenti più rilevanti, con una riorganizzazione generale che influenzò anche la proposta formativa.

Una delle principali novità fu l'inserimento delle specializzazioni nell'anno accademico 1963/64. Gli studenti, dopo aver completato il primo anno di corso, potevano proseguire con il secondo, scegliendo di approfondire tematiche legate all'educazione dei disabili mentali, degli otologopatici, degli ambliopici o dei motulesi.

Questa nuova pianificazione non era affatto casuale, considerando i cambiamenti legislativi in atto a livello nazionale. La Circolare Ministeriale del 4 gennaio 1962, n. 103, aveva infatti identificato cinque categorie di classi differenziali e di scuole speciali: per tardivi e falsi anormali psichici, per minorati psichici, per minorati fisici, per ambliopi e per sordastri. Inoltre, la successiva Circolare del 9 luglio 1962, prot. n. 4525, che stabiliva il numero di bambini per ciascuna classe, faceva esplicito riferimento anche ai docenti dei disabili, sottolineando l'importanza che essi possedessero di un titolo di specializzazione rilasciato dalle scuole magistrali ortofreniche, attraverso un percorso biennale altamente qualificato¹.

Alla necessità ormai largamente affermata di investire sulla formazione dei maestri, rispondeva anche l'apertura di nuove sedi della Scuola fondata da padre Gemelli, stabilite nelle città di Brescia, Torino e Sassari. A queste si aggiungeva poi l'esperienza peculiare avviata presso il Centro di Cultura "Maria Immacolata" del Passo della Mendola, in provincia di Trento, dove per alcuni anni si svolsero alcune edizioni estive della Scuola, caratterizzate da un calendario compatto e da una proposta didattica personalizzata (Debè, 2017a, p. 186).

Nell'anno accademico 1974/75, la Scuola fondata da Gemelli fu attraversata da un ulteriore evento significativo, corrispondente all'avvio di un corso per le maestre di scuola materna, per la formazione delle quali era previsto un programma peculiare. L'inaugurazione di questo corso, che rispondeva a un'esplicita richiesta pervenuta all'Università Cattolica da alcuni enti del territorio, si poneva in continuità con la nascita nel 1968 della scuola materna statale, la cui legge istitutiva prevedeva, come è noto, sezioni e plessi speciali per i casi di disabilità, oltre che l'eventuale apertura di scuole materne speciali (legge 444 del 18 marzo 1968, art. 3).

Infine, durante l'anno accademico 1978/79 la Scuola visse un'altra importante trasformazione. Essa mutò, difatti, denominazione: abbandonò il titolo di Scuola per la preparazione del

1 Oppure era considerato valido anche il titolo erogato al termine dei cosiddetti "corsi di fisiopatologia dello sviluppo psichico e fisico del fanciullo", disciplinati dal regolamento generale sui servizi dell'istruzione elementare annesso al Regio Decreto del 26 aprile 1928, n. 1297.

personale insegnante e assistente degli anormali e assunse quello di Scuola Magistrale Ortofrenica, riconosciuto con decreto ministeriale del 3 luglio 1978. A tale cambiamento si accompagnava anche una generale riorganizzazione della proposta. In linea con le indicazioni contenute nel DPR 970/1975, la nuova Scuola dell'Università Cattolica strutturò il percorso formativo in due anni scolastici, durante i quali gli studenti erano tenuti a frequentare almeno 300 ore di lezioni teoriche e almeno 350 ore di attività pratiche, tra lavori di gruppo e tirocinio guidato. Il corso era suddiviso in tre sezioni, ognuna delle quali poteva accogliere fino a cinquanta studenti: una per i docenti ed educatori della scuola materna, una per quelli della scuola elementare e una per gli insegnanti ed educatori della scuola secondaria e artistica. Mentre le lezioni teoriche e le esercitazioni erano comuni a tutte le sezioni, il tirocinio variava a seconda dell'ordine di scuola di riferimento (Debè, 2017a, pp. 169-218).

Tale perfezionamento della proposta formativa incontrava le nuove istanze pedagogiche che caratterizzarono, come noto, l'Italia degli anni Settanta, nell'ambito del processo di chiusura dei percorsi scolastici differenziali. Difatti, la rinnovata Scuola Ortofrenica di Milano formava docenti da destinare non più alle scuole speciali o alle classi differenziali, bensì alle scuole comuni, a sostegno degli studenti con disabilità ivi inseriti.

4. Brevi riflessioni conclusive

Nel corso dei suoi lunghi decenni di attività, la Scuola riuscì ad attrarre un numero consistente di maestri, ma soprattutto maestre, desiderosi di perfezionare la propria formazione, che cresceva di pari passo con la maturazione dell'idea che i bambini con disabilità necessitassero di interventi educativi e didattici adeguati.

In particolare, negli anni Sessanta si registrò un significativo aumento delle iscrizioni, giustificabile con il generale incremento delle scuole speciali e delle classi differenziali e, di conseguenza, con la crescente domanda di personale adeguatamente formato. Non a caso, la legge 24 luglio 1962, n. 1073, contenente provvedimenti per lo sviluppo del sistema scolastico nel triennio 1962-65, prevedeva specifici finanziamenti destinati alle classi e scuole per bambini e ragazzi con disabilità (Zelioli, 1978). Al contrario, a inizio anni Settanta si verificò un netto calo delle iscrizioni, probabilmente influenzato dall'emanazione della legge 118/71, che avviò il processo di integrazione degli studenti con disabilità nelle classi della scuola comune (Pruneri, 2003).

In generale, la Scuola ortofrenica di Milano contribuì a fondare su solide basi scientifiche il dibattito sull'educazione e l'istruzione degli studenti con disabilità. Padre Agostino Gemelli investì con convinzione in questo progetto, dimostrando una particolare sensibilità nei confronti di un problema educativo a lungo ignorato. Come evidenziato in questo contributo, nel corso del tempo la Scuola si rafforzò, adattandosi ai cambiamenti intervenuti nel panorama scolastico e sociale italiano, sempre più orientato al rifiuto di percorsi separati e di esclusione, nonché al riconoscimento legislativo della figura dell'insegnante di sostegno. I percorsi formativi continuarono a essere erogati sino al 1993/94, ultimo anno di attività della Scuola.

Bibliografia

- Albertini A. (1923). L'assistenza medica e pedagogica ai fanciulli normali psichici nella Scuola "Z. Treves" del Comune di Milano. *Infanzia Anormale*, (2), 33-43.
- Bascapè M.G., Canella M., Rebora S. (Eds.) (2003). *Luce su luce: l'impegno della solidarietà dalla carità alla scienza*. Milano: Istituto dei ciechi.
- Benetti E. (2023). Maestre "speciali". Insegnamento e formazione per l'Istituto medico-pedagogico vene-

- ziano durante il fascismo (1926-1944). *Venetica. Infanzie vulnerabili, istituzioni speciali (XIX-XX secolo)*. 64 (1), pp. 65-90.
- Bocci M. (2003). *Agostino Gemelli, rettore e francescano: Chiesa, regime, democrazia*. Brescia: Morcelliana.
- Carera A. (2013). Gemelli Agostino. In G. Chiosso, R. Sani (Eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (vol. I, pp. 628-629). Milano: Editrice Bibliografica.
- Debè A. (2017a). *Maestri "speciali" alla Scuola di padre Gemelli. La formazione degli insegnanti per fanciulli anormali all'Università Cattolica (1926-1978)*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Debè A. (2017b). Educare gli anormali nella Milano di inizio Novecento: l'esperienza dell'Istituto San Vincenzo. *Rivista Formazione, Lavoro, Persona*, VII (20), 149-157.
- Debè A. (2024). The teachers of mentally disabled children in Reggio Emilia: the "Antonio Marro" Residential Centre-School across the 1920s and 1930s. *History of Education & Children's Literature*, XIX (1), 283-299.
- Debè A., Polenghi S. (2019). Agostino Gemelli (1878–1959) and mental disability: science, faith and education in the view of an Italian scientist and friar. *Paedagogica Historica*, 55 (3), 429-450.
- Esposito L.I., Fenaroli V., Vanetti S. (Eds.) (2009). *Padre Agostino Gemelli e il Laboratorio di psicologia: le testimonianze dei protagonisti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Fusina F. (2008). Il Pio Istituto sordomuti poveri di campagna di Milano e don Giulio Tarra (1854-1889). In R. Sani (Ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative* (pp. 251-292). Torino: SEI, 251-292.
- Gechele M. (2008). Origini e primi sviluppi dell'Istituto Nazionale per i Sordomuti di Milano. In R. Sani (Ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative* (pp. 111-169). Torino: SEI.
- Gemelli A. (1941). Il problema degli "instabili". *L'educazione dei minorati*, 1, 21-30.
- Morandini M.C. (2016). Studies on the History of Special Education in Italy: State of the Art and Paths for Future Research. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3 (1), 235-247.
- Polenghi S. (2009). *Educating the cripples: the Pious institute for rickets sufferers of Milan and its transformations (1874-1937)*. Macerata: EUM.
- Polenghi S. (2021). The History of Educational Inclusion of the Disabled in Italy. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*, Last updated: June 28, 2021, <<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1608>>.
- Pruneri F. (2003). La politica scolastica dell'integrazione nel secondo dopoguerra. In G.M. Cappai (Ed.). *Percorsi dell'integrazione. Per una didattica delle diversità personali* (pp. 55-80). Milano: FrancoAngeli.
- Sani R. (Ed.) (2008). *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*. Torino: SEI.
- Vanin M. (2009). *Dalla parte degli ultimi. L'Istituto San Vincenzo di Milano-Monza. Un secolo di fedeltà, una storia ambrosiana*. Milano: NED.
- Zelioli A. (1978). 1963-1978. Dalle classi differenziali all'integrazione scolastica degli handicappati. Dati statistici – quadro storico – aspetti giuridici. *Scuola Italiana Moderna*, 5, 14-19.

L'emergenza dell'educazione scientifica in Italia: la necessità di un approccio storico-epistemologico

Domenico Francesco Antonio Elia

Professore Associato

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" – domenico.elia@uniba.it

1. La scienza e l'opinione pubblica: quale rapporto?

All'inizio del nuovo secolo il sondaggio Eurobarometer 2001 (Corbellini, 2003, pp. 110-111) sottolineava lo scarso entusiasmo nutrito dall'opinione pubblica nei confronti dello sviluppo scientifico, già rilevato dal Libro bianco su istruzione e formazione *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* della Comunità Europea (Dibattista, 2004, p. 17). Questa tendenza appare confermata dall'ultima indagine pubblicata dall'*Observe Science in Society*, che ha elaborato quattro gruppi – *entusiasti*, *fiduciosi informati*, *disillusi* e *disinformati* – al cui interno proprio i *disillusi* rappresentano la quota più elevata, raggiungendo il 31,4% del totale e collocandosi così al vertice della classifica, seguiti dai *disinformati* (27,4%), dagli *entusiasti* (24,1%) e dai *fiduciosi informati* (17,1%) (Bucchi, Loner e Saracino, 2024, p. 39). Gli italiani afferenti al raggruppamento disilluso, secondo gli autori che hanno pubblicato i dati, sono caratterizzati dal nutrire una minore fiducia nei confronti della scienza rispetto agli altri soggetti intervistati, nonostante siano in possesso di un buon livello di alfabetizzazione scientifica, e hanno frequenti interazioni sui social network. Questo *cluster* è contrassegnato da una leggera prevalenza maschile, mentre, per quanto riguarda la distribuzione in base all'età anagrafica, risultano sovra-rappresentati nelle fasce più giovani (<60 anni). Questa indagine ha evidenziato un altro dato di rilievo, relativo alla questione di genere: il gruppo dei *disinformati*, infatti, annovera la più alta presenza femminile e si caratterizza, inoltre, per includere "la quota più elevata di ultrasessantenni e di individui che possiedono un titolo di studio molto basso" (Bucchi, Loner, Saracino, 2024, p. 40). Emergono da questi dati due considerazioni, solo apparentemente contrastanti fra loro: se da un lato, infatti, si osserva una stretta correlazione fra il titolo di studio conseguito dagli intervistati e il possesso di una educazione scientifica adeguata, dall'altro, tuttavia, spicca la presenza di un raggruppamento, come quello dei *disillusi*, al cui interno non vi sarebbe una diretta proporzione fra l'alfabetizzazione scientifica ricevuta e la fiducia nei confronti della scienza. In realtà, come si tenterà di dimostrare in questo contributo, non emerge necessariamente un rapporto diretto tra l'istruzione formale e l'aver un approccio positivo nei confronti della scienza; al contrario, l'eziologia di questo scollamento risiederebbe proprio nell'approccio dogmatico di insegnamento di questa disciplina che si rivelerebbe poco capace di rivelare agli studenti l'epistemologia e il metodo scientifico.

Sulla base di queste premesse il saggio intende riflettere sulla necessità di ripensare l'educazione scientifica nell'ordinamento scolastico italiano, nella convinzione che rappresenti uno dei capisaldi della convivenza democratica degli Stati contemporanei (Corbellini, 2006, pp. 116-117).

2. Istruzione formale e istruzione scientifica: un approccio storico-epistemologico

L'eziologia alla base dei difficili rapporti fra giovani generazioni e scienza, dunque, sembra assumere una dimensione complessa, come dimostrano i dati raccolti dall'indagine avviata vent'anni fa – le cui conclusioni sembrano valide anche per l'attualità – da *Observe*, coadiuvata dall'*Associazione Europea dei Presidi delle Facoltà Scientifiche*. L'analisi dei dati evidenziava la presenza di tre cause principali che spiegherebbero l'esistenza di uno stereotipo connesso a una rappresentazione della scienza elitaria, riservata a pochi predestinati: esse sarebbero costituite dalle “caratteristiche del contesto storico, del sistema scolastico e dell'immagine pubblica della scienza” (Corbellini, 2003, p. 125).

Il problema dell'insegnamento della scienza, inquadrato all'interno di una cornice storica di lunga durata, rispecchia le difficoltà dell'inserimento di questa branca del sapere all'interno della cultura umana (Bernardini, Tamburini, 2007, p. 95). La scuola italiana, nonostante la posizione generalmente ritenuta svilente delle discipline scientifiche, attribuita da Gramsci all'ostracismo mostrato dalla filosofia idealistica nei confronti della scienza (1949), è stata interessata, a partire dal secondo dopoguerra, da una serie di istanze di rinnovamento didattico portate avanti da docenti che ponevano al centro proprio l'educazione scientifica, rendendosi conto dello stato critico nel quale versava. Alberto Manzi (1924-1997) (Avanzini, 2013), per esempio, reso celebre dalla conduzione della trasmissione televisiva *Non è mai troppo tardi* (1960-1968), attribuì un ruolo fondamentale all'educazione scientifica, assumendola “come asse portante del suo metodo di insegnamento, non solo nell'ambito delle discipline scientifiche in senso stretto, ma declinando il ‘metodo scientifico’ nei vari campi del sapere, come la forma più rigorosa dell'*educare a pensare*” (Farné, 2012, p. 726). Si richiede, pertanto, un nuovo approccio storico-epistemologico (Bernardini, Tamburini, 2007) nell'insegnamento delle STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) che abbia l'obiettivo di sviluppare nelle nuove generazioni

una fiducia razionale nella scienza come impresa collettiva che utilizza il disaccordo (su metodi, fatti, interpretazioni, fini, ecc.), la discussione critica e la revisione tra pari come strumenti per individuare e correggere i propri errori e favorire il progresso della conoscenza (Tombolato, 2023a, p. 64).

Questo nuovo approccio, tuttavia, necessita, per essere funzionale allo scopo prefisso, di coinvolgere anche la formazione dei docenti delle discipline scientifiche, mediante una serie di “specifiche attività didattiche, strutturate ad esempio in forma seminariale, in grado di sottolineare scopi e modalità di un approccio storico-critico” (Dibattista, 2004, p. 160). Sotto questo aspetto si segnala il Laboratorio storico-didattico tenutosi presso il “Gabinetto di Fisica: Museo Urbinate della Scienza e della Tecnica”, avente “l'obiettivo di supportare sia la ricerca in ambito storico-scientifico e didattico sia le attività di didattica universitaria a partire dai laboratori di fisica afferenti al corso di Scienze della Formazione Primaria” (Tombolato, 2023b, p. 293).

Bernardini e Tamburini hanno sottolineato un aspetto trascurato nell'approccio alla questione dell'educazione scientifica: le proposte fin qui adottate, che spaziano dalla didattica laboratoriale alla proiezione dei documentari, presentano, tuttavia, un grave difetto strutturale, perché risultano, a differenza di quanto accade nelle altre discipline, “intese come strettamente tecniche a supporto della didattica tradizionale, dunque non diluibili nel più generale discorso comune extrascolastico, ma attuabili solo con l'adozione di protocolli scolastici speciali, inalterabili” (2007, p. 96).

La soluzione che gli autori propongono è apparentemente drastica, ma merita una riflessione all'interno dell'ordinamento educativo formale: si tratta, cioè, di scegliere tra perdere la battaglia oppure introdurre una

profonda revisione che semplifichi radicalmente la didattica di matematica, fisica, chimica, biologia ecc. trasformandola in una marcia di avvicinamento ‘morbido’ alle discipline che stimoli la curiosità per i problemi”, che comporti, dunque, un “beneficio dell’evoluzione della didattica del sistema complessivo (2007, pp. 99-100).

L’insegnamento delle discipline scientifiche nella scuola italiana, inoltre, deve procedere in stretta sinergia con i processi divulgativi, intesi “con uno sguardo squisitamente pedagogico, come ponte tra il non sapere e il sapere, insufficienti in sé ma viatico per poter acquisire strumenti intellettuali ed esperienziali idonei a prendere posizione responsabilmente nel e per il mondo” (Annacontini, 2023, p. IV).

Ai processi divulgativi possono concorrere senza dubbio anche le istituzioni museali (Brunelli, 2019, p. 174), sviluppando

un concetto di museo centrato sulla sua fruizione da parte di un’utenza ampia e variegata, con un continuo sforzo creativo volto a sviluppare nuove e diversificate forme di interazioni con i visitatori, in cui si promuove un loro ruolo attivo all’interno dell’esposizione (Lionello et al., 2021, pp. 195-196).

Le esposizioni museali, sotto questo aspetto, potrebbero rivelarsi preziose per mettere in discussione le differenze di genere individuate nelle conversazioni registrate degli utenti, aiutando, mediante il supporto di brochure informative utilizzate dagli accompagnatori, gli studenti a riflettere maggiormente sugli aspetti emotivi degli oggetti esposti e le studentesse a sviluppare un interesse crescente nei confronti della nomenclatura e della classificazione degli animali esposti (Tunncliffe, 1998, p. 810). Alla promozione di una comunicazione pubblica della scienza (Bucchi, Trench, 2014), inoltre, concorrono i progetti di *Citizen Science* (Crucitti, 2016, pp. 23-35), realizzati grazie all’attivo concorso dei cittadini, che ricevono dagli scienziati istruzioni operative ed elementi conoscitivi necessari per collaborare proficuamente all’attività di ricerca. Tra questi si segnala il CSMON-Life (*Citizen Science MONitoring*), finanziato dalla Commissione Europea, avviato nel 2014 e concluso nel 2017 per segnalare specie animali e vegetali rare e aliene presenti in Italia¹. Lo scopo è di scongiurare, in questo modo, uno dei rischi connessi a un’istruzione scientifica marginale, ossia la “tendenza umana a interpretare teleologicamente processi che in realtà sono in sé privi di orientamento finalistico” (Pollo, 2016, p. 234). Un’educazione scientifica funzionale ai bisogni odierni della società, al contrario, dovrebbe innestarsi all’interno dei “processi cumulativi di educazione e civilizzazione, di modo che essa possa interagire con i sentimenti morali degli individui concreti che li provano ed eventualmente correggerli” (ivi, p. 235).

Si rende necessario, perciò, instaurare un rapporto proficuo con la realtà quotidiana: solamente le esperienze empiriche sono in grado di procurare una riflessione nell’individuo umano capace di attivare le conoscenze scientifiche, senza secondi fini ideologici o politici (Perutz, 1989). Già nel 1997 Vuoso, sebbene fosse ancora scettico sulla questione ecologica, ammetteva la necessità di superare il conflitto fra le grandi ideologie del Novecento perché le questioni prioritarie erano divenute “i problemi del risparmio energetico, della diminuzione della sovrappopolazione e della sopravvivenza della specie” (Vuosu, 1997, p. 42).

Queste considerazioni, naturalmente, non devono indurre a sovrastimare l’apprendimento della scienza in contesti extra-scolastici che può funzionare in modo efficace solamente se strutturato e pianificato correttamente sia a livello di contesti che di contenuti (Salmi et al., 2017, p. 215).

1 <https://www.csmon-life.eu/pagina/progetto/16>, ultima consultazione 3 febbraio 2025.

3. Conclusioni: promuovere l'educazione scientifica per difendere la democrazia

Se si considera seriamente la necessità di una scienza per tutti, allora assurge importanza fondamentale fornire contenuti e metodologie didattiche adeguati che permettano a tutti gli studenti, senza distinzione di genere, di ottenere risultati promettenti sia nell'apprendimento delle discipline scientifiche, sia in ambito lavorativo (Dawson, 2000, p. 559).

Anziché insistere sull'esaltazione del progresso scientifico, inteso “come l'esito di un'impresa collettiva in cui talora il ruolo giocato dagli individui può essere difficilmente riconoscibile” (Pollo, 2016, p. 236), l'educazione scientifica, pur partendo da esperienze quotidiane, dovrebbe fornire “l'accesso a dimensioni di esperienza lontana dalla vita comune o la cui percezione ordinaria è distorta” (Pollo, 2016, p. 239).

Si rende necessario, per realizzare questo obiettivo, “ripensare l'educazione a partire dall'idea di persona, che significa mettere al centro i bisogni formativi dei giovani e creare le condizioni necessarie affinché possano costruire un futuro basato su un percorso di vita sensato” (Ponziano, 2018, p. 367). Appare ormai evidente, inoltre, come i processi educativi scientifici (Zapp, 2017) stiano abbandonando la dimensione nazionale a favore di quella internazionale (Forsberg, 2019, pp. 32-40), a causa dell'azione condotta da organizzazioni sovranazionali che “producono materiali di alto valore scientifico, e dunque forniscono agli stakeholders evidenze solide su cui fondare i processi decisionali” (Pasolini, 2021, p. 16).

Non deve essere trascurato, infine, che vivere all'interno di un sistema democratico avanzato, come quello che caratterizza gli Stati occidentali odierni, richiede un obbligo spesso trascurato dal cittadino e dal sistema scolastico che ne promuove la formazione civica (Baldacci, 2019), vale a dire la necessità di conoscere i problemi che affliggono il mondo contemporaneo. Questo dovere, tuttavia, “è vissuto assai irresponsabilmente. Non c'è nemmeno traccia di una discussione consapevole sul ruolo e sul valore della competenza, intesa non tanto come specialismo, quanto come capacità di distinguere un argomento plausibile da uno che non lo è” (Bernardini, Tamburini, 2007, p. 98). L'educazione e la cultura scientifica potrebbero costituire, sotto questo aspetto, “un modo di gran lunga più efficace, oltre che meno cruento, per diffondere il benessere e la democrazia nei paesi dove questi ancora mancano” (Corbellini, 2006, p. 117). Anche la scuola, dunque, è invitata a contribuire, come la divulgazione, a spiegare il significato delle nuove conoscenze e metodologie in ambito scientifico (Corbellini, 2003, pp. 126-127). Bisogna invertire, dunque, quanto emerso nell'ultimo anno di somministrazione dell'indagine svolta dall'*Osservatorio Scienza e Tecnologia e Società* di *Observe Science in Society*, che ha evidenziato come, a fronte di una percentuale vicina all'80% del pubblico coinvolto – compreso fra i 15 e i 29 anni – che ritiene i benefici apportati dalla scienza essere maggiori di eventuali effetti negativi, si riscontra, invece, la presenza del 48,6% degli intervistati che accusa la scienza e la tecnologia di essere responsabili dei problemi ambientali odierni.

Oltre un terzo degli intervistati, infine, ritiene che la “scienza contemporanea minacci valori fondamentali come la vita umana e la famiglia” (Rubin, Saracino, 2023, p. 151): segnali inequivocabili, quest'ultimi, di un atteggiamento conservativo delle nuove generazioni, interessate a preservare i valori tradizionali, come quelli etici e religiosi (Rubin, Leone, 2019) e maggiormente sensibili “ai rischi connessi alla ricerca scientifica e alle sue implicazioni” (Rubin, Saracino, 2023, p. 152).

Bibliografia

- Annacontini G. (2023). Essere sapiens. Il pensiero come prassi, i saperi come strumenti, la divulgazione come strategia. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, XIII (2), I-VI.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Bernardini C., Tamburini S. (2007). Un caso difficile. Educazione e Scienza. *Economia & Lavoro*, XLI (1), 95-101.
- Brunelli M. (2019). Il museo della scuola come luogo di sperimentazione di percorsi di *Public History*: il caso del Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università di Macerata. In G. Bandini, S. Oliviero (Eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze* (pp. 169-184). Firenze: Firenze University Press.
- Bucchi M., Loner E., Saracino B. (2024). Italiani, scienza e tecnologia. Tendenze e cambiamenti (2007-2023). In M. Bucchi, G. Pellegrini, A. Rubin, B. Saracino (Eds.), *Annuario scienza tecnologia e società 2024. Edizione speciale: Venti anni di scienza nella società* (pp. 13-40). Bologna: il Mulino.
- Bucchi M., Trench B. (Eds.). (2014). *Handbook of Public Communication of Science and Technology*. London-New York: Routledge.
- Corbellini G. (2003). Cultura scientifica, biotecnologie e democrazia: i conflitti tra percezione pubblica e natura della scienza. In P. Donghi (Ed.), *Il governo della scienza* (pp. 107-127). Roma-Bari: Laterza.
- Corbellini G. (2006). Scienza, scienziati e democrazia. In P. Donghi (Ed.), *Alterando il destino dell'umanità* (pp. 112-123). Roma-Bari: Laterza.
- Crucitti P. (2016). Citizen Science. Fare scienze in modo partecipato. Principi, esempi e prospettive di un fenomeno in crescita costante. *Scienze e Ricerche*, 33, 23-35.
- Dawson C. (2000). Upper primary boys' and girls' interests in science: have they changed since 1980?. *International Journal of Science Education*, XXII (6), 557-570.
- Dibattista L. (2004). *Storia della scienza e didattica delle discipline scientifiche*. Roma: Armando.
- Farné R., Manzi A. (2012). *Il Mulino*, 4, 721-727.
- Forsberg S. (2019). Setting a global agenda of education. Cooperation and tension within the global education policy field. *Geoforum*, 100, 32-40.
- Gramsci A. (1949). *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Torino: Einaudi.
- Lionello P., Belmonte G., Pollice F., Ruggiero L. (2021). Il Museo dell'Ambiente dell'Università del Salento: storia, contenuti, missione. *Annali di Storia delle università italiane*, 1, 187-198.
- Michelin M., Stefanel A. (2014). *Proposte didattiche sulla polarizzazione ottica*. Udine: Lithostampa.
- Pasolini E. (2021). Educazione civica e alla cittadinanza. Le proposte delle organizzazioni internazionali. *Scuola democratica*, n.s., 15-28.
- Pellegrini G., Rubin A. (2024). Vent'anni di progetti di ricerca sui rapporti tra scienza, tecnologia e società. In M. Bucchi, G. Pellegrini, A. Rubin, B. Saracino (Eds.), *Annuario scienza tecnologia e società 2024. Edizione speciale: Venti anni di scienza nella società* (pp. 41-60). Bologna: il Mulino.
- Pellegrini G., Saracino B. (Eds.). (2013). *Donne e scienza. L'Italia e il contesto internazionale*. Vicenza: Observa.
- Perutz M. (1989). *È necessaria la scienza?* Milano: Garzanti.
- Pollo S. (2016). Progresso scientifico e progresso morale. Sentimentalismo, oggettività e scienza. *Rivista di filosofia*, CVII (2), pp. 219-240.
- Ponziano R. (2018). Educazione, persona e società. Quale futuro per le giovani generazioni? *Scuola democratica*, 2, 357-374.
- Rubin A., Leone S. (2019). I giovani e la scienza. In S. Leone (Ed.), *I giovani delle differenze* (pp. 147-162). Bologna: il Mulino.
- Rubin A., Saracino B. (2023). I rapporti dei giovani italiani con la scienza e la tecnologia. Analisi sui dati dell'Osservatorio Scienza Tecnologia e Società 2007-2023. *Welfare e Ergonomia*, 2, 137-156.
- Salmi H., Thuneberg H., Vainikainen M.P. (2017). Learning with dinosaurs: a study on motivation, cognitive reasoning, and making observations. *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement*, VII (3), 203-218.
- Salucci M. (2019). Per una critica della ragione ecologica. *Testimonianze*, LXII (3-4-5), 38-44.
- Tombolato M. (2023a). Trasformare l'informazione in conoscenza. Il ruolo della divulgazione scientifica

- nella formazione di cittadini epistemicamente responsabili. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, XIII (2), 50-67.
- Tombolato M. (2023b). Promuovere la competenza epistemica attraverso l'educazione scientifica. Il ruolo della storia della scienza e dell'epistemologia nella formazione degli insegnanti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, XV (25), 286-296.
- Tunncliffe S.D. (1998). Boy talk/girl talk: is it the same at animal exhibits?. *International Journal of Science Education*, XX (7), 795-811.
- Vuoso G. (1997). *La logica delle Scienze empiriche*. Roma: Aracne.
- Zapp M. (2017). The scientization of the world polity. International organizations and the production of scientific knowledge, 1950-2015. *International Sociology*, XXXIII (1), 3-26.

Educare all'immagine e all'audiovisivo nella scuola elementare ai tempi del *D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104*. L'esperienza di Roberto Casalini

Simona Finetti

Professoressa a contratto

Università Cattolica del Sacro Cuore – simona.finetti@unicatt.it

Introduzione

Il 1985 fu un anno di transizione per la scuola elementare italiana: con il *D.P.R. 12 febbraio, n. 104*, furono approvati nuovi programmi, frutto di un intenso lavoro iniziato nel 1981 e condotto dalle commissioni convocate dai ministri della Pubblica Istruzione Guido Bodrato e Franca Falcucci.

Il *D.P.R. n. 104* introdusse per la prima volta nella scuola italiana il concetto di “alfabetizzazione” in riferimento all’immagine. Secondo le indicazioni del Ministero, i bambini e le bambine dovevano acquisire capacità di lettura – cioè “decodificazione” e “interpretazione delle immagini” – e contemporaneamente di scrittura, da intendersi come “espressione”, “comunicazione” e “documentazione” delle esperienze (allegato). Agli insegnanti fu chiesto di trattare i mezzi di comunicazione di massa e, in parallelo, proporre attività di comprensione e produzione iconica o audiovisiva. A fronte dell’impreparazione del corpo docente, si rese presto necessario approntare e rendere accessibili sussidi adeguati. Attraverso il canale dell’educazione all’immagine poterono così entrare nella scuola italiana prime istanze di educazione ai *media*. Nonostante una branca di studi – definita alternativamente *audience studies*, *audience research* e *reception analysis* – mostrasse interesse per il pubblico già dalla seconda metà degli anni Settanta (Grasso, Scaglioni, 2003, p. 450), in generale i mezzi di comunicazione sociale furono considerati sul piano del messaggio-immagine (da imparare a leggere e comprendere, nonché produrre per esprimersi), dimenticando spesso l’analisi della fruizione (Felini, 2002, pp. 858-860). In un siffatto contesto, dal territorio cesenate Roberto Casalini offrì il suo contributo educativo e editoriale alla scuola italiana.

1. Un intellettuale poliedrico

Roberto Casalini nacque a Gambettola (FC) il 14 maggio 1939 ed è stato insegnante, formatore e politico del territorio cesenate, impegnato sin da molto giovane nelle file del partito comunista italiano, in dialogo con il mondo cattolico. Fece il suo “ingresso nella vita politico-amministrativa della città” di Cesena con le elezioni comunali del 1975 (Casalini, 2023, p. 213) e si batté sempre con passione per rendere la cultura accessibile a tutte le fasce socio-economiche. Tra le numerose iniziative, merita segnalare l’apertura del teatro a studenti e lavoratori grazie a una

specifica politica dei prezzi, la realizzazione di una sezione moderna “a scaffali aperti” della Biblioteca Malatestiana e la fondazione del Centro Cinema Città di Cesena nel 1979.

Casalini riteneva che il cinema fosse una “forma d’arte che non è solo spettacolo”, ma anche “testo che ha un linguaggio e una grammatica che vanno conosciuti”. Di conseguenza, non gli sembrò sufficiente aprire a Cesena “un semplice ufficio cinema” (Casalini, 2023, p. 232); gli premeva infatti che la gente cominciasse a “leggere il cinema, non solo a vederlo” (Casalini, 2016, p. 56). In particolare, l’intellettuale cesenate sognava di convincere gli insegnanti alla “grammatica delle immagini” (Casalini, 2024); a suo parere, senza una diffusa alfabetizzazione mirata, nel nostro Paese non sarebbe stato possibile “fruire realmente [...] di quel vasto deposito della cultura e dell’immaginario collettivo” che il Novecento aveva affidato e continuava ad affidare alle immagini statiche e in movimento (Casalini, 1985a, p. 5).

2. Primi passi nell’educazione all’immagine: i *Quaderni del Centro Cinema Città di Cesena*

Dal 1979 furono pubblicati i *Quaderni del Centro Cinema Città di Cesena*, con lo scopo di favorire “un approccio critico” alla “filmografia mondiale” (Casalini, 2016, p. 63) e offrire stimoli per progetti scolastici di educazione all’immagine. Il primo tentativo di schematizzare una proposta concreta fu attuato attraverso il *Quaderno n. 3, La lettura del cinema*, che divenne mezzo per divulgare elementi teorici insieme a un programma curricolare per le scuole elementari e medie (inferiori e superiori), pronto per l’anno scolastico 1979-1980. Casalini lo presentò come “fase” iniziale di un “lavoro” che avrebbe dovuto opportunamente “proseguire negli anni a venire”, in modo “serio, impegnato, fecondo sotto il piano educativo” (Casalini, 1979, p. 6). Numerosi dirigenti lo invitarono a scuola per parlare del progetto e furono organizzati incontri pubblici per diffondere conoscenze teoriche, didattiche e prassiche a esso relative. In seguito, alcuni insegnanti sperimentarono il programma curricolare di Casalini nel territorio cesenate, affiancando lettura e produzione di immagini statiche e in movimento.

3. Dal *D.P.R. n. 104* alle “dispense” per l’educazione all’immagine

Nel 1985 Casalini accolse il testo del *D.P.R. n. 104* come “scoperta straordinaria”, “scoperta pedagogica audace” (Casalini, 2016, p. 69). Durante gli anni di sperimentazione aveva constatato la carenza di sussidi utili per l’educazione all’immagine ed ebbe l’ambizione di “riempire un vuoto” nel panorama editoriale italiano, rivisitando il *Quaderno* del 1979, *La lettura del cinema* (Casalini, 1985a, p. 5). In Italia non era prevista una formazione ufficiale per educare all’immagine e ai *media*: “non c’erano preparatori scolastici tra gli anni 1985-1990” (Casalini, 2016, p. 65). Alcune riviste – tra cui *Scuola Italiana Moderna* – ospitavano articoli con proposte didattiche, la casa editrice San Paolo aveva prodotto materiali su nastro, ma gli esperti erano pochi e i corsi di aggiornamento si riducevano spesso a un unico incontro, che “serviva solo a sensibilizzare l’insegnante”. In rarissimi casi, come in un circolo didattico di Ravenna, furono organizzate efficaci iniziative articolate in una ventina di incontri formativi (Casalini, 2016, p. 67).

L’impulso irrefrenabile alla sperimentazione e la volontà di rielaborare il *Quaderno n. 3* si concretizzarono quando Casalini cominciò a preparare due “dispense”, attraverso le quali voleva consentire a qualsiasi docente di adottare nella pratica didattica quotidiana l’approccio di educazione all’immagine (statica e in movimento) che aveva sviluppato. Molti maestri erano totalmente impreparati per affrontare la nuova disciplina introdotta dal *D.P.R. n. 104*, si percepivano impotenti e rischiavano di dedicarvi solo piccoli intervalli di tempo. Con le due “dispense” l’in-

tellettuale cesenate mirò a contrastare questa tendenza, alimentata anche dal fatto che il mancato raggiungimento degli obiettivi non era ritenuto grave dai dirigenti scolastici e dall'opinione pubblica (Casalini, 2016, pp. 64-65). In modo progressivo, presero forma *L'educazione all'immagine. Lettura e produzione dell'immagine e del cinema nella scuola dell'obbligo. Guida per un curriculum*, dedicata agli insegnanti, e *Il quaderno delle immagini. Lettura e produzione dell'immagine. Quaderno di lavoro in classe*, per gli alunni. Entrambi i volumi furono pubblicati nel 1985 dal Comune di Cesena, con l'intento di fornire competenze di base e modelli per l'educazione iconica e allo schermo, utili sia nella scuola dell'obbligo sia in ambito extrascolastico (Casalini, 2016, pp. 62-63). Casalini aveva tradotto in parole quanto maturato nell'esperienza; la circolarità tra prassi e teoria fu sempre presente nell'evoluzione delle sue proposte editoriali.

In un primo tempo fu pubblicata la *guida* per il personale docente e l'autore fu invitato a presentarla in numerose scuole di Cesena e delle province adiacenti, dove gli insegnanti erano spesso digiuni dell'argomento (Casalini, 2016, pp. 55-61). Gli adulti mostravano frequentemente difficoltà nel decentrarsi e nel cogliere il corretto punto di vista della macchina fotografica, della cinepresa e della telecamera: faticavano a “diventare l'occhio che vede quella scena”. I bambini e i ragazzi riuscivano più facilmente in queste “operazioni” (Casalini, 2016, p. 64). Anche per tale ragione, Casalini volle creare e rendere accessibile una “dispensa” di facile comprensione per chiunque avesse “una qualche sensibilità per le immagini”; vi raccolse infatti materiali e proposte di attività strutturate utilizzabili in qualsiasi ambiente educativo, non necessariamente scolastico (Casalini, 2016, p. 74).

4. La guida per gli insegnanti

Casalini era convinto che la fruizione consapevole dell'immagine fosse correlata alla capacità di “passare dal vedere al leggere” (Casalini, 1985a, p. 23), cioè di codificare e decodificare i messaggi iconici. Gli insegnanti dovevano conoscere la grammatica, la sintassi e le leggi dell'ecosistema audiovisuale. Inoltre, dovevano avere familiarità con le caratteristiche della percezione infantile di fronte agli schermi. Per questo, la prima parte della *guida* incluse i risultati di numerosi studi e fornì indicazioni specifiche per le diverse fasce di età.

Casalini prese le distanze dagli “apocalittici”, che intendevano vietare ai bambini l'utilizzo dei *media*, ma anche da chi promuoveva l'inattuabile progetto di “eliminare la componente emotiva” per “disincantarli” dagli schermi. Mirò invece a sviluppare sin dall'infanzia “l'abito della vigilanza critica”, attraverso un approccio “razionale” volto a riconoscere le emozioni e “accompagnarle” con momenti di riflessione (Casalini, 1985a, p. 23).

L'educazione all'immagine poteva essere svolta da un docente di area linguistica oppure “trasversalmente”, da più docenti, “instaurando forti rapporti interdisciplinari” (Casalini, 1985a, p. 18). L'attività educativa consisteva in esercitazioni di lettura e produzione dell'immagine. Le fasi dedicate alla lettura accostavano due momenti: 1) la visione del film, preceduta da una breve presentazione dell'insegnante; 2) la conversazione sul film, ispirata dai modelli di Evelina Tarroni (1966) e del Centro Studi Cinematografici (Gamba L., 1963; Gamba M., 1965; Bascialli, Gamba, 1966). In particolare, Casalini suggeriva di adottare i livelli di analisi proposti da Lucia Bascialli Gamba nel 1974: analisi del racconto, analisi dei significati, analisi linguistica (Casalini, 1985a, pp. 24-26). Nelle fasi dedicate alla produzione, invece, partendo dal disegno, attraverso la fotografia e l'utilizzo del *video-tape*, i partecipanti arrivavano alla pratica del *film-making*. Le tappe di lavoro – adattate in base all'età – comprendevano la conversazione finalizzata a individuare il soggetto, la sceneggiatura, la trasposizione del racconto in disegni/diapositive/filmine, l'eventuale realizzazione di un film, il montaggio e la discussione finale sul prodotto ottenuto, che doveva essere confrontato con l'idea iniziale (Casalini, 1985a, pp. 28-30).

La seconda parte della *guida* per gli insegnanti affronta grammatica e sintassi delle immagini, illustrando come utilizzare il materiale predisposto nel *quaderno* per gli alunni, capitolo dopo capitolo. Anche grazie a numerosi esempi tratti dai generi “più diffusi e codificati” (Casalini, 1985a, p. 167), dieci unità descrivono componenti e fattori del testo audiovisivo: 1. il campo e l’entrata in campo; 2. il controcampo e il fuoricampo; 3. l’organizzazione del campo; 4. la selezione di campo; 5. l’angolo di ripresa e la ripresa inclinata; 6. i movimenti di macchina; 7. dalla grammatica alla sintassi; 8. la sintassi del montaggio; 9. il piano-sequenza; 10. dalla grammatica alla struttura e al tema.

Per introdurre al linguaggio audiovisivo, Casalini scelse il film, *medium* ampiamente fruito dai minori degli anni Ottanta sia al cinema sia alla TV. Nelle parti teoriche e nelle esercitazioni pratiche volle rimarcare l’indissolubile legame tra *forma* e *significato*, tra il *che cosa* e il *come*.

Se il che cosa¹ il film racconta acquista trasparenza e luce dal come lo racconta, analogamente il come assume spessore e significato se non si isola in considerazioni soltanto formali, ma si correla al che cosa. [...]

Il come reso significativo dal che cosa, e viceversa; ovvero il rapporto tra linguaggio e messaggio, tra impasti lessicali, sintassi e stile da una parte e intreccio dall’altra debbono condurci all’esame delle strutture del racconto, ai suoi contenuti (la storia, il tema) (Casalini, 1985a, p. 163).

La presentazione della teoria finalizzata a sviluppare abilità di analisi del testo audiovisivo doveva essere “integrata dalla visione di sequenze filmiche, capaci di esemplificare con immagini in movimento i codici” precedentemente descritti (Casalini, 1985a, p. 169). Per aiutare gli insegnanti nella scelta, Casalini raccolse nella *guida* esempi di lettura di testi filmici; consigliò altresì di utilizzarli con il supporto della videocassetta *La lettura del cinema*, prodotta dal Centro Cinema Città di Cesena con “materiali tratti da diversi film”, idonei “per mostrare in atto le istituzioni specifiche del linguaggio filmico” (Casalini, 1985a, p. 169).

5. Il *quaderno* per gli alunni

Il *Quaderno di lavoro in classe* fu pensato da Casalini per il secondo ciclo della scuola elementare, ma il suo uso si rivelò proficuo anche nella scuola media (Casalini, 1985b, p. 3). Trattandosi di una pubblicazione *pro manuscripto*, l’autore invitò gli utenti a comunicargli “errori, limiti e modifiche”, nella convinzione che l’assoluta novità dell’educazione all’immagine richiedesse di co-costruire sussidi adeguati (Casalini, 1985b, p. 3).

Sin dalle prime pagine è evidente il connubio di teoria e prassi: il *quaderno* è uno strumento per imparare a “leggere meglio le storie narrate dal fumetto, dal fotoracconto, dal cinema e dalla televisione”, mentre ci si allena a raccontarne di personali, “mediante il disegno, il collage, la fotografia, il film e il telefilm” (Casalini, 1985b, p. 7). Sono infatti proposti percorsi di lettura e schede operative/didattico-pratiche che consentono agli alunni di imparare a comprendere e analizzare le varie componenti degli audiovisivi. Come già rilevato, i capitoli del *quaderno* corrispondono alle unità in cui si articola la seconda parte della *guida* per gli insegnanti, anche se presentano titoli leggermente differenti e si focalizzano sul linguaggio filmico: 1. l’entrata in campo; 2. entrata in campo nel cinema; 3. il fuori-campo; 4. l’organizzazione del campo; 5. la selezione di campo; 6. l’angolo di ripresa; 7. i movimenti di macchina; 8. regole del linguaggio filmico; 9. il montaggio; 10. il piano-sequenza.

1 Le sottolineature presenti nel testo sono riprese fedelmente dalla fonte *pro manuscripto*.

Le immagini esemplificative scelte per gli alunni sono spesso versioni semplificate – a volte rese meno cruenta – di quelle originali pubblicate nella *guida* per gli insegnanti, con fonti iconografiche esplicitate nelle ultime pagine.

I capitoli del *quaderno* vedono alternarsi sezioni *Leggo* e sezioni *Produco*. Lo scopo delle prime è sollecitare i minori a osservare nel dettaglio le immagini, descrivere, capire, interpretare, individuare alternative ed esprimerle in modalità orale e scritta. Ogni sezione *Leggo* è propedeutica alla successiva sezione *Produco*, concepita per far tradurre in pratica le nozioni acquisite e permettere così agli alunni di migliorarsi nel costruire testi mediali; per consentire loro di apprendere come gestire gradualmente un processo completo di *film-making*, Casalini fece terminare ogni capitolo del *quaderno* con un esempio di sceneggiatura.

6. Conclusioni

In base alle fonti scritte e orali a disposizione, è possibile concludere che Casalini considerò inseparabili nell'educazione ai *media*:

1. la comprensione del testo e del linguaggio;
2. la produzione (essenziale per fissare nella mente le conoscenze acquisite);
3. la valutazione critica di quanto realizzato.

Grazie al coordinamento dell'insegnante, ogni progetto mediaeducativo doveva tenere uniti i tre piani summenzionati. Il passaggio dalla produzione alla critica era imprescindibile, perché nella progressione del processo creativo ciascun alunno era chiamato a "tradurre" sempre meglio in pratica quanto acquisito analizzando le componenti del *medium* scelto. Inoltre, facendo tesoro della sua laurea in Lettere, Casalini insistette sull'importanza di evitare che l'educazione all'immagine si riducesse all'"insegnamento della grammatica e delle figure retoriche". Secondo l'intellettuale cesenate, "la componente strutturale" di qualsiasi *medium* doveva essere "indagata in funzione della percezione piena del messaggio, cioè il significante doveva servire a capire il significato". Come in poesia, l'analisi del testo audiovisivo era finalizzata a comprendere più profondamente il senso (Casalini, 2016, pp. 70-71).

Bibliografia

- Bascialli C., Gamba L. (1966). *Il Film-Making. Quaderni del Centro Studi Cinematografici di Milano*, 2. Milano: Centro Studi Cinematografici.
- Bascialli Gamba L. (1974). *Tempo libero per il cinema. Quaderni di Tempo Sereno*. Brescia: La Scuola.
- Casalini R. (1979). *La lettura del cinema. Un progetto di educazione allo schermo e di lettura delle immagini nelle scuole cesenate. Quaderni del Centro Cinema Città di Cesena*, 3. Cesena: Centro Stampa Comunale.
- Casalini R. (1985a). *L'educazione all'immagine. Lettura e produzione dell'immagine e del cinema nella scuola dell'obbligo. Guida per un curriculum*. Serie didattica 1, *pro-manuscripto*. Cesena: Centro Cinema Città di Cesena.
- Casalini R. (1985b). *Il quaderno delle immagini. Lettura e produzione dell'immagine. Quaderno di lavoro in classe, pro-manuscripto*. Cesena: Centro Cinema Città di Cesena.
- Casalini R. (1997). *La lettura del cinema e dell'immagine*. Cesena: «Il Ponte Vecchio».
- Casalini R. (2016). Intervista rilasciata il 12 gennaio 2016 a Francesca Mai, Cesena. In F. Mai, *Educare al cinema e all'immagine: esperienze e sperimentazioni di Roberto Casalini nel territorio cesenate* (pp. 55-

- 74), tesi di laurea in Scienze dell'educazione e dei processi formativi, Università degli Studi di Parma, relatore Prof. Damiano Felini.
- Casalini R. (2023). *Le scoperte e i sentieri. Memorie di una vita* (seconda edizione). Cesena: «Il Ponte Vecchio».
- Casalini R. (2024). Intervista scritta rilasciata a Simona Finetti, 14 settembre 2024.
- Felini D. (2002). La prospettiva della media education nei programmi scolastici italiani. *Orientamenti pedagogici*, 49(5), 117-134.
- Gamba L. (1963). *Educare al cinema. Sussidi del Centro Studi Cinematografici n. 1*. Roma: Ente dello Spettacolo.
- Gamba M. (1965). *Il mondo delle immagini* (seconda edizione). Milano: Centro Studi Cinematografici.
- Grasso A., Scaglioni M. (2003). *Che cos'è la televisione. Il piccolo schermo fra cultura e società: i generi, l'industria, il pubblico*. Milano: Garzanti Libri.
- Tarroni E. (1966). *Premesse ad una educazione allo schermo*. Roma: Audiovisivi.

Un mondo che è stato, ma non dimenticato: alcune riflessioni sui racconti yiddish per bambini

Silvia Guetta

Professore Associato

Università degli Studi di Firenze – silvia.guetta@unifi.it

1. Introduzione

Il presente articolo si propone di offrire un iniziale sguardo alla letteratura yiddish per l'infanzia, con particolare riferimento alle *Storie per Bambini* di Isaac Bashevis Singer. L'intento è quello di arricchire il panorama delle prospettive attraverso cui considerare la letteratura per l'infanzia come fonte di conoscenza, utile a comprendere le dinamiche delle transizioni interculturali, a preservare il patrimonio immateriale e a valorizzare la memoria come risorsa per l'arricchimento culturale.

L'opera di Singer, premio Nobel per la letteratura nel 1978, offre molteplici spunti sui valori educativi legati alla complessità delle transizioni interculturali e alla salvaguardia e sostenibilità dei patrimoni materiali, immateriali e ambientali. Le sue opere per bambini evocano un mondo profondamente vitale e dinamico, cancellato dalla catastrofe della Shoah, che ha privato l'umanità di interi patrimoni culturali. Questo mondo, tuttavia, è riuscito a sopravvivere nella memoria e nell'immaginario di autori come Singer, che hanno trasmesso questa sapienza fino ai giorni nostri.

Esplorare questa letteratura contribuisce a far comprendere ai bambini il valore delle diverse culture, offrendo modelli positivi che si sono trasformati nei secoli e che, nonostante i lunghi anni di annientamento nazifascista, sono sopravvissuti grazie alla propria resilienza. I riferimenti alla letteratura yiddish aprono inoltre la via alla decostruzione di pregiudizi e stereotipi, poiché aiutano a conoscere i personaggi per ciò che realmente sono e non per come vengono caratterizzati da influenze esterne.

L'aspetto narrativo, rappresentato dal viaggio, dal movimento e dall'avvicinarsi di eventi talvolta paradossali, ironici ma anche conflittuali – come quelli legati alla dialettica tra bene e male, in cui la risoluzione positiva è identificata nella conoscenza piuttosto che nella forza –, sostiene il viaggio della fantasia. Questo viaggio rappresenta una possibilità di cambiamento e trasformazione senza perdita di identità, ma con la ricerca di nuove appartenenze.

Il presente contributo offrirà, pertanto, alcuni spunti significativi su come questo settore della letteratura per l'infanzia consenta di esplorare importanti aspetti del patrimonio materiale e immateriale. Si evidenzierà, inoltre, come solo attraverso il riferimento alle diverse espressioni artistiche sia possibile comprendere il vero significato della sostenibilità e della salvaguardia del pianeta.

2. La lingua yiddish: la voce capace di varcare molti confini

Le storie yiddish per bambini, ancora poco esplorate dalla prospettiva pedagogica, offrono un'importante chiave di lettura per comprendere le dinamiche delle transizioni interculturali. Attraverso la narrazione, esse mostrano processi di cambiamento, adattamento e interazione che si evolvono e si integrano, trasformando le prospettive culturali attraverso cui osserviamo la realtà.

La cultura yiddish, frutto di un'integrazione di elementi culturali, linguistici, artistici e spirituali, invita a riflettere sull'importanza di riconoscere la complessità, l'interdipendenza e la creatività umana che caratterizzano le transizioni interculturali.

Le origini della lingua yiddish risalgono approssimativamente al X secolo, nelle aree delle comunità askenazite dell'Europa centrale. Come accadeva per altre lingue sviluppate dalle comunità ebraiche della diaspora, lo yiddish è nato dall'interazione tra la lingua ebraica, considerata sacra, e le lingue degli ambienti circostanti. Un tratto distintivo di queste lingue, tra cui le più note e tuttora studiate sono lo yiddish e il ladino, è l'uso dell'alfabeto ebraico per la loro scrittura.

Gli ebrei europei non conoscevano l'alfabeto latino. Poiché esso veniva identificato con il cristianesimo, tutto ciò che era redatto in lettere latine veniva chiamato in yiddish *galkhes* (ossia: "che proviene dai preti") ed era quindi, per definizione non appropriato, se non addirittura ostile. La conoscenza dell'alfabeto ebraico era al contrario quasi general, persino fra le donne (Shmeruk, p. 28).

Lo yiddish nasce come una lingua che preservava l'uso dell'ebraico per gli aspetti sacri della liturgia, mentre si adattava ai suoni e ai riferimenti delle lingue locali. Tuttavia, l'integrazione di numerosi prestiti dall'ebraico rendeva lo yiddish inaccessibile alla popolazione non ebraica, conferendogli un carattere distintivo e identitario.

Nel contesto dell'Europa orientale – e, per alcuni periodi, anche in alcune aree dell'Italia nord-orientale – lo yiddish ha dato vita a una vasta produzione culturale, artistica e letteraria, contribuendo a definire un'identità diasporica profondamente articolata. A differenza del ladino, che fonde elementi della lingua spagnola con quelli dell'ebraico, lo yiddish ha incorporato riferimenti linguistici provenienti dai diversi territori in cui veniva parlato. Questo processo ha reso lo yiddish una sorta di summa della diaspora ebraica, una lingua che elabora, trasforma e si adatta senza tuttavia assimilarsi o perdere la propria identità (Callow, 2023).

Secondo Ruth Wisse (1983), lo yiddish può essere considerato una lingua intrinsecamente contro culturale, spesso associata a forme di ribellione. Storicamente, è stata utilizzata per esprimere posizioni critiche nei confronti dell'autorità rabbinica, del sionismo e del materialismo del mondo occidentale. Tuttavia, lo yiddish è stato anche percepito come una lingua che imprigiona e limita l'emancipazione. Questo aspetto è ben rappresentato da Deborah Feldman nel suo *Unorthodox*, in cui l'autrice non associa lo yiddish a una forma di libertà, bensì al segno del proprio asservimento. Tale prospettiva è particolarmente interessante perché permette di superare i cliché legati a questa lingua, spesso ridotta a due sole immagini stereotipate: quella della lingua della Shoah e quella delle barzellette. Una visione decisamente limitante per un fenomeno culturale così ricco e complesso.

Nel tempo, la cultura yiddish ha costruito un sistema di trasmissione intergenerazionale noto come *goldene keyt* (la "catena d'oro"), un concetto profondamente radicato nella tradizione ebraica e espresso nella formula *le dor va dor* (di generazione in generazione). Questo principio, ripreso dai testi biblici, sottolinea l'importanza dell'educazione continua da parte dei genitori nei confronti dei figli, non solo attraverso lo studio formale, ma anche mediante le pratiche

quotidiane di vita. Questo legame identitario, evidente nelle opere di Singer, si è tuttavia incrinato con il progressivo abbandono della lingua e della cultura yiddish da parte delle nuove generazioni. Lo stesso Singer si interrogava sul senso di scrivere di un mondo ormai scomparso, di una realtà distrutta con la Shoah, nella quale la *catena d'oro* non poteva più essere proseguita. Che valore assume la memoria in un contesto in cui la trasmissione culturale non è più garantita? Quale significato riveste un sapere che non si apprende solo dallo studio, ma soprattutto dagli insegnamenti materni e dalle esperienze di vita quotidiana?

Miriam Udel (2020), nel ricostruire il rapporto tra lo yiddish e la letteratura per l'infanzia, evidenzia come le donne e i bambini fossero i principali destinatari e beneficiari di questa lingua e delle sue produzioni culturali. Tale dinamica era influenzata sia dal multilinguismo ebraico nella diaspora, sia dalla gerarchia sociale che regolava l'uso delle lingue ebraiche. Lo yiddish, considerato una lingua egualitaria e priva di prestigio rispetto all'ebraico e all'aramaico, non godeva della stessa legittimazione culturale e accademica. Proprio per questo, gruppi tradizionalmente esclusi dall'accesso alla cultura colta, come le donne e i bambini, potevano partecipare più attivamente alla circolazione letteraria, sia come lettori che come autori. Sebbene il ruolo delle donne nella cultura yiddish sia stato oggetto di numerosi studi, il rapporto tra i bambini e la letteratura yiddish, così come l'evoluzione della letteratura per l'infanzia in questa lingua, rimangono temi ancora poco esplorati.

3. Cosa conoscere attraverso le “Storie per bambini” di Singer

Isaac Bashevis Singer nasce in Polonia nel 1904. Nel 1935 si trasferisce negli Stati Uniti, dove si era già stabilito il fratello maggiore, Israel Joshua, da lui considerato un mentore.

Nonostante padroneggiasse perfettamente l'inglese, Singer scelse di scrivere i suoi romanzi e le sue storie, comprese quelle per bambini, in yiddish. Il suo principio era che un vero scrittore non dovrebbe esprimersi in una lingua appresa da adulto, ma in quella assimilata sin dall'infanzia.

Fu lui stesso a tradurre le proprie opere in inglese, per evitare che il lavoro del traduttore potesse edulcorare la rappresentazione di un mondo che, secondo l'autore, doveva essere restituito nella sua vitalità e complessità, nonostante la furia dello sterminio nazista avesse tentato di cancellarlo. Questo approccio gli permise di preservare i tratti autentici e dinamici della cultura yiddish e di renderla accessibile al grande pubblico nella sua essenza originaria.

Questa fedeltà alla cultura yiddish è evidente anche nelle *Storie per Bambini*, in cui emergono temi centrali come l'emigrazione e il senso di smarrimento che accompagna coloro che si trovano in luoghi di salvezza, ma al tempo stesso di grande disorientamento. Un esempio emblematico di questa tematica si ritrova nel romanzo *Ombre sull'Hudson*, in cui l'autore racconta:

l'esperienza dei sopravvissuti arrivati in America dopo l'uragano, gli effetti psichici collaterali della tragedia: del resto era e si sentiva anch'egli un sopravvissuto, scampato all'abisso della cancellazione del suo mondo, in equilibrio instabile tra due dimensioni, né di qua né di là, sospeso tra lo shtetl e la metropoli, tra Varsavia e New York. Ecco perché in Singer tutto è duale, ambivalente: crimini del cuore e riscatto dell'anima, verità mendaci e bugie veritiere, malinconia ed euforia, impulsi e pentimenti, scrupoli e cedimenti. C'è sempre qualcosa di passionale e di vietato, di ardente e di proibito, tutto è tanto più infuocato quanto più inibito in questi sopravvissuti che si avvitano in storie d'amore multiple, riflesso di una carica libidica che la tragedia europea non è riuscita a spegnere. Perché, per questi profughi, in definitiva, l'eros diventa l'unico lenimento possibile al dolore di vivere (Diwan 2021).

In modo vivace e autentico, Singer riesce a riportare nella New York della sua quotidianità il mondo polacco a lui tanto familiare, un universo che, come molti altri ebrei, era stato costretto ad abbandonare, lasciando dietro di sé ogni cosa (Singer, 2000). Per gli esuli che hanno perso tutto e il cui mondo d'origine si è completamente disintegrato, l'esperienza dell'esilio si traduce in una profonda solitudine, una sorta di diaspora dentro un'altra diaspora.

New York appare al tempo stesso ostile e distante dai parametri e dai riferimenti culturali delle loro origini. Tuttavia, nel tentativo di avvicinarla a sé, gli esuli la reinterpretano attraverso il loro vissuto, trasformandola in un luogo che, pur essendo americano, assume connotazioni polacche. Lo yiddish, come sempre capace di adattarsi alle lingue locali, si contamina con gli americanismi, mentre i ricordi iniziano a sbiadire. Eppure, la volontà di trattenerli dilania le loro anime, rendendo la nostalgia una presenza costante.

Questi aspetti emergono con forza nella letteratura ebraica, che assume il compito di narrare per dare forma al pensiero e per comprendere anche le contraddizioni dell'esistenza. La narrativa yiddish, in continuità con la tradizione ebraica, esplora il dialogo tra opposti, offrendo ai suoi lettori la possibilità di sentirsi parte di più realtà contemporaneamente. Questo processo narrativo non solo favorisce una maggiore consapevolezza identitaria, ma contribuisce anche a rafforzare l'impegno sociale richiesto agli individui nel contesto della diaspora.

4. Scrivere per i bambini nella solitudine dei padri

I racconti, così come le storie per bambini, possono essere considerati un mezzo per preservare e trasmettere alle nuove generazioni quegli anelli della *catena d'oro* che rischiavano di andare perduti. L'inserimento nella società americana degli ebrei dell'Europa orientale, fuggiti dalla devastazione nazista e dallo sterminio della Shoah, produsse risultati significativi in termini sociali ed economici. Tuttavia, lasciò un vuoto nella trasmissione culturale, interrotta dopo secoli di continuità. Il timore della perdita e della disgregazione del tessuto sociale e comunitario ha attraversato tutte le generazioni della storia ebraica. In ogni epoca, seppur in contesti e modalità diverse, gli ebrei sono stati costretti a fuggire, ad abbandonare i luoghi di nascita e crescita per sopravvivere a persecuzioni, guerre e pogrom. Nella narrazione per l'infanzia emerge la volontà di mantenere saldi i legami con la tradizione, richiamando i riferimenti culturali, l'importanza dell'educazione e i valori universali tramandati dall'ebraismo.

Come accennato, la letteratura per l'infanzia rappresentava una parte fiorente dell'editoria yiddish. Numerosi scrittori yiddish di rilievo si dedicarono alla scrittura di storie per bambini, oltre a tradurre opere classiche di Hans Christian Andersen, Mark Twain, Rudyard Kipling e altri autori. Il movimento scolastico yiddish produsse sillabari, antologie, edizioni abbreviate di romanzi classici yiddish e nuove opere per bambini, scritte dai principali autori ed educatori dell'epoca. Molti di questi libri furono arricchiti da splendide illustrazioni realizzate da artisti di spicco, tra cui Nota Koslowsky, Aaron Goodelman e Zuni Maud.

Le tematiche affrontate in questa letteratura spaziano dalla rappresentazione della quotidianità della vita ebraica, con particolare attenzione alle numerose festività del calendario e ai loro rituali, fino alla storia del popolo ebraico e ai racconti di uomini e donne che si sono distinti nel difenderlo dalle minacce dello sterminio o dell'assimilazione. Un altro nucleo tematico riguarda la vita dei bambini e dei ragazzi, includendo la realtà scolastica e le esperienze quotidiane vissute all'interno del contesto familiare (Udel, 2020).

Le *Storie per bambini* di Singer, pubblicate in Italia da Mondadori nel 1984, hanno origine negli anni '60. Sebbene l'autore inizialmente non ritenesse di avere né le capacità né l'interesse per rivolgersi al pubblico più giovane, la sua produzione per l'infanzia divenne una delle espressioni più emblematiche della sua capacità narrativa.

Non ho mai pensato d'essere in grado di scrivere per i ragazzi, Ho sempre avuto la falsa impressione che gli scrittori per l'infanzia non fossero veri scrittori e quello che illustrano i loro libri non fossero veri artisti. [...] Ma a volte i redattori delle case editrici sanno più cose sugli scrittori di quante le sappiano gli scrittori stessi. In particolare, la signorina Elizabeth Shub, la mia redattrice, era convinta che io fossi capacissimo di scrivere l'infanzia e niente che io potessi dirle riusciva a farle cambiare idea. Mi è stata dietro per tanto tempo e alla fine ho scritto i racconti che sono nella raccolta *La capretta Zlateh e altri racconti* e in un'altra dozzina di libri per ragazzi (Singer, 1984, p. 5)

Scrivere storie per bambini rappresentò per Singer l'opportunità di dare legittimità alla memoria di un mondo ormai scomparso. Attraverso racconti semplici, che narrano i sogni dei ragazzi, le giornate di scuola e il legame quotidiano tra esseri umani, natura e animali, l'autore ricreò un universo popolato da folletti e spiritelli. Le sue storie affrontano temi universali come la lotta tra il bene e il male, la fede e il dubbio, il destino e il libero arbitrio, invitando i lettori a riflettere su questioni profonde attraverso la lente della narrazione.

Le vicende si concentrano spesso sulla vita ebraica dell'Europa orientale prima della Shoah, con descrizioni dettagliate degli ambienti, delle case nei villaggi e della quotidianità familiare. Singer pone particolare attenzione alle tradizioni ebraiche, ma anche alle superstizioni e ai dilemmi morali che caratterizzano la cultura popolare. Un elemento ricorrente è il richiamo alle festività ebraiche, tra cui *Shabes* (sabato in yiddish, *Shabbat* in ebraico), Hanukkah, Purim e Sukkot, momenti che rafforzano l'identità e la trasmissione culturale, offrendo al tempo stesso sorprese e gioia ai protagonisti delle storie.

Tuttavia, non tutte le storie hanno un lieto fine. In alcuni casi, come in *Shlemiel entra in affari* (vol. I, pp. 129-136), viene raccontato l'ingenuo tentativo di Shlemiel di concludere un buon affare. Convinto di fare un investimento vantaggioso, il protagonista si lascia ingannare dall'oste presso cui si ferma durante il viaggio dal villaggio di Chelm al mercato di Lublino.

I paesaggi che fanno da sfondo ai racconti spesso nascondono elementi magici: folletti, streghe, demoni e maghi si intrecciano alle vicende dei personaggi, creando un equilibrio tra avventura, tradizioni e insegnamenti di vita. In molte storie, gli animali instaurano un legame profondo di fiducia, supporto e amicizia con i loro padroni. Un esempio emblematico è il racconto *Naftali e il suo cavallo Sus* (vol. II, pp. 5-21), in cui, alla morte del suo padrone, il cavallo chiede di essere sepolto sotto la giovane quercia cresciuta sulla sua stessa tomba. La storia si chiude con un epitaffio significativo:

Sulla lapide della sua tomba furono scolpite queste parole, tratte dalle Scritture: *Amabili e belli in vita, anche nella morte non sono stati separati* (Singer, 1984, vol. II, p. 21).

Un'altra storia peculiare è *Ole e Trufa. Storia di due foglie* (vol. II, pp. 89-94), un racconto in cui l'essere umano è del tutto assente. Il dialogo si svolge unicamente tra due foglie, che si sostengono a vicenda nel tentativo di resistere alle intemperie delle stagioni e alla forza del vento. Il lettore resta con il fiato sospeso fino all'ultimo, sperando che la loro resistenza le tenga unite. Alla fine, le foglie si staccano dall'albero, ma acquisiscono una nuova consapevolezza:

Non erano più foglie in balia di ogni soffio di vento, bensì parte dell'universo. Non erano più piccole, deboli e caduche, ma appartenevano all'eternità. Attraverso una forza miracolosa, compresero il mistero delle loro molecole, dei loro atomi, dei loro protoni e dei loro elettroni: l'enorme energia che rappresentavano e il progetto divino a cui appartenevano (vol. II, p. 93).

Attraverso questi racconti, Singer non solo preserva la memoria di un mondo perduto, ma offre ai lettori una prospettiva che intreccia il passato con il presente, trasformando la narrazione in un ponte verso l'eternità della cultura ebraica.

Conclusioni

Le storie yiddish per bambini, e in particolare quelle di Isaac Bashevis Singer, rappresentano una risorsa straordinaria per comprendere come la letteratura per l'infanzia possa svolgere un ruolo chiave nelle transizioni esistenziali e sociali, oltre a offrire strumenti di riflessione sulle sfide ecologiche del nostro tempo.

Singer non si limita a raccontare fiabe o a intrattenere i giovani lettori, ma crea un ponte tra passato e presente, tra memoria e identità, tra individualità e collettività. Le sue storie trasmettono valori che si radicano nella resilienza culturale e nella capacità di adattarsi ai cambiamenti, senza perdere la propria essenza. In un'epoca caratterizzata da migrazioni, conflitti culturali e trasformazioni sociali, la letteratura per l'infanzia diventa uno strumento essenziale per insegnare ai bambini l'importanza dell'interculturalità, del rispetto per le differenze e della trasmissione del sapere.

Il valore della letteratura infantile emerge soprattutto nella gestione delle transizioni – siano esse individuali, come il passaggio dall'infanzia all'età adulta, o collettive, come i mutamenti socio-culturali che hanno attraversato la comunità ebraica e il mondo intero. La narrazione aiuta i bambini a dare un senso ai cambiamenti, offrendo modelli di resistenza e adattamento.

Preservare e diffondere queste narrazioni significa offrire alle nuove generazioni una guida per affrontare le sfide del presente e del futuro con consapevolezza e speranza.

Bibliografia

- Aleichem S. (2007). *Storie di uomini e animali*. Milano: Adelphi.
- Bernardi M. (2023). La cura del lavoro letterario. Può la letteratura per l'infanzia abitare poeticamente il mistero del sentire infantile? In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini, *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 897-900). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Calow A. (2023). *La lingua senza frontiera*. Milano: Garzanti.
- Diwan F., (2021). Amore, Dio e nostalgia tra i sopravvissuti di Isaac B. Singer <https://www.mosaico-cem.it/cultura-e-societa/libri/amore-dio-e-nostalgia-tra-i-sopravvissuti-di-isaac-b-singer/>
- Feldman D. (2012). *Unorthodox: The Scandalous Rejection of My Hasidic Roots*. New York: Simon & Schuster.
- Peretz I. L. (1996). *Il mago e altre novelle ebraiche*. Milano: Gribaudi.
- Quercioli Mincher L. (1989). Ebrei e Polacchi: contraddizioni e incongruità. *La Rassegna Mensile di Israel*, terza serie, 55, 1, 9-25.
- Quercioli Mincher L. (2011). *101 Storie ebraiche che non ti hanno mai raccontato*. Milano: Newton Compton Editori.
- Singer I. B. (2000). *Ombre sull'Hudson*. Milano: Longanesi.
- Singer I. B. (1984). *Storie per bambini*. Milano: Mondadori, vol. I-II
- Singer I.B. (2021). *Zlateh la capra e altre storie*. Milano: Adelphi.
- Udel M. (2020). *Honey on the Page. A Treasury of the Yiddish Children's Literature*. NYU Press: New York.
- Wisse R. (1983). "The Politics of Yiddish", *Commentary Magazine*, <https://www.commentary.org/articles/reader-letters/yiddish-3/>
- Wisse R. (2000). *The Modern Jewish Canon: A Journey Through Language and Culture*, Carlstadt: Free Press.

Bambini perduti. L'affidamento (trans)nazionale dei bambini altoatesini in Italia e Austria (1945–1970)

Ulrich Leitner

Professore associato

Università di Innsbruck – ulrich.leitner@uibk.ac.at

Annemarie Augschöll Blasbichler

Professoressa associata

Libera Università di Bolzano – annemarie.augschoell@unibz.it

1. Introduzione: Un progetto oltre i confini

Questo articolo presenta un progetto di ricerca transnazionale che esamina l'affidamento dei bambini altoatesini nei convitti in Italia e nell'Austria occidentale tra il 1945 e il 1970¹. L'Alto Adige rappresenta un caso studio di notevole rilevanza per quanto concerne l'affidamento di bambini e adolescenti. Fino al 1919 la provincia, assieme all'attuale Tirolo e il Trentino, apparteneva al *Kronland Tirol* – la Contea del Tirolo – della monarchia asburgica. Nel corso del XIX secolo, le associazioni di beneficenza e i convitti si erano sviluppati quasi esclusivamente nelle regioni settentrionali (Tirolo), ma non in quelle meridionali (Alto Adige e Trentino). Quando, dopo la Prima guerra mondiale, l'Alto Adige fu separato dal resto del Tirolo e annesso all'Italia non esistevano ancora convitti pubblici (Ralser et al., 2017). In assenza dei convitti, i bambini altoatesini divennero vittime di misure di collocamento (trans)nazionale. Molti bambini con difficili situazioni familiari o scolastiche alle spalle o affetti da disabilità furono allontanati dall'Alto Adige e trasferiti in Italia o in Austria.

Un esempio di affidamento nazionale sono le colonie marittime di Cesenatico. Istituite grazie alla Pontifica Opera di Assistenza (POA) a partire dal 1953/54, le colonie avevano l'obiettivo di prevenire rachitismo, linfatismo, problemi dentali e la formazione del gozzo nei bambini e negli adolescenti. La permanenza estiva presso la costa adriatica era di durata limitata, ma poteva essere estesa a un anno con la cosiddetta "colonia invernale" (De Santi et al., 2004). In mancanza di alternative, la colonia fu sfruttata come centro di affidamento dei bambini, non solo quando affetti da problemi di salute, ma anche qualora venissero riscontrati problemi scolastici o disturbi comportamentali. Molti bambini altoatesini furono affidati a convitti privati in Austria occidentale (Friedmann, Stepanek, 2024) oppure a convitti pubblici come, ad esempio, il convitto maschile *Jagdberg* nel Voralberg austriaco. Ci riferiamo alle vittime di queste misure di affidamento transnazionale come "bambini perduti" per due ragioni. Da un lato, le persone colpite hanno raccontato, nel corso dei primi colloqui (Leitner, Augschöll Blasbichler, 2022), di essersi sentite perse in quanto bambini collocati all'estero. Dall'altro, si sono finora visti negata l'at-

1 Il progetto "Lost Children (Trans-)national out-of area placement of South Tyrolean children in Italy and Austria (1945-1970)" è finanziato dalla Provincia Autonoma di Bolzano e condotto tra il 2024 e il 2027.

tenzione dell'opinione pubblica e della ricerca. Nel progetto “*Lost Children*” indagiamo su questi bambini, esaminando, da un lato, gli atti della più importante organizzazione di assistenza all'infanzia e all'adolescenza, ovvero l'Ente Nazionale per la Protezione Morale del Fanciullo (ENPMF), dall'altro, conduciamo delle interviste biografiche con le vittime. Il progetto valica i confini da un punto di vista contenutistico, ma anche il gruppo di ricerca stesso è transnazionale ed è composto da un gruppo dell'Università di Innsbruck (partner capofila: Ulrich Leitner) e dell'Università di Bolzano (partner di cooperazione: Annemarie Augschöll Blasbichler).

Di seguito inquadreremo il progetto nell'ambito dello stato di ricerca (trans)nazionale sull'affidamento di bambini e adolescenti (2). In secondo luogo, presenteremo una delle organizzazioni di assistenza all'infanzia e all'adolescenza più importanti in Alto Adige tra il 1945 e il 1970 (3). Successivamente esamineremo i due metodi di ricerca scelti, l'analisi delle fonti e l'intervista narrativo-biografica per poter presentare nel dettaglio l'esempio di Markus (pseudonimo). In una breve conclusione delineaeremo il potenziale e le sfide di un progetto oltre confine.

2. Ricerca internazionale sull'affidamento (trans)nazionale

A partire dagli anni 2010, con l'aumento dell'attenzione internazionale – soprattutto nei paesi germanofoni – sulla violenza sessuale ai danni di bambini e adolescenti, la questione dell'affidamento ha iniziato a suscitare un crescente interesse nell'opinione pubblica mondiale. Un elemento fondamentale – in comune tra gli studi – è l'utilizzo del punto di vista delle vittime e delle proprie esperienze di violenza nelle strutture pubbliche e private così come in quelle religiose (Wright, 2017 fornisce una panoramica sui paesi dell'OCSE; si veda anche il sito web *The Age of Inquiry*). Nei paesi germanofoni è stata esaminata la relazione tra potere, violenza, pedagogia (Thole et al., 2012), convitti privati (per una panoramica sul processo di elaborazione della violenza sessuale nella Chiesa cattolica, Gebrande, 2019) e convitti pubblici (a titolo di esempio: Banach, Henkelmann, Kaminsky, Pierlings, Swiderek, 2011; sulla RDT: Düring, 2021). In particolare, in Svizzera sono state condotte ricerche storiche di ampio respiro sull'affidamento di bambini e adolescenti (Haus, Gabriel, Lengwiler, 2018; Seglias et al., 2019). Nei paesi germanofoni sono stati pubblicati solo recentemente i primi studi di ispirazione autobiografica sui bambini e gli adolescenti “spediti” nei cosiddetti “convitti di cura e riabilitazione” nel contesto dell'assistenza sanitaria (Röhl, 2021). Ancor meno ricercata è la questione dell'affidamento (trans)nazionale di persone affette da disabilità (per l'Austria si veda Wegscheider, 2020).

In Austria, i primi studi furono condotti prendendo in esame Vienna e Salisburgo. Dopo che anche nell'Austria occidentale i bambini di allora furono accomodati nei convitti e testimoniarono di massicce esperienze di violenza all'interno degli istituti per l'infanzia, sono state istituite commissioni predisposte alla protezione delle vittime e resi pubblici per la ricerca gli archivi sui convitti pubblici (Ralser et al., 2017). Nel corso della ricerca sul processo di rielaborazione degli episodi di violenza all'interno della chiesa, in Tirolo furono prese in esame anche la storia dei convitti religiosi (Friedmann, Stepanek, 2024) e dell'educazione nei collegi cattolici (Leitner, 2023). Di estrema attualità è un rapporto di inchiesta indipendente del gennaio 2025 di uno studio legale di Monaco sulla violenza sessuale nella diocesi di Bolzano-Bressanone tra il 1964 e il 2003 (Studio legale associato Westpfahl/Spilker/Wastl, *Rechtsanwälte Partnerschaft mbB*, 2025). La diocesi di Bolzano-Bressanone è stata pertanto la prima diocesi italiana ad aver commissionato un tale rapporto.

La storia dei convitti giovanili e dell'affidamento (trans)nazionale di bambini e di adolescenti in Alto Adige è stata, finora, studiata a malapena. Le poche ricerche sono ormai di vecchia data (Pantozzi, 1958) e redatte dagli stessi attori coinvolti nelle pratiche di assistenza ai minori (De

Santi, Endrizzi, Haas, Vettorazzi, 2004). Nuove indagini scientifiche sono state invece condotte nell’ambito delle ricerche sulla psichiatria pediatrica e adolescenziale (Dietrich-Daum, 2018). Negli anni ’70 si sono verificati dei cambiamenti strutturali fondamentali che hanno avuto delle ripercussioni anche sulle pratiche di welfare dedicate all’infanzia. A partire dalla riforma psichiatrica – si legga la “legge Basaglia” del 1978 come simbolo di un processo di riforma più esteso – sono stati chiusi tutti gli istituti di welfare per l’infanzia più grandi e si è sviluppato un sistema di istruzione e formazione inclusivo (per maggiori dettagli, si veda Polenghi 2021). I cambiamenti strutturali degli anni ’70 hanno incluso anche il trasferimento di misure statali nell’ambito del welfare dedicato all’infanzia alle province (Silei, 2012; Minesso, 2007). Fino a quel momento, le organizzazioni che avevano plasmato lo sviluppo del welfare statale emerso in Italia negli anni ’50 (Ferrera, Fargion, Jessoula, 2012; Mattera, 2020), si erano occupate anche dell’organizzazione dell’assistenza giovanile in Alto Adige.

3. L’organizzazione dell’assistenza giovanile in Alto Adige

In Alto Adige, l’Ente Nazionale Protezione del Fanciullo, ENPMF si occupava di assistenza ai minori (De Santi, Endrizzi, Haas, Vettorazzi, 2004). L’ente – fondato a Roma nel 1945 – ottenne il riconoscimento giuridico di “istituto pubblico di assistenza e beneficenza di interesse nazionale” nel 1949. A Bolzano, capoluogo di provincia dell’Alto Adige, l’ENPMF iniziò la propria attività come ente per l’assistenza ai minori (*Amt für Jugendbetreuung*) nel 1950 e ampliò progressivamente la propria collaborazione con le scuole in quanto si temeva che le difficoltà scolastiche potessero sfociare in disturbi comportamentali. La scuola divenne pertanto un’istituzione in cui i bambini furono destinati alla supervisione dei servizi di assistenza ai minori. L’ENPMF fu da subito l’organizzazione centrale a sottoporre i bambini con difficoltà scolastiche o comportamentali a una valutazione psicologica e a proporre delle misure su come approcciarli. I cosiddetti “assistenti” che lavoravano per l’ENPMF assunsero un ruolo determinante poiché fungevano da punto di contatto tra le istituzioni e la scuola, raccoglievano informazioni circa la situazione familiare dei bambini ed effettuavano delle cosiddette “diagnosi sociali”, attraverso le quali stabilivano quale bambino sottoporre a quale misura (De Santi et al., 2004).

A Bolzano, all’inizio degli anni ’70, l’ente per l’assistenza ai minori (*Amt für Jugendbetreuung*) fu integrato dal servizio sanitario scolastico e nel 1977 fu smantellato definitivamente a livello locale e statale. A partire da quel momento, l’assistenza ai minori in Alto Adige passò dalle mani dello stato a quelle provinciali. Nel dopoguerra, oltre all’ENPMF, esistevano altri enti preposti all’assistenza ai minori: l’ENAOLI, Ente Nazionale Assistenza Orfani Lavoratori Italiani, un ente nazionale di assistenza agli orfani di lavoratori italiani, l’ONOG, Opera Nazionale Orfani di Guerra, per orfani di guerra e l’ONMI, Opera Nazionale Maternità Infanzia, l’ente assistenziale per madri e bambini, i cui interessi sono stati a loro volta trasferiti, a partire dalla metà degli anni ’70, dallo stato all’Alto Adige (Minesso, 2007; Silei, 2012).

ENPMF Ente Nazionale Protezione Morale del Fanciullo	ENAOLI Ente Nazionale Assistenza Orfani Lavoratori Italiani	ONOG Opera Nazionale Orfani di Guerra	ONMI Opera Nazionale Maternità Infanzia

Fig. 1 - Enti più importanti operanti in Alto Adige nell’ambito dell’assistenza ai minori

Nel nostro progetto esaminiamo in particolare i lasciti archivistici dell’ENPMF. Dopo lo scioglimento dell’organizzazione negli anni ’70, gli atti delle autorità furono trasferiti all’Archivio

provinciale, dove sono tutt'ora archiviati. La fonte principale sono gli atti dell'ENPMF (44 scatole d'archivio) e altri atti archivistici (7 scatole d'archivio). Di questi, ci interessano in particolar modo i 1.002 atti personali. Nel paragrafo a seguire analizziamo e presentiamo brevemente la documentazione inerente al percorso del dodicenne Markus (pseudonimo). In un secondo momento, tratteremo dei parametri metodologici alla base della nostra analisi.

4. Analisi delle fonti e intervista narrativa

Le fonti dell'Archivio provinciale sono costituite, come già menzionato, dagli atti amministrativi delle autorità dell'ente per l'assistenza ai minori (*Amt für Jugendbetreuung*). Gli atti sono composti da una pluralità di documenti amministrativi, ognuno con fini e scopi propri (Kaufmann, Leimgruber, 2008). Un elemento in comune delle fonti è che sono state redatte dalle principali istituzioni di assistenza ai minori e sono fortemente caratterizzate dalle logiche istituzionali intrinseche (Galle, Meier, 2009). Forniscono informazioni circa cosa si potesse o non potesse dire in un dato momento e in un determinato luogo. Le fonti riflettono pertanto le concezioni di cosa fosse considerato “normale” dalle varie istituzioni e dagli autori coinvolti nelle attività di welfare dedicate all'infanzia (Swiderek, 2011). Gli atti consentono di esaminare le categorizzazioni e differenziazioni che venivano tracciate tra i bambini, ad esempio, lungo le linee binarie “atto all'apprendimento/non atto all'apprendimento”, “normale/anormale”, “sano/malato”, “maschio/femmina”, “povero/ricco” (Boger, Bühler, Neuhaus, Vogt, 2021). A questo proposito, intendiamo dare uno sguardo alle considerazioni che le organizzazioni dell'assistenza ai minori avevano dei bambini e delle loro famiglie e che hanno portato infine all'affidamento (trans)nazionale dei bambini stessi.

Gli atti non consentono di rilevare il punto di vista dei bambini e degli adolescenti. Pertanto, nell'ambito del progetto, cerchiamo di includere – attraverso le interviste narrativo-biografiche – anche il punto di vista delle vittime. L'intervista narrativo-biografica (Schütze, 1983) fornisce una panoramica “su come il narratore costruisce la propria esperienza e identità biografica nella cornice narrativa presente attraverso le proprie risorse biografiche e narrative” (Lucius-Hoene, Deppermann 2004). L'attenzione rivolta a un'esperienza nasce nel presente, per cui la prospettiva odierna non cambia il vissuto, bensì ne determina il modo in cui esso viene visto e compreso (Rosenthal, 1995). Pertanto, le interviste narrativo-biografiche sono adatte alla ricostruzione dell'esperienza personale e forniscono informazioni sulle esperienze individuali e sulla loro valenza così come sulle ripercussioni dell'affidamento (trans)nazionale sulla vita degli intervistati. Le interviste saranno effettuate nella seconda parte del progetto. Di seguito, forniamo una prima panoramica sulla nostra precedente ricerca archivistica e presentiamo il caso studio del dodicenne Markus (pseudonimo), a partire dal fascicolo dell'ENPMF dell'Archivio provinciale.

5. Caso studio di affidamento (trans)nazionale

Markus (pseudonimo) ha dodici anni quando viene trasferito, nella metà degli anni '70, nel convitto Jagdberg nella regione di Voralberg, in Austria. Due anni dopo, il direttore scrive e spedisce al Comitato provinciale di Bolzano, sezione VIII – Assistenza, un “certificato di condotta” sul conto del ragazzo altoatesino. Il rapporto è conservato all'interno dell'atto di Markus presso l'Archivio provinciale (...) nel fondo dell'ENPMF (17.01, cartella 447/68 caso [Markus]). “Markus si è integrato bene nel gruppo”, scrive il direttore del convitto nel suo rapporto. Nei confronti dei compagni ha dimostrato “un atteggiamento disponibile e amichevole” che gli conferisce rispetto e popolarità [nel gruppo]. L'anno scorso è anche rimasto a casa per dieci giorni,

cosa di cui si è rallegrato, soprattutto perché finora ha sempre dovuto rinunciare al periodo di vacanza a causa di “problemi all’interno della famiglia”. Ha un buon rapporto con la madre e la sorella e scrive loro molte lettere. All’interno del convitto si comporta bene, ma non si impegna troppo nel lavoro. A scuola si impegna a mantenere “una pulizia e un ordine notevoli nei suoi quaderni”, ma chiacchiera e ha “una grave lacuna nella lettura” così come una “sensibilità linguistica insufficiente”. Il direttore, tutto sommato, produsse un buon certificato di condotta sul conto di Markus, ma concluse comunicando che per Markus sarebbe stato richiesto “un prolungamento di permanenza nel convitto per rafforzare il suo carattere [...]”. “Concludendo l’anno scolastico”, Markus otterrà, aggiunse, “i requisiti scolastici per il completamento di un semplice apprendistato professionale”. Il caso di Markus dimostra ancora una volta come, negli anni ‘70, i ragazzi del convitto di Jagdeberg venissero avviati a intraprendere un’attività lavorativa come semplici manovali, indipendentemente dalle loro capacità e dal loro potenziale. Nell’ambito del nostro progetto ci interessa prevalentemente comprendere come il giovane altoatesino sia finito nel convitto dell’Austria occidentale.

Dall’atto di Markus si evince che l’ente per l’assistenza ai minori (*Amt für Jugendbetreuung*) a Bolzano, l’ENPMF, aveva preso in carica il caso del ragazzo quando Markus aveva solamente sei anni. Come indicato in una lettera, era stato sottoposto a un “test di preparazione scolastica” al quale seguì un’indagine. Una relazione successiva di Maria Nowak-Vogl – dottoressa di Innsbruck specializzata in psichiatria infantile – afferma che il bambino versava in un “cattivo stato nutrizionale”, era “sottosviluppato fisicamente” e dimostrava “un ritardo complessivo dello sviluppo psicofisico”. Inoltre, la famiglia era completamente inadeguata per il bambino. Il padre era “troppo anziano” e “alcolizzato” e la madre era sopraffatta dalla situazione familiare, avendo, oltre a Markus, altri quattro figli.

Markus fu quindi iscritto in una classe per persone con esigenze speciali in Alto Adige, ma lontano dal luogo in cui era cresciuto, il che presto comportò l’esigenza di collocamento in una struttura esterna. Come si legge dal rapporto, andava a scuola solo saltuariamente, era “molto nervoso e aggressivo” e commetteva dei furti. La madre permise che Markus frequentasse l’anno scolastico successivo presso la colonia invernale a Cesenatico. Lì era “molto irrequieto”, “disturbava ovunque ed era escluso dalla classe”. Il secondo anno a Cesenatico fu bocciato e tornò dalla madre dove ripeté la seconda media nella scuola normale. Le insegnanti non riuscirono a spiegarsi perché il ragazzo dovesse ripetere l’anno “poiché a scuola era bravo, era solamente irrequieto e aggressivo”. Il rapporto rivela inoltre che Markus non risiedeva costantemente dalla madre, ma che era anche ospitato da uno zio di 70 anni. “La situazione è poco trasparente”, si legge nel rapporto, “c’è il sospetto di abusi sessuali da parte dello zio”. La madre, in questa situazione, aveva acconsentito ancora una volta alla proposta che il figlio stesse presso un convitto, tuttavia, “non più a Cesenatico poiché lì era stato maltrattato”. Tuttavia, secondo il rapporto, questa affermazione della madre non fu ufficialmente dimostrata. Markus fu in seguito trasferito per due mesi nel reparto di psichiatria pediatrica di Maria Nowak-Vogl, di cui abbiamo citato il rapporto, a Innsbruck. La psichiatra propose, in una perizia sul ragazzo, di collocarlo nel convitto di Jagdeberg.

6. Conclusione

Il destino di Markus dimostra quanto fosse complesso l’affidamento (trans)nazionale dei bambini altoatesini. Senza entrare nel dettaglio del caso, ci limitiamo a riassumere i luoghi in cui Markus è stato collocato: frequenza della classe per alunni con esigenze speciali in alto Adige, colonia invernale a Cesenatico, scuola tradizionale in Alto Adige con collocamento presso lo zio sospettato di violenza sessuale, ricovero nel reparto di psichiatria pediatrica ad Innsbruck e

internamento nel convitto maschile a Jagdberg nel Voralberg, in Austria occidentale. Il caso sottolinea la tesi del politologo italiano Maurizio Ferrera (2005), che sosteneva che le ricerche sulla nascita del sistema di welfare dedicato all'infanzia si prestano ad assumere prospettive transnazionali. L'affidamento dei bambini altoatesini in Italia e Austria non può che essere analizzato da un punto di vista transnazionale. Questo aspetto è preso in considerazione nel nostro progetto tracciando i percorsi di collocamento di bambini e adolescenti, ricostruendo le argomentazioni istituzionali sul materiale ricevuto e mettendo in luce le singole esperienze delle vittime tramite le interviste biografiche.

Riferimenti bibliografici

- Banach S., Henkelmann A., Kaminsky U., Pierlings J., Swiderek T. (Eds.). (2011). Verspätete Modernisierung. Öffentliche Erziehung im Rheinland. *Geschichte der Heimerziehung in Verantwortung des Landesjugendamtes* (1945-1972) Essen: Klartext.
- Boger M., Bühler P., Neuhaus T., Vogt M. (2021). Re/Historisierung als Re/Chiffrierung. Zur Einführung in den Band. In M. Vogt, M. Boger, P. Bühler (Eds.), *Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen* (pp. 9-19). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- De Santi M., Endrizzi C., Haas A., Vettorazzi C. (2004). *Geschichte des Sozialdienstes. Geschichten der Sozialassistenten in Südtirol von 1949 bis 1999*. Bozen: Autonome Provinz Bozen.
- Dietrich-Daum E. (2018). *Über die Grenze in die Psychiatrie. Südtiroler Kinder und Jugendliche auf der Kinderbeobachtungsstation von Maria Nowak Vogl (1954-1987)*. Innsbruck: Wagner.
- Düring D. (2021). Umerziehung zur Sozialistischen Persönlichkeit im System der DDR-Spezialheimerziehung. *Forum Erziehungshilfen*, 9, 74-78.
- Ferrera M., Fargion V., Jessoula M. (2012). *Le radici del Welfare all'italiana*. Venezia: Marsilio.
- Ferrera M. (2005). *The Boundaries of Welfare. European integration and the new spatial politics of social protection*. Oxford: Oxford University Press.
- Friedmann I., Stepanek F. (2024). *Demut lernen. Kindheit in katholischen Kinderheimen nach 1945*. Innsbruck: Studienverlag.
- Galle S., Meier T. (2009). *Von Menschen und Akten. Die Aktion "Kinder der Landstrasse" der Stiftung Pro Juventute*. Zürich: Chronos.
- Gebrande J. (2019). Sexualisierte Gewalt in der katholischen Kirche. Ein Überblick über aktuelle Forschungen und Entwicklungen und ihre Konsequenzen. *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Interdisziplinäre Fachzeitschrift für Prävention und Intervention*, 22 (1), 44-55.
- Hauss G., Gabriel T., Lengwiler M. (Eds.). (2018). *Fremdplatziert. Heimerziehung in der Schweiz 1940-1990*. Zürich: Chronos.
- Kaufmann C., Leimgruber W. (Eds.). (2008). *Was Akten bewirken können. Integrations- und Ausschlussprozesse eines Verwaltungsvorgangs*. Zürich: Seismo Verlag.
- Leitner U., Augschöll Blasbichler A. (Eds.). (2022). *Kindheitsgeschichten. Storie d'infanzia*. Innsbruck: Innsbruck University Press, 2022.
- Leitner U. (2023). Das Schülerleben in Ego-Dokumenten eines katholischen Internats. Forschungsprämissen und Perspektiven eines kindheitswissenschaftlichen Zugangs zur Anstaltsgeschichte. In C. Groppe, D. Gerster (Eds.), *Schülerinnen- und Schülerleben im 19. und frühen 20. Jahrhundert* (pp. 225-243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lucius-Hoene G., Deppermann A. (2004). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mattera, P. (2020). Welfare in the seventies. Rise or fall? *Journal of Modern Italian Studies*, 25 (1), 54-76. [DOI: 10.1080/1354571X.2020.1688576].
- Minesso, M. (Ed.). (2007). *Stato e infanzia nell'Italia contemporanea. Origini, sviluppo e fine dell'ONMI (1925-1975)*. Bologna: Il Mulino.
- Pantozzi G. (1958). *Das Fürsorge- und Wohltätigkeitswesen in Bozen*. Bozen: I.C.A.
- Polenghi S. (2021). Italienische Wege zur Inklusion. Bemühungen, Fort- und Rückschritte in der Sonde-

- erziehung. In M. Vogt, M. Boger, P. Bühler (Eds.), *Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen* (pp. 63-80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ralser M., Bischoff N., Guerrini, F. Jost C., Leitner U., Reiterer M. (2017). *Heimkindheiten. Geschichte der Jugendfürsorge und Heimerziehung in Tirol und Vorarlberg*. Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag.
- Röhl A. (2021). *Das Elend der Verschickungskinder. Kindererholungsheime als Orte der Gewalt*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Rosenthal G. (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibung*. Frankfurt am Main-New York: Campus Verlag.
- Schütze F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283-294.
- Seglias L., Heiniger K., Bignasca V., Häsler M., Heiniger A., Morat D., et al. (2019). *Alltag unter Zwang. Zwischen Anstaltsinternierung und Entlassung*. Zürich: Chronos.
- Silei G. (2012). Espansione e crisi. Le politiche di welfare in Italia fra gli anni Settanta e Ottanta. In P. Mattera (Ed.), *Momenti del Welfare in Italia. Storiografia e percorsi di ricerca* (pp. 121-156). Roma: Viella.
- Swiderek T. (2011). Einweisung, Verlegung und Entlassung. Formale Verfahren und pädagogische Realitäten. In S. Banach, A. Henkelmann, U. Kaminsky, J. Pierlings, T. Swiderek (Eds.), *Verspätete Modernisierung. Öffentliche Erziehung im Rheinland – Geschichte der Heimerziehung in Verantwortung des Landesjugendamtes (1945-1972)* (pp. 277-308). Essen: Klartext-Verlag.
- Thole W., Baader M.S., Helsper W., Kappeler M., Leuzinger-Bohleber M., Reh S., Sielert U. et al. (Eds.). (2012). *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opla-den-Berlin-Toronto: Barbara Budrich.
- Wegscheider A. (2020). Behindertenheime als Orte struktureller Gewalt. *Menschen - Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 43 (3), 31-35.
- Wright K. (2017). Remaking collective knowledge. An analysis of the complex and multiple effects of inquiries into historical institutional child abuse. *Child Abuse & Neglect*, 74, 10–22.
- Westpfahl/Spilker/Wastl Rechtsanwälte Partnerschaft mbB (2025). Sexueller Missbrauch Minderjähriger und erwachsener Schutzbefohlener durch Kleriker im Bereich der Diözese Bozen-Brixen von 1964 bis 2023. *Verantwortlichkeiten, systemische Ursachen und Empfehlungen*. Gutachten. URL: https://westpfahl-spilker.de/wp-content/uploads/2025/01/Gutachten_Dioezese-Bozen-Brixen_DE-1.pdf

Dalla condotta ostetrica all'ospedalizzazione del parto. Storia di una transizione medico-culturale nella seconda metà del Novecento

Elisa Mazzella

Professore Associato

Università Telematica eCampus – elisa.mazzella@uniecampus.it

1. Premessa

Con il Regio Decreto n. 466 del 19 luglio 1906 venne stabilito che, grazie all'istituto delle condotte, dovesse essere fornita assistenza ostetrica gratuita a tutte le donne di basso ceto sociale. La levatrice condotta, denominata ostetrica dal 1937, svolgeva autonomamente la sua professione occupandosi dell'assistenza alle partorienti e coinvolgendo il medico solo per i casi più complessi o per l'insorgere di patologie. Il suo lavoro consisteva nel recarsi al domicilio delle donne in attesa per seguirle nelle diverse fasi della gravidanza e per accompagnarle nel momento del parto, fornendo loro competenza, sostegno e cura.

A partire dagli anni Cinquanta, in seguito agli importanti cambiamenti economici, sociali e culturali avvenuti nel nostro paese, si avviò anche in Italia la progressiva transizione dal parto in casa al parto in ospedale. Come gli studi dimostrano, la medicalizzazione dell'evento nascita si compì in nome della richiesta via via più crescente di avere maggiori garanzie per la salute della donna e del nascituro e di separare dolore e morte dall'ambiente domestico, per poterli demandare alla medicina e circoscriverli negli spazi dell'ospedale (Spina, 2009, 2014; Filippini, 2017). Questo mutamento di luogo comportò un cambiamento radicale della cultura del parto: da evento interno alla sfera familiare e comunitaria la nascita divenne gradualmente un atto medico, regolato da rituali ospedalieri, che ridisegnavano anche l'identità professionale dell'ostetrica. Progressivamente, infatti, si assistette a un massiccio ingresso delle ostetriche condotte in ospedale e al declino, fino alla definitiva scomparsa, dell'attività libero-professionale con la riforma sanitaria del 1978.

Il presente contributo s'inserisce in un filone di studi consolidato (cfr. Basso, 2016; Filippini, 2017; Pancino, 2021; Gissi, 2022) e si basa sull'analisi della testimonianza orale di un'ostetrica¹, che ha deciso di mantenere l'anonimato e che, per comodità, d'ora in poi chiameremo Anna. Dopo la formazione presso la scuola di ostetricia di Firenze alla fine degli anni Sessanta del Novecento, Anna ha esercitato la professione dal 1970 fino ai giorni nostri, prima come ostetrica condotta, poi come ospedaliera a Milano, e infine dal 1992 come libera professionista. La testimonianza risulta interessante non solo perché abbraccia un ampio arco temporale ma anche perché costituisce un ricco serbatoio di contenuti e riflessioni. Le parole di Anna, infatti, con-

1 La fonte utilizzata nel presente lavoro è ripresa da D. Marchesi, *I cambiamenti sulla scena del parto nel Novecento: la storia di un'ostetrica condotta* (Tesi di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; relatrice: prof.ssa E. Mazzella; A.A: 2023-2024).

sentono non solo di mettere in luce la progressiva ospedalizzazione del parto avvenuta tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento ma di porre l'attenzione anche sull'affermarsi di una nuova cultura dell'evento nascita, che portò le ostetriche, tradizionalmente figure di riferimento nelle comunità, a doversi adattare a nuove realtà professionali e normative. L'intervista consente, in particolare, di riflettere su tre aspetti che sono fortemente attuali: la relazione tra ostetrica e partoriente in contrapposizione alla standardizzazione dei rituali ospedalieri, la medicalizzazione di un evento naturale come la nascita e infine il delicato e quanto mai attuale tema della violenza ostetrica. Le memorie raccolte, così come quelle di altre ostetriche e di molte donne che hanno vissuto da partorienti questa trasformazione (Lanzardo, 1985; Mazzella, 2023), permettono di volgere lo sguardo a ciò che avveniva oltre le istituzioni e di cogliere il delicato intreccio tra progresso, innovazioni, bisogni e sentimenti.

2. La relazione tra ostetrica e partoriente

Per l'ostetrica condotta la conoscenza delle partorienti rappresentava un elemento cruciale che andava oltre la dimensione medica. L'ostetrica sviluppava un legame intimo con le donne assistite, basato sull'ascolto e la comprensione delle loro esigenze, delle loro aspettative, delle loro paure e in generale di tutte le sfumature emotive che accompagnano la gravidanza, il parto e il puerperio. Nell'intervista Anna sottolinea quanto fosse importante per l'ostetrica condotta essere consapevole della storia ostetrica e medica di ciascuna donna: cita, ad esempio, l'importanza di conoscere i dettagli sulle gravidanze precedenti, le eventuali complicanze riscontrate in passato, gli interventi ostetrici precedenti e altri fattori rilevanti per la salute materna. Allo stesso modo, però, Anna rileva anche quanto fosse essenziale completare le informazioni di tipo medico con la conoscenza delle preferenze e delle aspettative delle partorienti: ciò implicava, ad esempio, un'attenta valutazione delle scelte personali di ciascuna donna relative all'ambiente del parto, alle posizioni preferite durante il travaglio, alle opzioni di gestione del dolore e a qualsiasi altra preferenza specifica (Marchesi, 2023-2024, pp. 59-61). Un altro aspetto cruciale che emerge dalla testimonianza riguarda la considerazione degli aspetti psicologici ed emotivi delle pazienti: avere questa consapevolezza significava per un'ostetrica non limitarsi alla gestione dell'ansia comprensibilmente legata al momento del parto, ma saper creare un ambiente emotivamente sicuro per offrire a ciascuna donna un'assistenza adeguata e personalizzata, specialmente nelle situazioni più emotivamente complesse. Al fine di poter garantire tutto questo Anna osserva quanto fosse determinante anche il rispetto della provenienza culturale e dei valori delle partorienti, aspetti che avrebbero contribuito alla costruzione di una relazione di fiducia tra ostetrica e partoriente. Infine, ma non per importanza, dall'intervista emerge quanto fosse rilevante per un'ostetrica il saper leggere e comprendere le dinamiche familiari che ciascuna donna viveva e l'entrare in contatto con le figure di riferimento presenti, così da poter collaborare con la rete di supporto della donna. Tutti questi elementi costituivano e costituiscono ancora oggi la base per un'assistenza ostetrica centrata sulla persona. Interessanti al proposito le parole di Anna, che mettono in rilievo quanto fosse importante creare una relazione di fiducia con ciascuna partoriente, nata in primo luogo dall'ascolto e dal saper stare accanto:

Quando assistevo le donne, le facevo stare spesso in piedi, le facevo passeggiare, anche nel bosco se la dilatazione non [era] ampia, [così potevamo] parlare [...], dialogare, conoscerci. Sicuramente era [tutto] diverso rispetto all'assistenza che [si offre adesso] ma permetteva [...] di conoscere la donna, di starle accanto e di assisterla, [...] assisterla davvero [...]. L'ospedalizzazione mi ha portato via tutto questo (Marchesi, 2023-2024, p. 52).

Come scrive Augelli (2010), “il principale strumento degli operatori è il proprio esserci, prima delle cose che si fanno e si fanno” (p. 17). Prima che su un sapere teorico o su gesti efficienti, l’esperienza della cura si fonda sul piano squisitamente umano dell’incontro, del rapporto da persona a persona (Bruzzzone, 2009). È questo il sapere stare accanto di cui parla Anna, che permette di cogliere tutte le sfumature dell’esperienza che ciascuna partoriente vive, accogliendo le fragilità, le risorse, i diversi livelli e piani di lettura che in ogni donna si intrecciano. Tale approccio, che Anna ha potuto sperimentare negli anni di lavoro come condotta ostetrica, era però difficilmente attuabile nel contesto ospedaliero, dove l’applicazione di protocolli piuttosto rigidi lasciava poco spazio alla dimensione umana, spesso demandata alla sensibilità personale degli operatori (Marchesi, 2023-2024, p. 54).

3. La medicalizzazione dell’evento nascita

Fino al 1982 Anna ha potuto esercitare come ostetrica condotta in Sardegna, dove le era stato possibile evadere la riforma sanitaria del 1978. Rientrata a Milano all’inizio degli anni Ottanta, Anna ha cominciato a lavorare, come molte altre colleghe, in ospedale. Il racconto della sua esperienza come ostetrica ospedaliera presso la clinica Mangiagalli ci offre uno spaccato interessante sulla complessità del processo di ospedalizzazione del parto.

I progressi in campo medico, come, ad esempio, la diffusione di nuove tecniche chirurgiche e anestetiche – ricordiamo l’uso dell’epidurale – unitamente alle politiche sanitarie di quel tempo che miravano a garantire un maggiore livello di assistenza e igiene, resero per certi aspetti il parto ospedaliero più sicuro. Occorre, inoltre, ricordare che con il boom economico degli anni Sessanta e la crescente urbanizzazione, molte donne che avevano vissuto nelle campagne o in ambienti più tradizionali, cominciarono a spostarsi nelle città, dove l’accesso a strutture ospedaliere era più facile. Il concetto di sicurezza, così, si spostò gradualmente dall’assistenza domiciliare a quella ospedaliera, dove si pensava che fosse possibile ricevere diagnosi più tempestive di possibili complicazioni, interventi immediati in caso di emergenza e in generale una migliore assistenza (Filippini, 2017; Spina, 2021).

Le donne, pur avendo certamente a disposizione un ambiente più protetto dal punto di vista medico, si trovarono, però, spesso a dover affrontare una maggiore “industrializzazione” dell’esperienza del parto (Odent, 2006), caratterizzata da orari rigidi, modalità standardizzate di assistenza e una separazione dalla famiglia e dai tradizionali supporti sociali. L’ospedalizzazione del parto segnò da un lato una transizione fondamentale verso la medicalizzazione e la modernizzazione della maternità, ma dall’altro una perdita di elementi di intimità e personalizzazione che avevano contraddistinto la nascita fino ad allora.

La rappresentazione impersonale del processo di nascita, associata alla medicalizzazione e alla patologizzazione di un evento naturale, toglieva alle donne una parte significativa di controllo e di autonomia durante le fasi della gravidanza e del parto, in nome di un’eccessiva dipendenza dagli strumenti tecnologici e dall’intervento necessario di un terzo. Questo aspetto era molto distante dall’esperienza vissuta come condotta ostetrica da Anna e in generale dal suo approccio alla gestazione e alla nascita, processi durante i quali la protagonista era la partoriente, mentre chi assisteva aveva una funzione di mediatore e facilitatore, perché, come dice Anna, “le ostetriche non fanno partorire, sono le donne [ed] è molto importante [...] passare questo messaggio: le ostetriche assistono al parto, le donne partoriscono i loro figli” (Marchesi, 2023-2024, p. 58).

Il contrasto tra progresso tecnologico e rispetto dei protocolli da un lato e dimensione umana e attenzione al singolo dall’altro non solo mette in luce la transizione dal parto in casa al parto

in ospedale, ma solleva anche importanti e quanto mai attuali interrogativi sulla necessità di trovare un equilibrio tra le conquiste della medicina e il rispetto dell'esperienza individuale e intuitiva di ciascuna donna. Anna dipinge vividamente il ritratto di un'epoca, quella precedente all'ospedalizzazione, in cui l'ostetricia era contraddistinta da prassi e rituali ben diverse: "per noi ostetriche, le mani [erano] tutto. La chiamavamo l'arte delle mani. Prima dell'ospedalizzazione non c'erano ecografie, non si facevano visite ginecologiche, il bambino lo sentivamo noi con le mani e questo bastava" (Marchesi, 2023-2024, p. 51). Da queste parole emerge chiaramente quanto nella pratica ostetrica gli strumenti fossero tenuti in secondo piano e centrali erano invece il tocco, l'intuizione e l'attenzione individuale. Le mani diventavano il principale strumento di lavoro, impiegate per esplorare la pancia e percepire la posizione e le dimensioni del bambino. La stessa visita interna non era solo un atto medico, ma un momento in cui l'ostetrica si soffermava sugli aspetti emotivi vissuti dalla donna, ascoltandola e accogliendola. Gli strumenti utilizzati durante la condotta erano minimali, un assortimento di teli sterili, guanti, aghi e fili per le suture, e alcune pinze per il cordone ombelicale. Un inventario modesto che, tuttavia, sottolinea l'approccio senza fronzoli di un'epoca in cui la naturalezza del processo di nascita era ancora al centro dell'attenzione. Tutto questo a partire dagli anni Sessanta venne spazzato via in nome di un modello interventista, patologizzante, basato su una concezione talvolta eccessiva del rischio, che portò all'uso frequente di strumenti come i forcipi e all'impiego di manovre per accelerare il parto. Come si evince dalle parole di Anna, la rapidità e l'esecuzione di un protocollo erano prioritarie rispetto all'ascolto e all'accoglienza delle donne in travaglio:

In ospedale le donne non potevano camminare, erano obbligate a stare a letto sdraiate per poter continuare a sentire il battito del bambino, e non eri nemmeno più tu ad occuparti dei nuovi nati, c'era un'altra figura la puericultrice, all'ostetrica era stato tolto tutto, doveva solo stare lì a guardare, siamo state disarmate, ma prima di noi è stata disarmata la donna (Marchesi, 2023-2024, p. 52).

L'immagine usata da Anna di una donna che viene disarmata proprio nel momento in cui esprime pienamente la sua potenza generativa e allo stesso tempo la sua fragilità e il suo essere esposta, porta l'attenzione a numerose situazioni e testimonianze dei nostri giorni, che ci raccontano di maternità che non possono essere vissute a pieno:

le donne vivono corpi non abitati [...] i corpi [vengono] rubati, [viene] rubata la loro competenza, [le donne vengono] espropriate del loro sapere, [...] perché si arrivava al parto e tu [sei] semplicemente distesa sul lettino supina [...] ad aspettare che [il] bambino [nasca] o [sia] estratto" (Marchesi, 2023-2024, p. 54).

4. La violenza ostetrica

Durante l'intervista Anna si sofferma più volte sul tema della violenza ostetrica, riferendosi al trattamento fisico e verbale non rispettoso subito dalle partorienti nelle strutture sanitarie, che comprende pratiche discriminatorie, mancanza di consenso e informazioni, di formazione e supporto, di privacy, di autonomia e della possibilità di scegliere liberamente. Si tratta di un fenomeno molto attuale, ma che in realtà affonda le sue radici nel passato ed è profondamente radicato nei ricordi di molte donne che l'hanno subita (Quattrocchi, 2019). Nell'affrontare questo tema Anna parte dalla sua esperienza personale, raccontando del parto del suo primo figlio avvenuto nel 1968 in una sorta di ambulatorio insieme a numerose altre future madri sotto la supervisione di un'ostetrica. Il parto di Anna non fu problematico ma ciò che la colpì fu in

primo luogo l'inadeguatezza del luogo, che non tutelava il bisogno di privacy e di riservatezza di ciascuna donna e poi il senso di solitudine e di inadeguatezza che percepiva nelle sue compagne di stanza di fronte alle paure legate al momento del travaglio e del parto (Marchesi, 2023-2024, pp. 49-50). Le parole di Anna non si fermano al racconto di un'esperienza personale, ma scendono in profondità offrendo l'occasione di riflettere sull'evento nascita e sui vissuti delle donne.

Interrogarsi circa il tema della violenza ostetrica non significa concentrare l'attenzione sull'accusare un singolo professionista, ma vuol dire, invece, affrontare criticamente un problema strutturale legato alle istituzioni e alla nostra cultura. Come, infatti, sottolinea Anna, la violenza ostetrica non riguarda soltanto la madre, ma, essendo la nascita per sua natura un evento sistemico, coinvolge in primo luogo il bambino e chi è testimone, ad esempio il partner e gli operatori stessi. Forse, come a più riprese sottolinea la stessa Anna, occorre iniziare a porre l'attenzione, e non soltanto in campo medico, a cosa sia necessario cambiare per garantire un ambiente di nascita il più possibile rispettoso ed empatico. Dall'analisi della testimonianza emerge un chiaro invito a superare le barriere del tempo per costruire un futuro in cui ci sia un approccio umanistico alla nascita. Già negli anni Settanta del secolo scorso Fréderick Leboyer, ginecologo e ostetrico francese, aveva aperto la strada a un nuovo modo di concepire il percorso nascita, sottolineando l'importanza di rispettare il processo fisiologico e di soddisfare i bisogni fisici ed emotivi delle madri e dei neonati (Leboyer, 1974). In linea con il pensiero di Leboyer è un altro medico chirurgo e ostetrico, Michel Odent, uno dei pionieri del parto naturale che ha introdotto fin dagli anni Settanta nei reparti maternità ospedalieri le "stanze selvagge", sale parto molto più simili a un ambiente domestico piuttosto che a un contesto ospedaliero (Odent, 1979, 1982).

Alla luce dell'intervista di Anna e delle riflessioni condotte, non resta che auspicare che i responsabili delle politiche sanitarie e sociali, i medici, il personale infermieristico, ostetrico, educativo, i futuri genitori e in generale tutti coloro che gravitano attorno al venire alla luce di una creatura, possano lavorare in sinergia. Solo attraverso un impegno consapevole e collettivo sarà, infatti, possibile sostenere un buon parto, una buona nascita e le fasi di crescita e di sviluppo di un bambino e della sua famiglia (Musi, 2007; Simeone, Cadei, 2013). Filo conduttore della testimonianza di Anna, che attraversa passato, presente e futuro, è l'idea che ogni donna abbia diritto alla sua ostetrica, sottolineando con queste parole la necessità di favorire sempre più un'assistenza alla gravidanza e al parto personalizzata, nel rispetto e nella promozione dell'autonomia e delle risorse che ciascuna donna, pur nella sua diversità, possiede.

Bibliografia

- Augelli A. (2010). Costruire dall'esperienza. In Iori V., Augelli A., Bruzzone D., Musi E. (Eds.), *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale* (pp. 15-23). Milano: Franco Angeli.
- Basso R. (2016). *Levatrici: L'assistenza ostetrica nell'Italia liberale*. Roma: Viella.
- Cadei L., Simeone D. (2013). *L'attesa. Un tempo per nascere genitori*. Milano: Unicopli.
- Filippini N. M. (2017). *Generare, partorire, nascere. Una storia dall'antichità alla provetta*, Roma: Viella.
- Gissi A. (2022). *Le segrete manovre delle donne. Levatrici in Italia dall'Unità al fascismo*, Roma: Viella.
- Leboyer F. (1974), *Pour une naissance sans violence*, Paris: Editions du Seuil.
- Lanzardo L. (1985). *Il mestiere prezioso. Racconti di ostriche*, Torino: Forma.
- Mazzella E. (2023). *Una storia a più voci: ostetriche e madri si raccontano. Nascere in casa tra gli anni Cinquanta e Settanta del Novecento*. in Fabbri M., Malavasi P., Rosa A., Vannini I. (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp.567-570). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Musi E. (2007). *Concepire la nascita: l'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*, Milano: Guerini.

- Odent M. (1979). *Genèse de l'homme écologique*, Paris: EPI.
- Odent M. (1982). *A misura di bambino: come l'ospedale può realizzare la nascita senza violenza*. Milano: Emme.
- Odent M. (2006). *L'agricoltore e il ginecologo. L'industrializzazione della nascita*. Torino: Il leone verde.
- Pancino C. (2021). *Storia della nascita*. Bologna: Bononia University Press.
- Quattrocchi P. (2019). Violenza Ostetrica. Le potenzialità politico-formative di un concetto innovativo. *Etnoantropologia*, 7 (1), 125-147.
- Spina E. (2014). La professione ostetrica: mutamenti e nuove prospettive. *Cambio*, 7, 53-63.
- Spina E. (2009). *Ostetriche e Midwives. Spazi di autonomia e identità corporativa*. Milano: FrancoAngeli.

Il sistema universitario italiano nella transizione digitale: tra forme di innovazione didattica e sviluppo delle università telematiche

Sofia Montecchiani

Ricercatore t.d. di tipo B –

Università degli Studi “G. d’Annunzio” di Chieti-Pescara – sofia.montecchiani@unich.it

Luigiaurelio Pomante

Professore Ordinario

Università degli Studi di Macerata – luigiaurelio.pomante@unimc.it

1. L’Università nel processo di transizione digitale

Nel vasto e complesso quadro delle articolate discussioni relative al tema della formazione al tempo della transizione digitale, nel corso degli ultimi vent’anni, un ruolo di primaria importanza lo ha avuto anche il dibattito sviluppatosi attorno alle esigenze manifestate dall’organizzazione accademica e alle profonde trasformazioni ed evoluzioni subite dalla sua impostazione didattica (Scurati, 2002; Romano, 2015; Ascenzi, Sani, 2022).

A livello storiografico, lo scenario delle riflessioni risulta essere ancora oggi piuttosto composito e complicato sia a causa della frammentarietà e della scarsità delle fonti documentarie disponibili sul tema, sia perché la maggior parte delle strategie e dei processi, che hanno ispirato il mutamento tecnologico dell’istruzione superiore e universitaria italiana, sono stati attivati concretamente solo a partire dai primi anni 2000, pertanto non si dispone oggi di quell’effettivo distacco critico di cui necessita per l’appunto l’approccio storico-educativo (cfr. Pomante, 2015, p. 35).

Tuttavia, la predisposizione e la progressiva implementazione dell’*e-learning* e delle metodologie per la didattica a distanza – specie dopo l’emergenza pandemica da Covid-19 – costituiscono oramai una delle questioni ineludibili e centrali per la politica universitaria nazionale. Esse, ad oggi, non corrispondono solo ad esigenze puramente “pratiche”, ma rappresentano altresì un importante strumento per l’inclusione e per l’ampliamento dei “bacini universitari” (Istat, 2016); allo stesso tempo, esse si propongono come un osservatorio privilegiato per l’analisi della reale portata delle scelte operate negli ultimi anni dai vari governi e dalle varie sedi accademiche su questi diversi fronti (Miozzi, 1993; Graziosi, 2010; Prodi, 2013).

Nel dettaglio, il primo vero provvedimento normativo emanato nell’ambito dell’*e-learning* e dell’istruzione universitaria “a distanza” può essere considerato il D.M. Moratti-Stanca del 17 aprile 2003, su *Criteri e procedure di accreditamento dei corsi di studio a distanza delle università statali e non statali e delle istituzioni universitarie abilitate a rilasciare titoli accademici di cui all’art. 3 del D.M. 3 novembre 1999, n. 509*. Il decreto, di fatto, così come si legge nell’art. 1, si proponeva di definire “i criteri e le procedure di accreditamento dei corsi di studio a distanza delle Università statali e non statali e delle istituzioni universitarie abilitate a rilasciare titoli accade-

mici” e di individuare specifiche tecniche per l’adozione “di un’architettura di sistema in grado di gestire e rendere accessibili all’utente i corsi di studio a distanza”.

Il decreto, che all’art. 2 faceva, inoltre, esplicito riferimento alla nuova denominazione di “Università telematiche”, intendeva dare attuazione all’art. 26, comma 5, della Legge 27 dicembre 2002, n. 289, arrecante le *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2003)*, con il quale si determinavano “i criteri e le procedure di accreditamento dei corsi universitari a distanza e delle istituzioni universitarie abilitate a rilasciare titoli accademici ai sensi del regolamento di cui al decreto del Ministero dell’Università e della Ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509”. Secondo quanto riportato, le istituzioni avrebbero dovuto, infatti, disporre di una adeguata impostazione gestionale capace di presentare un’architettura flessibile, utile al corretto uso delle tecnologie per la gestione dell’interattività, di favorire una loro coerente integrazione nel novero dei servizi di supporto alla didattica e di garantire un’organica progettazione e redazione delle risorse per l’apprendimento di ciascun *courseware*, ovvero dei software destinati alla didattica. Inoltre, la legge faceva riferimento alla necessità di sviluppare un articolato servizio di “teletutoring” e di garantire procedure di accertamento delle conoscenze acquisite, attraverso lo sviluppo di innovativi sistemi di *e-learning*.

Il decreto del 2003, emanato dall’allora Ministro dell’istruzione, dell’università e della ricerca, Letizia Moratti, di concerto con il titolare del Dicastero per l’innovazione e le tecnologie Lucio Stanca, di certo, non rappresentava un punto di partenza, quanto piuttosto quello di arrivo di un percorso legislativo e di una serie di sperimentazioni accademiche che erano state avviate almeno un decennio prima. Tale provvedimento ha costituito, però, una sorta di spartiacque per la definizione dell’istruzione universitaria “a distanza” nel nostro Paese, poiché ha segnato in maniera organica l’avvio di una più concreta e reale transizione digitale.

2. Gli interventi normativi di fine Novecento

L’Unione Europea negli anni Novanta aveva già definito il concetto di *Information society*, con cui si proponeva di analizzare e monitorare la *governance* di internet, l’impatto sociale, politico e legale delle nuove tecnologie utilizzate per le comunicazioni e il commercio digitale, e con cui intendeva porre al centro il tema della libertà di espressione e della regolamentazione delle piattaforme digitali (Eraut, 1991; Commissione europea, 1998). In questo senso, anche l’Italia, prima di approdare alle riforme degli anni Duemila, aveva cercato di inserirsi su questo filone, iniziando ad emanare le prime disposizioni in materia di *e-learning*, considerata ormai una sorta di categoria imprescindibile per la promozione e lo sviluppo tecnologico e informatico del nostro sistema formativo.

A tal proposito, il primo provvedimento da menzionare è il D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382, contenente le disposizioni in ordine al *Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica*, dove all’art. 92 si stabilivano i criteri per le “sperimentazioni di nuove attività didattiche” e in cui si citava esplicitamente, per esempio, la possibilità di usare strutture didattiche ausiliarie e sussidi audiovisivi al fine di agevolare la preparazione degli studenti.

Ovviamente, non si poteva all’epoca ancora far riferimento a modalità didattiche “a distanza”, ma di certo questa primaria apertura nei confronti di metodologie didattiche “nuove”, consentiva di gettare lo sguardo oltre l’orizzonte paradigmatico della tradizionale didattica universitaria. Un decennio più tardi, non a caso, con la legge 19 novembre 1990, n. 341, recante disposizioni di *Riforma degli ordinamenti didattici universitari*, nell’art. 11, dedicato al tema dell’autonomia didattica degli atenei, nel comma 2, relativo alle competenze dei consigli delle strutture didat-

tiche, si fa esplicito riferimento alla conformità delle varie forme didattiche, “ivi comprese quelle dell’insegnamento a distanza”; così come nel successivo comma 3, si parla del possibile “sostegno finanziario ad iniziative di istruzione universitaria a distanza attuate dalle università anche in forma consortile” nell’ambito del più ampio piano di sviluppo universitario.

Il processo di potenziamento della teledidattica e l’avvio di alcune prime e significative sperimentazioni di didattica “a distanza” ricevettero, quindi, grande slancio anzitutto grazie agli stanziamenti finanziari, destinati proprio al settore dell’*e-learning*, predisposti nei trienni 1994-1996, 1998-2000, 2001-2003 (cfr. Pomante, 2015, p. 38).

Alla fine del Novecento, la rilevanza del tema e il sostegno allo sviluppo tecnologico erano stati a buon diritto dimostrati anche dall’istituzione di alcuni specifici consorzi, come per esempio il CUD-Consorzio per l’università a distanza, già istituito nel 1984 e promosso dall’Università della Calabria in collaborazione con il Politecnico di Milano e con quello di Bari, con le Università di Trento, Padova, Siena, Bari, “La Sapienza”, con Confindustria, oltre alle aziende pubbliche RAI, Telespazio, SIP, e alle private Olivetti, IBM e CRAI, con cui si attivarono corsi di primo livello a distanza nell’ambito dell’ingegneria informatica ed economico (Costa, 1993; <https://storia.camera.it/documenti/indirizzo-e-controllo/19950622-interrogazione-risposta-scritta-4-11182-1>). O ancora, il Consorzio NETTUNO-NETwork Televisivo UNiversitario, fondato nel 1992 grazie alla collaborazione tra Politecnico di Milano e di Torino, tra Università di Bologna, Padova e Siena, RAI, IRI e Confindustria, che erogava didattica a distanza tramite RAI-SAT (Cecconi, Piria, 1998; Redazione scuola, 2020). Di seguito, il Consorzio FOR.COM.-Formazione per la Comunicazione istituito nel 1997 grazie a una partnership tra istituzioni italiane e straniere, tra cui l’Università Roma “La Sapienza”, Università di Torino e di Macerata, il Southampton Institute of Higher Education, Polytechnic of Tirana, Centre d’études Franco-Italiennes dell’Université de Savoie, il Centro interuniversitario di ricerca per i paesi in via di sviluppo e il Centro interuniversitario di teoria e storia dei generi letterari de “La Sapienza” (cfr. Pomante, 2015, pp. 39-40; <https://www.educaweb.it/centro/for-com-49085/>).

Accanto a queste collaborazioni tra mondo accademico ed imprese pubbliche e private, nell’ultimo ventennio del Novecento alcune università hanno poi provato ad organizzare autonomamente e in maniera pionieristica i primi corsi di perfezionamento e di specializzazione a distanza, o talvolta anche singoli moduli d’insegnamento a distanza da inserire all’interno dei corsi tradizionali. A questo proposito, uno degli esempi più virtuosi può essere rintracciato nell’esperienza del Dipartimento di Scienze dell’educazione della Facoltà di Magistero dell’Università Roma “La Sapienza” che, sotto la guida di Benedetto Vertecchi, nell’a.a. 1986-1987 diede vita al primo di una serie di corsi di perfezionamento a distanza sui temi della valutazione scolastica, sulla didattica generale e speciale, sulle tecnologie per l’insegnamento e sull’orientamento scolastico, registrando tra l’altro un buon numero di adesioni (Vertecchi, 1988; Vertecchi, 1990; Vertecchi, 2021).

Queste prime sperimentazioni trovarono un riscontro istituzionale importante in Europa quando la Commissione Europea procedette con la trasmissione del *Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente* del 30 ottobre 2000 (https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-5-2001-0322_IT.html) e poi con la comunicazione *Realizzare uno spazio europeo dell’apprendimento permanente* del 21 novembre 2001 (https://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/spazio_europeo_apprendimento_permanente.pdf), con i quali si intendeva promuovere anche gli investimenti nel settore delle nuove tecnologie per l’apprendimento e la formazione a distanza e con cui ci si proponeva di collegare in maniera integrata tali ambiti con il concetto di *life long learning* (Smeriglio, Patrizi, 2019).

3. La diffusione delle università telematiche e le recenti sollecitazioni didattiche

Nel contesto nazionale, a seguito dell’emanazione del già menzionato decreto Moratti-Stanca, pubblicato sulla *Gazzetta Ufficiale* n. 98 del 29 aprile 2003, il CUN-Consiglio universitario nazionale, attraverso il *Parere generale n. 94* concernente l’*Accreditamento dei corsi di formazione a distanza*, aveva di certo sottolineato l’importanza di un intervento organico sul tema della formazione a distanza, ma non aveva mancato di esprimere alcune riserve sulla possibilità di rilascio dei titoli di studio da parte delle così dette “Università telematiche” (https://www.cun.it/uploads/3730/par_2003_06_13_n1.pdf).

Di fatto, però, a partire da questo momento, nel nostro Paese prese avvio una fase caratterizzata da un vero e proprio boom di richieste di istituzione e accreditamento di questa “nuova” tipologia di Università.

Inoltre, nel 2004 si stabilì con decreto del Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca che, sentito il CNVSU-Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario, fossero determinate le linee guida per il potenziamento delle istituzioni universitarie abilitate al rilascio dei titoli accademici “in ossequio alle iniziative dell’UE nel settore dell’*e-learning*” (D.M. 5 agosto 2004, n. 262).

Non è un caso, pertanto, che i primi due atenei italiani telematici furono istituiti e accreditati dal MIUR proprio nel 2004: la prima fu l’Università “Guglielmo Marconi” (D.M. 1° marzo 2004), supportata inizialmente dalla fondazione TERTIUM e, tra gli altri, dal consorzio FOR.COM. ed oggi sostenuta dalla fondazione “Marsilio Ficino”, la seconda, invece, fu l’Università telematica “Leonardo Da Vinci”, promossa dall’Università degli Studi “Gabriele d’Annunzio” di Chieti-Pescara e dalla Fondazione Universitaria Gabriele d’Annunzio (D.M. 27 ottobre 2004). Seguirono rapidamente tra il 2005 e il 2006 le istituzioni dell’Università telematica Uninettuno (D.M. 15 maggio 2005), della IUL-Italian University Line (D.M. 2 dicembre 2005), della E-Campus (D.M. 30 gennaio 2006), della “Giustino Fortunato” (D.M. 13 aprile 2006), della Università telematica Pegaso (D.M. 20 aprile 2006), della Unitel (D.M. 8 maggio 2006) – poi rinominata nel 2010 “San Raffaele” –, della “Niccolò Cusano” (D.M. 10 maggio 2006) e dell’Università telematica internazionale non statale “Universitas Mercatorum”, fondata dalle Camere di Commercio (D.M. 10 maggio 2006). A questo elenco, nel 2010 si aggiunse anche l’Università degli Studi di Roma UnitelmaSapienza, nata dagli accordi tra Formez e Sapienza Università di Roma, ma che in realtà proveniva dal nucleo originario dell’Università telematica TEL.M.A., istituita con il D.M. 7 maggio 2004 (cfr. Pomante, 2015, pp. 51-54).

Attualmente, dunque, le università telematiche riconosciute dal MUR sono 11, ed erogano corsi “a distanza” per tutti e tre i cicli della formazione universitaria, mentre prevedono la presenza sia per lo svolgimento degli esami, sia per la discussione delle tesi di laurea (<https://www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/universita/le-universita/universita-telematiche>; Sciarretta, 2015).

In questo lungo e complesso processo di transizione digitale, di concerto, anche gli atenei per così dire “convenzionali” o tradizionali hanno sicuramente investito e implementato in maniera alquanto cospicua il settore dell’*e-learning* (Romano, 2015), registrando d’altronde una decisiva accelerazione in tale prospettiva proprio a causa dell’emergenza pandemica, che dal 2020 ha “obbligato” l’introduzione di specifiche modalità didattiche e di valutazione a distanza, sincrone e asincrone, specie attraverso l’utilizzo di specifici software e piattaforme quali, solo per citarne alcuni esempi, Microsoft Teams, Moodle, G-Suite for Education, Canvas (Bennett, 2016; Zannoni, 2020; Vertecchi, 2021; Garavaglia, Petti, 2022).

Certamente, a partire dai primi anni Duemila, il profondo rinnovamento organizzativo e didattico imposto al mondo accademico ha consentito di “ampliare” i confini dei processi formativi e di apprendimento, ma d’altro canto ciò ha altresì evidenziato l’emergere di alcune so-

stanziali criticità, tra cui *in primis* il tema delle risorse finanziarie, tecnologiche, umane e culturali di cui dover disporre e delle modalità con cui reperirle, oltre a quello ancor più significativo e soprattutto “urgente” della formazione dei docenti, chiamati oggi a gestire forme didattiche rinnovate e sempre più innovative e a monitorare sul mantenimento di standard qualitativamente elevati e competitivi a livello internazionale dell’offerta formativa, proposta ormai a tutti gli effetti sia in presenza, sia online.

Bibliografia

- Ascenzi A., Sani R. (Eds.). (2022). *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*. Roma: Studium.
- Bennett S. (2016). The Digital Revolution in Higher Education: Rhetoric and Reality. In J.E. Côté, A. Furlong (Eds.), *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education* (pp. 328-337). London: Routledge.
- Cecconi L., Piria L. (1998). Open and Distance Learning in Italy. In A. Bartolomé, J. Underwood (Eds.), *TEEODE. Technology Enhanced Evaluation in Open and Distance Learning* (pp. 23-31). Barcelona: LMI, University of Barcelona press.
- Commissione europea (1998). *Building the information society. Perspectives from esprit*. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.
- Costa A. (1993). Didattica universitaria a distanza con la telematica e la televisione. *Tecnologie didattiche*, 1(2), 31-39.
- D.M. 17 aprile 2003 – Criteri e procedure di accreditamento dei corsi di studio a distanza delle università statali e non statali e delle istituzioni universitarie abilitate a rilasciare titoli accademici di cui all’art. 3 del decreto 3 novembre 1999, n. 509. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana* (29 aprile 2003), 144(98), 29-34.
- D.M. 5 agosto 2004 – Programmazione del sistema universitario per il triennio 2004-2006. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana* (25 novembre 2004), 145(277), 12-22.
- D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382 – Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana* (31 luglio 1980), 209, supplemento ordinario.
- Eraut M. (Ed.). (1991). *Education and the information society. A challenge for European policy*. London: Cassel.
- Garavaglia A., Petti L. (2022). *Nuovi media per la didattica*. Milano: Mondadori Università.
- Graziosi A. (2010). *L'università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*. Bologna: il Mulino.
- Istat (2016). *Studenti e bacini universitari*. Roma: Istituto nazionale di statistica.
- Legge 19 novembre 1990, n. 341 – Riforma degli ordinamenti didattici universitari. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana* (23 novembre 1990), 131(274), 6-16.
- Legge 27 dicembre 2002, n. 289 – Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2003). *Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana* (31 dicembre 2002), 305, supplemento ordinario.
- Miozzi U.M. (1993). *Lo sviluppo storico dell'università italiana*. Firenze: Le Monnier.
- Pomante L. (2015). *Between history and historiography. Research on contemporary Italian University*. Macerata: eum.
- Prodi P. (2013). *Università dentro e fuori*. Bologna: il Mulino.
- Redazione scuola (2020). *Dalla tv a Internet, il Consorzio Nettuno del 1992 all'Università telematica Uninettuno*. Retrieved February 12, 2025, from <https://www.ilsole24ore.com/art/dalla-tv-internet-consorzio-nettuno-1992-all-universita-telematica-uninettuno-ADuQYEX>.
- Romano A. (Ed.). (2015). *Dalla lectura all'e-learning*. Bologna: Clueb.
- Sciarretta F. (2015). *Le università telematiche tra dimensione costituzionale, diritto pubblico e diritto privato*. Bologna: il Mulino.

- Scurati C. (Ed.). (2002). *E-learning per una nuova università: esperienze e prospettive*. Milano: Vita & Pensiero.
- Smerigli M., Patrizi N. (2019). Apprendimento permanente e professionale: le potenzialità della formazione a distanza. *Formazione & Insegnamento*, XVII(1), 209-216.
- Vertecchi B. (1988). *Insegnare a distanza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vertecchi B. (1990). A Distance Education System: the Experience of the Department of Education, La Sapienza University. *Educational Media International*, 27(1), 33-35. <https://doi.org/10.1080/0952398900270110>.
- Vertecchi B. (2021). *A distanza: insegnare e apprendere*. Roma: Anicia.
- Zannoni F. (2020). La didattica universitaria a distanza durante e dopo la pandemia: impatto e prospettive di una misura emergenziale. *Media Education*, 11(2), 75-84.

Prospettive contemporanee sul “policy transfer” in educazione comparata. Approccio “accademico” e approccio “applicato”

Anselmo R. Paolone

Professore associato

Università di Udine – anselmo.paolone@uniud.it

Introduzione

Nel presente articolo vorrei esporre una sintesi (non esaustiva, data la necessaria brevità del testo) del complesso tema del “trasferimento di politiche educative”, di grande importanza nell’educazione comparata contemporanea. Tra l’altro vorrei evidenziare alcune differenze concettuali e metodologiche che caratterizzano questo campo eclettico. Infatti quello del “trasferimento di politiche” è un tema multidisciplinare, che si avvale di contributi da discipline quali l’educazione comparata, la politica comparata e la storia, ciascuna con approcci e terminologie distinte, il che a volte rende difficile sviluppare un linguaggio comune (Evans, Davies, 1999).

In tal senso, Dolowitz e Marsh (1996) sottolineano che lo studio del trasferimento di politiche ha subito evoluzioni significative: prima degli anni ‘40, si concentrava sugli aspetti formali del governo; negli anni ‘60, l’attenzione si è spostata sulle tendenze di diffusione delle politiche, osservando le somiglianze cronologiche e geografiche, senza però analizzare il contenuto delle politiche stesse.

A partire dagli anni ‘90, il dibattito si è arricchito con nuove teorie, tra cui quella della “convergenza”, quella della “diffusione”, quella dell’“apprendimento politico”, dell’“apprendimento sociale” oltre al cosiddetto “*drawing of lessons*” (Rose, 1991), evidenziando un ventaglio di termini che descrivono fenomeni simili ma osservati da prospettive diverse. Nel tentativo di ovviare a tale eclettismo, ad esempio Dolowitz e Marsh hanno sviluppato un modello che integra varie prospettive per comprendere meglio il trasferimento di politiche, partendo tra l’altro dall’idea che la conoscenza acquisita in un contesto può essere utilizzata per creare politiche in un altro contesto (Evans, 2009).

1. Alcune importanti teorie

Dunque la ricerca sul trasferimento di politiche ha generato una vasta gamma di approcci e teorie che abbracciano vari aspetti del processo, tra cui la dicotomia tra la circostanza che il transfer di politiche sia volontario o piuttosto coercitivo, oltre ai temi della motivazione degli attori e del ruolo delle istituzioni internazionali e nazionali. Come vedremo nelle prossime pagine, tra i contributi chiave si trovano il già menzionato modello di Dolowitz e Marsh, oltre a quelli di Rose, Bennett, Phillips e Ochs, Schriewer e Steiner-Khamsi, che offrono una base teorica arti-

colata per analizzare come e perché le politiche vengano trasferite tra contesti differenti e con quali esiti.

Dolowitz e Marsh si sono tra l'altro focalizzati sul tema del transfer tra *volontarietà e coercizione* (1996, 2000). In tal senso hanno sviluppato un modello analitico del trasferimento di politiche, criticando la visione unidimensionale di Bennett (1991) che si focalizza unicamente sui processi di convergenza. A differenza di Bennett, Dolowitz e Marsh ritengono che i transfer non avvengano unicamente in una prospettiva di convergenza, ma che il contesto vada valutato di volta in volta, il che implica la necessità di spiegare a fondo le ragioni per cui il transfer avviene (Dolowitz, Marsh, 1996). Essi evidenziano inoltre che il transfer non è limitato alle frontiere nazionali, ma può avvenire anche tra attori interni a uno stesso Stato, in risposta alle pressioni di organizzazioni transnazionali. La loro definizione di transfer di politiche come: processo mediante il quale le conoscenze sulle politiche, disposizioni amministrative, istituzioni e idee di un sistema politico (del passato o del presente) si utilizzano nello sviluppo di politiche in un altro sistema politico (Dolowitz, Marsh, 2000), riflette una visione che integra dimensioni sia volontarie sia coercitive del processo.

Rose (1991) concentra la sua attenzione sulle lezioni che possono essere tratte dai trasferimenti di politiche, (*lesson-drawing*) suggerendo che essi avvengano principalmente in risposta a situazioni di insoddisfazione da parte del contesto che importa le nuove politiche. Dolowitz e Marsh (1996) però criticano l'approccio di Rose, notando che da questo autore il termine "estrazione di lezioni" viene usato in maniera intercambiabile con il trasferimento di politiche, trascurando le forme coercitive di transfer: non sempre infatti si decide liberamente di importare nuove politiche in risposta a bisogni spontaneamente avvertiti (come nel caso di quelle che Rose appunto definisce "lesson-drawing"). In tal senso, a differenza di Rose, Dolowitz e Marsh enfatizzano la possibilità di pressioni esterne, e criticano l'idea che l'insoddisfazione di chi importa nuove politiche sia l'unica motivazione dei transfer, argomentando inoltre che essa può risultare difficile da concettualizzare (Dolowitz, Marsh, 2000).

L'approccio del già menzionato Bennett (1991) invece esplora la convergenza di politiche come risultato di pressioni o esigenze simili che vengono condivise tra paesi, il che suggerisce ai paesi stessi di ovviare ai problemi comuni adottando nuove politiche comuni. Tuttavia Dolowitz e Marsh (1996) contestano questa visione, poiché si concentra sulle tendenze globali senza considerare sufficientemente il problema dell'adattamento locale. Bennett vede il trasferimento come una variabile indipendente che determina l'adozione di una politica, mentre Dolowitz e Marsh sostengono che il transfer è influenzato da una complessa gamma di fattori, tra cui il problema dell'effettiva corrispondenza tra politiche importate e problemi locali (con i successivi "adattamenti" presenti in ogni singolo caso di transfer), e che inoltre esso deve essere compreso nelle sue sfaccettature sia coercitive sia volontarie.

Tra i teorici che si sono concentrati sull'analisi delle ragioni del trasferimento delle politiche educative, spiccano Schriewer (1990) e Steiner-Khamsi (2014). Entrambi hanno sviluppato il concetto di "esternalizzazione".

Quest'ultimo si colloca in un quadro più ampio nel quale Steiner-Khamsi (2016) si premura di evidenziare che il trasferimento di politiche educative tende a svilupparsi in due direzioni: una *normativa*, che cerca di identificare buone pratiche da riprodurre in patria, e una *analitica*, che investiga come, quando e perché avvenga il trasferimento. Ampliando il discorso introdotto da Schriewer, Steiner-Khamsi contribuisce a introdurre il concetto di esternalizzazione, descrivendo come le politiche estere possano legittimare riforme interne, specialmente in periodi di rapidi cambiamenti. Secondo l'autrice, i governi scelgono influenze estere che però siano allineate con le loro agende, e conclude che l'esternalizzazione è particolarmente presente nei momenti di contestazione politica. Ma procediamo con ordine.

Quando Schriewer ha per primo introdotto questo argomento, ha mostrato come i riferi-

menti a sistemi esteri vengano spesso utilizzati come strategia politica per conferire legittimità a riforme nazionali considerate controverse. Secondo l'autore, in periodi di rapido cambiamento sociale, economico e politico, i riferimenti interni non riescono più a garantire la legittimità nelle decisioni politiche. In tali periodi, gli studi scientifici nazionali iniziano a essere percepiti come "di parte", mentre valori, tradizioni e concetti organizzativi perdono il loro potere persuasivo e viene di conseguenza incoraggiata l'importazione di modelli e pratiche educative estere, portando così all'emergere dell'esternalizzazione, che funge da "rottura col passato" (Schriewer, 1990).

Steiner-Khamsi (2014), interviene aggiungendo che il trasferimento delle politiche educative è profondamente radicato in decisioni politiche, sociali ed economiche arbitrarie. L'autrice osserva che i decisori politici imitano le caratteristiche dei modelli di buone pratiche straniere solo quando questi modelli sono allineati con la loro agenda.

Come già accennato, Steiner-Khamsi (2014) conclude che l'esternalizzazione avviene soprattutto nei momenti di maggiore contestazione politica riguardo alla configurazione di un sistema educativo. È proprio durante questi momenti di dibattito e crisi che emerge nei discorsi politici la necessità di fare riferimento a sistemi educativi esteri o a una comunità educativa internazionale. Una volta introdotto questo modello straniero nel dibattito nazionale, esso viene utilizzato per creare coalizioni, sia di attori favorevoli al trasferimento diretto, sia di oppositori. Questo processo, secondo Steiner-Khamsi, serve a costruire infine una terza coalizione che promuove una riforma apparentemente neutrale e priva di connotazioni nazionali.

Cowen (2010) propone una visione del transfer come un processo in cui le politiche si trasformano attraverso le diverse fasi di trasferimento, traduzione e trasformazione. Questa visione sottolinea che le idee e pratiche importate subiscono trasformazioni significative mentre si adattano al contesto ricevente, indicando che il trasferimento non è un semplice "copia e incolla" ma un processo dinamico.

Il modello di Phillips e Ochs (2003) struttura il transfer di politiche in quattro fasi principali, in un modello che considera i processi come composti e soggetti all'azione di alcuni "filtri":

- A) Attrazione transnazionale: viene identificato il bisogno di cambiamento interno e il potenziale di esternalizzazione legato a pratiche estere importabili.
- B) Decisione: possono esservi decisioni teoriche e/o pratiche, che possono diventare pericolose se adottate frettolosamente e superficialmente in risposta a situazioni di crisi, senza considerarne attentamente le conseguenze.
- C) Implementazione: la politica estera viene adattata e modificata a seconda del contesto locale e degli attori coinvolti.
- D) Internalizzazione: in questa fase si valuta se e come la politica si integri stabilmente nel sistema locale, misurandone l'impatto e identificando elementi da migliorare.

Gli autori concepiscono anche la presenza di alcuni "filtri" nel transfer (interpretazione, trasmissione, ricezione e implementazione), per spiegare come i processi di trasferimento modifichino la politica originale in funzione dei contesti di adozione. Inoltre, il loro spettro di volontarietà del transfer colloca il processo su una scala che va dalla pura imposizione alla libera scelta, con scenari intermedi di pressione, negoziazione e influenza internazionale.

Perry e Tor (2008) distinguono tre forme di transfer: per imposizione, per diffusione e per estrazione di lezioni. La diffusione è non intenzionale, mentre l'estrazione di lezioni è deliberata e informata. La tipologia più complessa è proprio quest'ultima, poiché comprende un'ampia gamma di motivi e livelli di apprendimento.

Rapplee (2006) identifica cinque ostacoli al trasferimento: rigidità legale, fatica da riforme, inadeguatezza delle infrastrutture, soddisfazione interna e miti culturali. Egli suggerisce che il

contesto e le credenze interne possano influire profondamente sul successo o fallimento del processo di transfer.

Infine Jakobi (2012) esplora il ruolo delle organizzazioni internazionali, come UNESCO e OCSE, nella diffusione delle politiche educative. Egli conclude che tali organizzazioni giocano un ruolo centrale ma a volte sottovalutato e invita a una maggiore teorizzazione per comprendere come esse influenzino il trasferimento.

Dunque, malgrado alcune significative differenze, l'insieme di questi modelli offre una visione sfaccettata e multilivello del trasferimento di politiche, che considera sia le forze globali di influenza, sia i processi di adattamento locale. Il trasferimento non è visto come un processo unidirezionale, ma come un percorso complesso in cui gli attori locali e globali influenzano reciprocamente i risultati, e dove fattori come la volontarietà, le pressioni esterne, il contesto e le barriere culturali determinano l'esito finale del trasferimento.

2. La distinzione tra educazione comparata accademica e applicata coinvolge anche il tema del transfer di politiche

Storicamente, la ricerca sul trasferimento di politiche educative è stata una parte fondamentale dell'educazione comparata (Novoa & Yariv-Mashal, 2003). Tuttavia, tale ricerca non ha avuto un obiettivo uniforme. Come sottolinea Steiner-Khamsi (2016, p. 381), e come già accennato, all'interno dello studio sul transfer di politiche educative, si sono differenziate e si continuano a distinguere due direzioni: una normativa e una analitica. Questa distinzione sembra essere il riflesso di una più generale suddivisione che, nella mia interpretazione concerne tutti gli aspetti del più vasto ambito disciplinare: quella tra una educazione comparata *accademica* e una educazione comparata *applicata*. A partire da questa distinzione ho sviluppato in un altro articolo un'ipotesi di inquadramento sistematico dell'educazione comparata contemporanea (Paolone 2016).

La similitudine si sostanzia tra l'educazione comparata che ho definito "applicata", ("normativa" nella nomenclatura di Steiner-Khamsi) i cui ricercatori si occupano degli aspetti più pratici del transfer di politiche, mentre i ricercatori "analitici" (educazione comparata "accademica", nella nomenclatura da me proposta) sono interessati a comprendere quando, perché e come il prestito di politiche avviene. (Steiner-Khamsi, 2016, pp. 381–382)

Pur riconoscendo che entrambe le categorie non sono reciprocamente esclusive, l'autrice dettaglia i punti chiave di ciascuna. Secondo Steiner-Khamsi, l'impostazione detta *normativa* comprende quegli studiosi che fanno comparazioni standardizzate con l'obiettivo di identificare sistemi di buone pratiche che possano fungere da riferimento per le riforme educative globali. Questo tipo di ricerca, generalmente finanziata da organizzazioni come l'OCSE, lo IEA o la Banca Mondiale, si focalizza nel rispondere a questioni politiche relative alle decisioni educative, come, ad esempio, stabilire il salario ottimale per il corpo docente, ecc. Al contrario, la direzione *analitica*, secondo l'autrice, si focalizza sul "quando", il "perché" e il "come" del trasferimento di politiche educative (Steiner-Khamsi, 2016, p. 382). Tra gli obiettivi rappresentativi di questa ricerca vi sono l'analisi di quando e perché viene utilizzato un riferimento straniero e quale sia l'impatto del trasferimento sulle politiche esistenti e sulle costellazioni di potere preesistenti. Secondo l'autrice (2016), diversamente dalla ricerca *normativa*, la ricerca *analitica* utilizza la comparazione come uno strumento soprattutto teoretico.

Approfondendo la direzione analitica della ricerca educativa comparata menzionata in precedenza, Steiner-Khamsi suggerisce che l'educazione comparata dovrebbe salvaguardare la propria natura accademica, trasformando le questioni normative orientate alla pratica (ad esempio: cosa è utile trasferire?) in domande più descrittive e orientate alla ricerca (ad esempio: cosa è

stato appreso, in che termini?). Di conseguenza, raccomanda che la ricerca educativa comparata si applichi alla teoria e alla ricerca di base, svincolandosi dalla limitante logica del tornaconto pratico immediato.

La ricerca comparativa sulle politiche educative, dunque, dovrà continuare a interrogarsi sulle implicazioni dei processi sin qui elencati, con particolare attenzione alle conseguenze a lungo termine delle politiche trasferite. Il dibattito rimane aperto, poiché le dinamiche del trasferimento sono in costante evoluzione e richiedono un'analisi critica che sappia bilanciare le forze globali e le specificità locali.

Bibliografia

- Bennett C. (1991). What Is Policy Convergence and What Causes It? *British Journal of Political Science*, 21(2), 215–233.
- Clark J. (1985). Policy Diffusion and Program Scope: Research Directions. *Publius*, 15(4), 61–70.
- Cowen R. (2010). Transfer, translation and transformation: re-thinking a classic problem of comparative education. In A.R. Paolone (Ed.), *Education Between Boundaries* (pp. 43-54). Padova: Imprimitur.
- Dolowitz D. P., Marsh D. (1996). Who Learns What from Whom: A Review of the Policy Transfer Literature. *Political Studies*, 44(2), 343–357.
- Dolowitz D. P., Marsh D. (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. *Governance*, 13(1), 5–23.
- Evans M. (2009). Policy transfer in critical perspective. *Policy Studies*, 30(3), 243–268.
- Evans M., Davies J. (1999). Understanding Policy Transfer: A Multi-Level, MultiDisciplinary Perspective. *Public Administration*, 77(2), 361–385.
- Jakobi A. (2012). Facilitating Transfer: International Organisations as Central Nodes for Policy Diffusion. In G. Steiner-Khamsi, F. Waldow (Eds.), *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education* (pp. 391–407). London: Routledge.
- Novoa A., Yariv-Mashal T. (2003). Comparative Research in Education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423–438.
- Paolone A.R. (2016). Accademica o applicata? Educazione comparata, convergenze-divergenze globali e etnografia nella contemporaneità. In N. S. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago (Eds.), *Manuale di educazione comparata*, (pp. 43-77). Brescia: La Scuola.
- Paolone A.R. (2022). *Prospettive contemporanee in educazione comparata*. Roma: Anicia.
- Perry L. B., Tor G. (2008). Understanding educational transfer: Theoretical perspectives and conceptual frameworks. *Prospects*, 38(4), 509–526.
- Phillips D., Ochs K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451–461.
- Rapple J. (2006). Theorizing Educational Transfer: Toward a Conceptual Map of the Context of Cross-National Attraction. *Research in Comparative and International Education*, 1(3), 223–240.
- Rose R. (1991). What Is Lesson-Drawing? *Journal of Public Policy*, 11(1), 3–30.
- Schriewer J. (1990). The method of comparison and the need for externalisation: Methodological criteria and sociological concepts. In B. Holmes & J. Schriewer (Eds.), *Theories and Methods in Comparative Education*. Oxford: P. Lang.
- Steiner-Khamsi G. (2014). Cross-national policy borrowing: Understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153–167.
- Steiner-Khamsi G. (2016). New directions in policy borrowing research. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 381–390.

Sguardi sull'infanzia nell'Italia del dopoguerra tra cinema e letteratura

Livia Romano

Professoressa Ordinaria

Università degli Studi di Palermo – livia.romano@unipa.it

Rosa Piazza

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Palermo – rosa.piazza03@unipa.it

Introduzione

Fare una ricostruzione storica degli sguardi dell'infanzia, quindi dare voce alla parola dei bambini e delle bambine di un'epoca dal loro punto di vista, significa allo stesso tempo interrogare il mondo adulto. Infatti, studiare l'infanzia è difficile e complesso dal momento che “il bambino non può mai testimoniare la sua condizione di bambino” e, quindi, “ogni discorso sull'infanzia è [...] un discorso per procura” (Perniola, 2018, p. 151). Questo è ancora più evidente nella rappresentazione filmica e in quella letteraria dell'infanzia, dove i personaggi infantili sembrano il più delle volte non restituire il mondo dell'infanzia in sé, facendosi piuttosto portavoce di problemi appartenenti al mondo adulto. Guardando alla storia del cinema e della letteratura, nei film, nei documentari, nei racconti, nei romanzi, l'infanzia diventa spesso una metafora dell'adulto, comunicando un punto di vista sulla realtà che non è il suo. I bambini, dal punto di vista della narrazione, sembrano avere un ruolo ancillare rispetto a quello degli adulti, poiché subiscono, senza agire, le storie raccontate da altri (Rossi, 2012). Tuttavia, attraverso il cinema e la letteratura è possibile ricostruire la relazione tra adulti e infanzia, in particolare le relazioni educative che fonti audiovisive e fonti letterarie restituiscono se guardate “in controluce”, cercando nell'assenza più che nella presenza, nel non detto piuttosto che nel detto. Nelle pagine che seguono, sarà pertanto chiarito come da questi documenti emerga una microstoria che offre una pluralità di informazioni sul piano storico-educativo e che contribuisce ad entrare nel mondo dell'infanzia in un periodo di transizione e di traumatici cambiamenti quale fu il secondo dopoguerra in Italia.

1. Immagini dell'infanzia nel cinema del dopoguerra tra immaginario e realtà

C'è oggi un rinato interesse per l'infanzia dell'Italia del dopoguerra, com'è testimoniato da recenti pellicole e volumi: ad esempio, nel dicembre del 2024 Netflix ha mandato in onda il film di Cristina Comencini *Il treno dei bambini*, tratto dal romanzo del 2019 di Viola Ardone e dedicato a quei bambini poveri che dalle periferie, quasi sempre del sud, alla fine degli anni Quaranta venivano trasferiti nei centri urbani del nord nei mesi invernali per ricevere cibo, vestiti e assistenza; di infanzia povera, abbandonata, misera, in difficoltà nell'immediato dopo-

guerra parla anche un recentissimo volume dello storico Bruno Maida (2024) dal titolo *Sciuscià. Bambini e ragazzi di strada nell'Italia del dopoguerra 1943-1948*, lavoro che era stato preceduto da un altro volume, *I treni dell'accoglienza*, dedicato proprio ai bambini del romanzo dell'Ardone (Maida, 2020). Il film, il romanzo, i saggi storici menzionati, hanno il merito di ricordare quell'infanzia ferita, povera, abbandonata e inascoltata che già il cinema degli anni del dopoguerra restituiva attraverso film e documentari.

Sono soprattutto alcuni celebri film del neorealismo che restituiscono immagini di un'infanzia fuori dagli schemi, sofferente, povera, vittima delle azioni del mondo adulto. Il primo è il film di Vittorio De Sica *I bambini ci guardano* del 1944 che muove in direzione del cinema del dopoguerra rappresentando l'infanzia in modo antiretorico e raccontando la storia di "Pricò, esposto alla doppia fuga della madre adulterina e, alla fine, al suicidio" del padre, dal punto di vista del bambino il cui sguardo coincide con quello del regista (Rossi, 2012, p. 66). È stato sottolineato che qui "il bambino si fa carico degli sfasci morali dell'Italia nel periodo peggiore della guerra". Il Bambino "guarda, ci guarda, e giudica, senza parlare, ma soltanto con gli occhi" (Rossi, 2012, p. 66): da un lato è soggetto passivo, un bambino che parla pochissimo e non ha nessun peso all'interno della famiglia, dall'altro lato sembra, invece, assumere un ruolo attivo mediando la fruizione del mondo degli adulti che egli guarda. Si tratta pertanto di un cinema che si rivela da un lato preziosa fonte storiografica che testimonia la realtà dei bambini del dopoguerra, dall'altro lato agente di storia e pratica educativa che trasmette un immaginario dell'infanzia che ha degli effetti sulla vita degli spettatori (Rossi, 2012).

I bambini del cinema neorealista sono i "sciuscià", così recita il famoso film di De Sica del 1946, bambini ritratti in film come *Paisà* (1946) e *Germania anno zero* (1948), entrambi di Roberto Rossellini e *Ladri di biciclette* (1948) di De Sica, che entrano in modo drammatico nella storia, una storia in transizione di cui diventano protagonisti inediti spesso sostituendosi agli adulti, provvedendo al proprio sostentamento (Maida, 2024). L'infanzia ritratta in queste pellicole è metafora della crisi di un modello educativo, esasperato durante il fascismo, costruito sul principio di autorità che è identificato con la figura del padre. A questo proposito, è stato detto che il Neorealismo è un genere cinematografico "maschile", che vuole rappresentare, attraverso gli sguardi sull'infanzia, la crisi della virilità e del codice paterno che si accompagna al declino dell'ideologia fascista cui corrisponde la crisi del sentimento di identità nazionale (Romano, 2017). Il modello educativo patriarcale e autoritario – si pensi a *Ladri di biciclette* – viene messo a dura prova e il figlio, un bambino di otto anni, agisce in modo più lucido ed efficace del padre poiché rappresenta il maschile nuovo, un'identità tutta da ricostruire: infatti, oltre ad aiutare il padre nella ricerca della bicicletta rubata, Bruno con il suo lavoro di benzinaio diviene l'unico sostegno economico della famiglia (Rossi, 2012, p. 67). Il neorealismo rappresenta bambini che sono costretti a crescere troppo in fretta e che appaiono migliori degli adulti, protagonisti dell'"anno zero", come suggerisce il titolo del film di Rossellini, che hanno l'oneroso compito di ricostruire un Paese distrutto proprio dagli adulti (Maida, 2024). Emblematica è, a tal proposito, la scena finale del film *Roma città aperta* del 1945, anche questo di Rossellini, in cui un gruppo di bambini si avvia silenziosamente verso Roma dopo che tutti gli adulti sono stati giustiziati dai nazifascisti, assumendo sulle proprie spalle la lotta partigiana (Maida, 2024). Questa tendenza a rappresentare l'infanzia, definita da alcuni "ossessione iconografica dell'infanzia", è presente anche nelle pellicole degli anni Cinquanta, sia in film come *Bellissima* di Visconti (1951) che restituisce l'immagine di un'infanzia vittima del mondo adulto che tende a manipolarla e deriderla, sia nei documentari che, debitori nei confronti dell'immaginario prodotto dal neorealismo – lo dimostra *Bambini in città* (1946) di Comencini – rappresentano un'infanzia che continua ad essere sofferente a causa della "nuova riconfigurazione del bambino all'interno dello spazio urbano" e quindi a causa del suo allontanamento dalla strada e della sua progressiva chiusura in un universo domestico fatto di solitudine e di universi ludici autorefe-

renziali” (Perniola, 2018, p. 150). I numerosi documentari di questi anni, come *Bambini* di Maselli (1951), *I bambini ci giocano* di Ferrari, (1952), *Bimbi che aspettano* di Carpignano (1950), *Giorno di scuola* di Ferroni (1954), *Bambini* di Andreassi (1958), *Campioni di domani* di Nazzaro (1955), *Anni lieti* di Verdone (1955), per ricordarne alcuni, hanno in comune una visione edulcorata dell’infanzia, spensierata e innocente che l’adulto deve difendere e proteggere dalla forza corruttrice del capitalismo (Perniola, 2018, p. 150). Si tratta, quindi, ancora una volta di uno sguardo adulto sul bambino: “è infatti sempre la mano di un adulto, di chi non è più bambino e non si riconosce più in quella dimensione, a rappresentare immagini di un’infanzia senza voce.

2. Calvino e Rodari: uno sguardo pedagogico e letterario sull’infanzia del dopoguerra

Anche la letteratura, negli anni immediatamente successivi alla Seconda guerra mondiale e alla fine del fascismo definisce lucidamente una tendenza realistica della narrativa. Il termine “neorealismo” che indica, come abbiamo visto, il nuovo corso del cinema italiano, viene esteso per analogia anche all’ambito letterario con lo scopo di indicare la nuova esigenza di un contenuto sempre più aderente alla realtà sociale. Forte si sente adesso la responsabilità civile e pubblica dell’intellettuale impegnato, compartecipe e interprete della vita del popolo, della sua ansia di riscatto morale, di libertà e di fiducia in un rinnovamento profondo. Il compito dell’intellettuale è proprio quello di prendere contatto con i problemi reali e con le devastazioni materiali e morali della guerra, così da raggiungere una più precisa conoscenza di essi e favorire, come scrive Elio Vittorini, una “nuova cultura” che non si limita solamente a “consolare” le sofferenze dell’uomo, ma che si adopera soprattutto per eliminarle (Vittorini, 1945). È quella che lo stesso Italo Calvino nella presentazione al suo primo libro *Il sentiero dei nidi di ragno* definisce “letteratura impegnata nel senso più ricco e pieno della parola” (Calvino, 2016, XII): scatto, sfida, riscatto umano, forza storica attiva (Calvino, 2016, XIII). È proprio *Il sentiero dei nidi di ragno* ad accompagnare l’esordio neorealistico di Italo Calvino: un’opera letteraria dove realismo e sfumature fiabesche (Barsotti, 2023, p. 136) ritraggono, per usare le parole di Cesare Pavese, “il più bel racconto che abbiamo sull’esperienza storica e umana della guerra partigiana” (Pavese, 2016, p.149).

L’autore racconta il “senso d’umanità ribollente e di spietatezza e di natura” (Calvino, 2016, XVI) proprio della guerra individuando un punto di vista privilegiato: l’elemento di osservazione diretta della realtà è Pin, un bambino al di sotto del mondo adulto di cui non comprende la logica, ma al di sopra di loro “rispetto al complesso mondo delle emozioni e dei sentimenti in gioco” (Turi, 2017, p.139). Evidentemente, lo sguardo infantile di Pin registra un fenomeno dal peso determinante nell’Italia del dopoguerra, la crisi della nobiltà dell’agire e del sacrificio, l’affermazione della vigliaccheria, della prostituzione, del tradimento, con tutto il marciume dell’animo umano (Malaparte, 2010, p. 40): per quanto calato nel meraviglioso fiabesco, l’umanità perduta che racconta Calvino è metafora di un “mondo deformato dalla guerra” e di cui non si può non restituire la realtà (Maida, 2024, p.12). Nella “voce rauca da bambino vecchio” (Calvino, 2016, p. 4) c’è un atteggiamento d’accusa. Le sue azioni e la sua solitudine raccontano la profondità di un tempo di miseria, di squallore e di sopraffazione, in un mondo di grandi che “pure voltano la schiena [...] distanti per lui come per gli altri ragazzi” (Calvino, 2016, p. 9). L’infanzia è qui investita in prima persona dalla rovina. I bambini sono tra coloro che più soffrono la dura esperienza di una vita di guerra. È la triste realtà di Pin che in bilico tra il luogo dell’infanzia, del gioco e della fantasia, e un mondo senza maestri e senza modelli è costretto a maturare troppo presto la propensione alla rabbia e alla ribellione (Carrattieri, Flores, 2018). Del resto, è fin troppo evidente che Pin non è solo l’immagine di un’infanzia letteraria. È simbolo

di qualcosa di più grande, di più importante che traspare sempre meglio nel testo pagina dopo pagina: quanto più Pin svanisce come mondo infante, per “indossare una giacca troppo da uomo per lui” (Calvino, 2016, p. 3), tanto più finisce per accumulare virtù negative: irriverente, furfante, vagabondo. Pin di fatto vive una triste realtà storica: annullandosi come bambino sembra diventare un adulto senza qualità. Ma in realtà Pin non è naturalmente disposto al male, a spingerlo è piuttosto la radicata convinzione che così deve essere e così deve avvenire. Con la vigile consapevolezza critica che lo contraddistingue, Calvino coglie chiaramente la negatività di un tempo storico in cui l’infanzia diseredata è costretta a rintracciare in sé quasi tutte le risorse per sanare le mancanze avute in eredità dagli adulti. Uno stato d’animo ben espresso dal nostro protagonista che senza legge né madre (Pavese, Calvino, 2016, p.151) e con una voglia lontana di carezze, “ricorda che è solo e che non può cercare aiuto da nessuno” (Calvino, 2016, p. 51). L’abbandono, la solitudine, la perdita, la tristezza, la morte, si intrecciano alla speranza e alla potenza simbolica del gioco del posto delle tane dei ragni, alla resilienza, alla capacità di apprendere, di adattarsi alla vita che cambia, fino alla potenza di un pensiero infantile che non solo immagina, ma riflette cercando il senso di tanti perché assurdi e crudeli.

Ecco la voglia di uccidere [...]. È una voglia remota in lui come la voglia di amore, un sapore sgradevole e eccitante come il fumo e il vino, una voglia che non si capisce bene perché tutti gli uomini l’abbiano, e che deve racchiudere, a soddisfarla, piaceri segreti e misteriosi (Calvino, 2016, p. 70).

In nome di un’infanzia in cui la paura e la violenza sono maestre di vita, Calvino privilegia una rappresentazione di Pin che ne raccoglie simbolicamente i tratti essenziali della fragilità e della forza. In lui si afferma, essendo un bambino nel mondo dei grandi, ma sempre un bambino (Calvino, 2016, p. 139) la fiducia di poter trovare un amico, un vero amico, che capisca e che si possa capire e a cui mostrare un giorno il posto delle tane dei ragni (Calvino, 2016, p.21). Per Pin non ci sono luoghi d’infanzia o nidi amorevoli. O meglio, per Pin c’è solamente la guerra, la gente si ammazza e non è colpa sua (Calvino, 2016, p.151). C’è la vita partigiana in cui vivere l’avventura di un bambino che desidera essere strappato, a qualsiasi costo, dalla solitudine e dalla fatica di dovere essere cattivo (Calvino, 2016, p.105): è proprio quella vita con i partigiani che Pin sceglie per bisogno di appartenenza, per seguire “amici”, per il desiderio di contenimento e di protezione. La banda e il bosco sembrano ora la sola ancora di salvezza. Certo Pin, si accorge presto che le sue fantasticherie non si avvereranno mai e che lui continuerà a vagabondare bambino povero e sperduto (Calvino, 2016, p.140), ma per Calvino, nella letteratura dell’oggettività, resta un margine di coscienza che induce all’utopia della salvezza: Pin è un bambino temporaneamente abbandonato. Non a caso il romanzo si conclude proprio in quel posto magico, dove Pin non sarà più solo: nella «gran mano soffice e calma» (Calvino, 2016, p.147) di Cugino, infatti, trova quella prossimità umana che domina interamente l’ultima scena perché capace di accogliere le intricate trame dell’infanzia.

E continuano a camminare, l’omone e il bambino, nella notte, in mezzo alle lucciole, tenendosi per mano (Calvino, 2016, p.148).

Esemplare è ancora la rappresentazione che emerge dal racconto di Gianni Rodari Piccoli vagabondi. Anche qui colpisce l’attenta e magistrale rappresentazione delle condizioni di vita dei piccoli Domenico, Francesco e Anna. Bambini ancora una volta venduti, orfani abbandonati, strappati e sporchetti che incarnano le macerie di un mondo devastato che prende forma attraverso corpi affamati, divorati a loro volta dal degrado. Rodari tesse una trama che delinea perfettamente il profilo dei protagonisti, la rete di relazioni che lega l’uno all’altro, ed insieme emerge la loro specifica fisionomia. Innanzitutto, Domenico: i tratti che risalgono sono la paura e l’orrore

infantili per la crudeltà e per il braccio mutilato da una mina che tiene infilato in una tasca della giacca. (Rodari, 2010, p. 28) Francesco, fratello di Domenico, pallido e spaventato, che sente tutta la durezza della loro condizione e il dolore delle percosse a cui a poco a poco finisce per badare appena (Rodari, 2010, p. 72). Anna: seria e tranquilla, venduta dallo zio a Don Vincenzo per l'estrema povertà, che «sopporta gli schiaffi traballando ogni volta come se stesse per cadere, ma senza fuggire» (Rodari, 2010, p. 80). Di contro, zio Vincenzo e Albino: cinici, avidi di denaro, privi di ogni scrupolo morale e sentimento, profittatori che prosperano a danno di destini poveri e indifesi. Del resto, in questo libro, gli adulti sono radicati in una specifica dimensione sociale: l'impossibilità di stabilire relazioni autentiche; infatti, l'unico legame con la realtà è solo attraverso il denaro e il possesso. Un tipo di rapporto disonesto, che aliena l'uomo dal mondo che lo circonda. Significativa è qui la netta contrapposizione tra i due piani della narrazione; tra ciò che si svolge nella dimensione vulnerabile e fragile dell'infanzia e un mondo adulto incomprensibile e nemico che fatica a riemergere dall'oscurità della vita. Insieme i tre bambini scoprono un mondo tutto diverso da come lo avevano immaginato, brutale e corrotto. Ne restano profondamente turbati, ma ciò li induce a prendere coscienza della realtà e a cercare le risorse per fronteggiare il male. Di conseguenza, Domenico, Francesco e Anna, vagheggiano un grande sogno (Rodari, 2010, p.108): «di risorgere ad una nuova nascita, di rimettere al mondo se stessi, recuperando il diritto d'esistere» (Bernardi, 2016, p. 181). L'episodio della fuga in treno verso la libertà è un momento essenziale di questa assunzione di consapevolezza. L'esperienza induce per così dire ad uscire fuori dal qui e d' ora e a guardare al futuro: così assistiamo alla storia vera di tre piccoli vagabondi che scelgono di non sporcarsi con il fango della strada (Rodari, 2010, p. 55). Ma con «l'espressione del viso fiera e gli occhi che luccicano» restano buoni, coraggiosi e forti diventando giorno per giorno uomini veri (Rodari, 2010, p. 56). Da qui un fervore di ideali e di speranze eroiche che sfuggono al tocco di una realtà meschina e antierica; il compimento di una volontà costruttiva che non si disgrega nel fronteggiare il male perché animata dalla divina speranza di una vita più felice per tutti.

«Nessuno – afferma Francesco – dovrà più soffrire, vendere i suoi figli, subire prepotenze e ingiustizie» (Rodari, 2010, p.108). Così nella guerra, nell'eroismo e nella sofferenza Rodari scorge l'unico modo per sottrarsi ad una sorte mortificante, per dare senso e pienezza ad una vita ferita, smarrita, povera, umiliata dal destino e sacrificata all'indifferenza.

A voler cogliere la direzione di significato di questi due capolavori, sia Calvino che Rodari possono essere definiti come scrittori di delusioni e illusioni, sogni e realtà: da un lato l'esplorazione lucida di un mondo turpe e ripugnante, che assume le forme della realtà sociale italiana del dopoguerra, ma simbolo poi della realtà tutta; dall'altro una visione fortemente imparentata con quell'esaltazione -novecentesca- del «valore» dell'infanzia, del mito dell'infanzia come paradigma genuino dell'uomo nuovo (Cambi, 1985, pp. 20-21).

3. Conclusioni

Oggi, nel nostro tempo tecnologizzato e complesso, quanto è cambiato quel modello educativo che il cinema e la letteratura del secondo dopoguerra restituiscono? Che fine hanno fatto i diritti universali dell'infanzia che la *Carta dei diritti del bambino* del 1958 affermava per difendere un'infanzia inascoltata? (Maida, 2024, pp. 311-312). L'infanzia delle società tardo-moderne ha una propria voce? A ben guardare, tra le generazioni passate e quelle presenti sembra esserci una certa continuità e ancora l'infanzia presenta la stessa fragilità di fondo che la espone alla manipolazione da parte del mondo adulto, all'indifferenza del mondo esterno nei suoi confronti e ad una nuova solitudine aggravata dall'informatizzazione e dall'invadenza di mondi virtuali (Periniola, 2018, p. 151). Oggi come allora, nel rappresentare l'infanzia non va dimenticato che i

bambini sono gli adulti di domani e che solo in questa relazione si gioca il senso profondo dell'infanzia stessa: "il suo stato di benessere o di malessere probabilmente determinerà il benessere o malessere dell'adulto di domani (Perniola, 2018, p. 152).

Bibliografia

- Ardone V. (2019). *Il treno dei bambini*. Torino: Einaudi.
- Barsotti S. (2023). Le raccolte di fiabe in Europa: l'evoluzione del patrimonio fiabesco tra storia e critica. In Acone L. e al., *Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canone, metamorfosi e risonanze*. Venezia: Marcianum Press.
- Baldi G. et al. (1994). *Dal testo alla storia e dalla storia al testo. Dal Decadentismo ai gironi nostri*. Vol.3 - Tomo Secondo. Torino: Paravia.
- Bernardi M. (2016). *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*. Milano: FrancoAngeli.
- Boero P. (2009). *La Letteratura per l'infanzia*. Bari-Roma: Laterza.
- Calvino I. (2016). *Il sentiero dei nidi di ragno*. (prima edizione 2002). Milano: Mondadori.
- Cambi F. (1985). *Colloidi, De Amicis, Rodari*, Bari: Edizioni Dedalo.
- Carrattieri M., Flores, M. (2018 prima ed. digitale). *La Resistenza in Italia. Storia, memoria, storiografia*. Firenze: Goware.
- De Caro G. (2014). *Rifondare gli italiani? Il cinema del neorealismo*. Milano: Jaca Book.
- Lagrasta G. (2024). *Italo Calvino. Il lavoro dello scrittore e il fiume dei racconti*. Città di Castello: Luoghinteriori.
- Maida B. (2024). *Sciuscià. Bambini e ragazzi di strada nell'Italia del dopoguerra 1943-1948*. Torino: Einaudi.
- Maida B. (2020). *I treni dell'accoglienza. Infanzia, povertà e solidarietà nell'Italia del dopoguerra 1945-1948*. Torino: Einaudi.
- Malaparte C. (2010). *La pelle*. (I edizione 1949). Milano: Adelphi, p. 40.
- Meda J. (2007). *È arrivata la bufera. L'infanzia italiana e l'esperienza della guerra totale (1940-1950)*. Macerata: EUM - Centro Edizioni Università di Macerata.
- Nobile A. (2020). *Storia della letteratura giovanile dal 1945 ad oggi*. Brescia: Scholé.
- Pavese C. (2016). Postfazione. In Calvino, I. *Il sentiero dei nidi di ragno*. (Prima edizione 2002) Milano: Mondadori.
- Perniola I. (2018). Sguardi sull'infanzia nel documentario italiano contemporaneo. *Fata Morgana*, XII (18), 149-162.
- Piras T. (2023). *Effetto Rodari*, Bologna: Pàtron.
- Porcaro A. (2023). *La narrativa neorealista in Italia. Aspetti letterari e critici*. Lecce: Youcanprint.
- Rodari G. (2010). *Piccoli Vagabondi*. San Dorligo della Valle: EL.
- Romano L. (2017). Tra madre e padre. Immagini di educazione familiare nel cinema degli anni Cinquanta. *Pedagogia e vita*, 75 (3), 191-201.
- Roncoroni F. (1990). *Idee generi e forme della Comunicazione letteraria. Le idee e i testi da Omero ai giorni nostri*. Milano: Mondadori.
- Rossi F. (2012). Bambini e cinema. *I Quaderni di Scienza & Vita*, 10, 57-69.
- Turi N. (2017). *Raccontare la guerra. I conflitti bellici e la modernità*. University Press: Firenze.
- Vittorini E. (1945). Una nuova cultura. *Il Politecnico*, 1, 29 settembre 1945. In Baldi et al. (1994). *Dal testo alla storia: Dalla storia al testo*. Volume III. Torino: Paravia.

La diffusione dell'agazzismo in Canton Ticino fra anni Venti e Trenta: una transizione pedagogico-didattica

Evelina Scaglia

Professore Associato

Università degli Studi di Bergamo – evelina.scaglia@unibg.it

1. Una fonte documentaria preziosa: la rivista «L'educatore della Svizzera italiana»

Nonostante il successo del “montessorismo elvetico” anche al di fuori dei confini della Confederazione svizzera grazie all’opera dell’ispettrice Teresa Bontempi (Sahlfeld-Vanini, 2018), fu a partire dalla metà degli anni Venti che iniziarono a manifestarsi i prodromi di una svolta nelle istituzioni educative prescolastiche del Canton Ticino, che si sarebbe configurata come un vero e proprio “passaggio a Nord-Ovest”, con la valorizzazione e il pieno accoglimento della pedagogia agazziana filtrata attraverso l’opera di Giuseppe Lombardo Radice. Si può utilizzare, a tal proposito, la categoria di “transfert pedagogico-culturale” (Cowen, 2009; Roldán Vera-Fuchs, 2019), per indicare la sussunzione critica da parte dei protagonisti del panorama pedagogico e scolastico ticinese di modelli pedagogico-didattici esterni, al fine di costruire, consolidare, rinnovare una propria pedagogia “nazionale” e “scientificamente” aggiornata (Sahlfeld, 2018).

Lo spoglio dei fascicoli risalenti a quel periodo della rivista «L'educatore della Svizzera italiana» – organo informativo e formativo della Società Demopedeutica diretto da Ernesto Pelloni, amico e discepolo di Giuseppe Lombardo Radice – ha consentito di identificare, sul piano delle fonti a stampa, l’avvio e la realizzazione di questo processo. La destituzione di Teresa Bontempi dall’incarico di ispettrice degli asili infantili, a causa delle sue posizioni irredentiste e filofasciste, e l’interlocuzione sempre più serrata della direzione della rivista con il pedagogista Andrea Franzoni e la neonata Associazione Educatrice Italiana (AEI), fondata nel 1925 da fratel Alessandro Alessandrini, ebbero un ruolo di primo piano nel contribuire a tale progetto (Scaglia, 2021a). In particolare, nelle pagine del periodico furono messi in luce, grazie anche all’apertura di una rubrica dal titolo *Per gli asili e per le prime classi elementari*, i vantaggi del metodo di Mompiano in quanto “metodo italiano dell’educazione infantile”, concentrandosi sulla centralità della relazione educativa, sul “fare da sé”, su un ambiente scolastico di carattere domestico, sull’utilizzo di un materiale didattico “povero” come le cianfrusaglie, sulla pratica del lavoro manuale come “arte delle piccole mani”, sulle attività di vita pratica, sulle attività espressive e sugli esercizi di “lingua parlata”.

La scelta di promuovere il sistema pedagogico Pasquali-Agazzi, escludendo altre prospettive pedagogiche, divenne ancora più decisiva a seguito dell’emanazione del *Programma per le attività manuali nelle Scuole Elementari e Maggiori ad opera del Collegio degli Ispettori Scolastici* (1932), in cui furono posti a tema l’importanza di un incremento della cultura generale delle educatrici e il carattere pedagogico di una scuola per l’infanzia nella quale venissero valorizzate le “due mani”, cioè l’“istinto alla costruttività” e il bisogno di autonomia spirituale di ogni piccino, in

nome di una scuola autenticamente “moderna” e “educatrice” in continuità con la scuola elementare (Delcò, 1995; Marcacci, 2015).

Divenne più chiaro come il processo di transizione in corso (Cowen, 2009) rispondesse a un duplice scopo: da un lato, offrire una risposta in termini di sistema pedagogico ai cambiamenti di carattere organizzativo e didattico della scuola ticinese, a fronte dell'introduzione (assai poco rispettata) del *Programma delle Case dei bambini compilato dalle signorine Maria Valli, Direttrice dell'Asilo d'infanzia modello di Bellinzona, e Teresina Bontempi, Ispettrice cantonale degli Asili d'Infanzia* (1928) e della più recente emanazione del già ricordato *Programma per le attività manuali nelle Scuole Elementari e Maggiori ad opera del Collegio degli Ispettori Scolastici* (1932). Dall'altro lato, si trattava di favorire l'affermazione di un nuovo paradigma epistemologico e metodologico-didattico, meglio noto come “pedagogia comacina”, fondato sul programma “scuola, terra, vita” e – come sottolineato dallo stesso Pelloni (1933) – animato dal medesimo primato dell'autoeducazione presente sia nella pedagogia popolare di ascendenza pestalozziana, sia nella rilettura del sistema Pasquali-Agazzi a partire dalla ricchezza dell'apporto pestalozziano, praticata da Carlo Sganzi, docente di pedagogia all'Università di Berna e noto anche in Italia grazie alla rivista «Pro Infantia» (1935).

Per meglio illustrare la particolare rilevanza pedagogica assunta dalla diffusione dell'agazzismo nel più ampio processo di rinnovamento educativo in Canton Ticino, verranno qui di seguito proposti due approfondimenti.

2. Il programma “scuola, terra, vita”

L'introduzione del programma “scuola, terra, vita”, ispirato alla didattica regionale del pensiero riflesso valorizzata anche da Giuseppe Lombardo Radice, era finalizzata a rinsaldare una rinnovata alleanza fra la scuola e l'ambiente di vita circostante, attraverso la pratica dell'esplorazione, la coltivazione dell'orto-giardino-frutteto, l'esercizio del lavoro manuale inteso in senso formativo e non con finalità utilitaristiche, sulla scia dell'esperienza scolastica di eccellenza realizzata dal giovane maestro Cristoforo Negri nelle scuole elementari comunali di Lugano nei primi anni Venti (Pelloni, 1929; Scaglia, 2021b). L'avanzata dell'agazzismo in Canton Ticino si innestò, pertanto, in una corrente pedagogica attenta a riconoscere la valenza educativa della spontanea attività dei fanciulli, a partire dal lavoro delle loro mani, secondo una rilettura pestalozziana dell'esperimento di Mompiano di cui il principale artefice fu, come si è anticipato, Carlo Sganzi.

Risulta interessante riprendere un suo intervento, pubblicato in traduzione italiana dalla rivista «Pro Infantia» nel 1935 con il cognome (storpiato) Sganzi e richiamato anche da «L'educatore della Svizzera italiana», nel quale affermò come il metodo Pasquali-Agazzi sorse nell'Italia di fine Ottocento quale reazione spontanea all'irrigidimento e all'esteriorizzazione del giardino fröbeliano, in nome di un intenso processo di rinnovamento educativo. La scuola materna di Mompiano assunse i connotati di un'esperienza didattica, pedagogica e sociale in linea di continuità con quella familiare. Il progetto architettato da Pietro Pasquali e sperimentato dalle sorelle Rosa e Carolina Agazzi si caratterizzò per la finalità di “foggiare l'educazione elementare in modo veramente pestalozziano, dalle madri alle istitutrici e alle maestre d'asilo, secondo uno stesso spirito. È questa una genialità che ha assolutamente le sue radici nel terreno della casa ancora incorrotta del popolo e trae la sua forza dal sentimento materno” (Sganzi, 1935a). Era la stessa ispirazione pestalozziana di una scuola in continuità con il focolare domestico a giustificare le caratteristiche di maggiore adattabilità, autorinnovamento e sviluppo della pedagogia agazziana rispetto a quella montessoriana, considerata da Sganzi “anglosassone” o “cosmopolita”.

La sottolineatura, in questione, nasceva non soltanto dalla constatazione di come il fröbeli-

smo introdotto in Canton Ticino dall'ispettrice cantonale Laura Perucchi Rensi fosse presto scaduto in una forma di meccanicismo, ma aveva dietro di sé una ragione più profonda, dovuta al fatto che l'interdipendenza esistente fra vita fisica, vita intellettuale e vita morale sostenuta da Pestalozzi consentiva di identificare nelle "attività di vita pratica" agazziane una delle principali occasioni formative di realizzazione di un processo di "interiorizzazione della realtà" da parte dei più piccoli, favorito dall'unitarietà delle esperienze vissute in un ambiente di vita reale (G., 1935). Del resto, era stato lo stesso Sganzi, nell'ambito dei *Quaderni pestalozziani* promossi in Italia da Giuseppe Lombardo Radice nel primo centenario della morte dello zurighese, a sottolineare quanto l'antropologia pedagogica pestalozziana fosse integrale e concreta (Sganzi, 1927). E fu proprio a partire da questo presupposto che mise in luce uno degli aspetti peculiari dell'agazzismo, in grado di distinguerlo sia dal montessorismo, sia da altri metodi (come quello di Giuseppina Pizzigoni) nati durante il processo di rinnovamento avviato dal movimento dell'educazione nuova. Si trattava del rapporto fra la natura infantile e la realtà, che nelle attività educative agazziane – proposte e realizzate in continuità con la vita quotidiana – si esprimeva nel mettere ogni bambina e ogni bambino nelle condizioni di promuovere al meglio la propria inclinazione naturale al fare e al farsi interprete del proprio ambiente di vita, in maniera genuina ed autentica, priva di qualsiasi artificiosità.

L'adozione di una didattica "povera" ma "geniale", che si avvaleva dell'utilizzo di dispositivi come i contrassegni, rese possibile trovare una soluzione concreta al problema educativo di fondo costituito dall'accordare tra loro la molteplicità di forme del reale e l'ordine sistematico e logico del mondo categoriale, per favorire la costruzione di un proprio ordine mentale da parte di ogni bambino. Fu, soprattutto, in questi termini che il motivo ottocentesco dell'ordinamento interiore si congiunse con quello primonovecentesco di una didattica attiva, pensata e realizzata da educatrici preparate sul duplice piano culturale e pedagogico, al fine di promuovere un processo di liberazione del fanciullo dai condizionamenti che ne impedivano il libero sviluppo (Chiosso, 1995).

3. Ida Fumasoli e la sperimentazione dell'agazzismo nella scuola elementare di Corzono

Uno degli esempi più alti e significativi della stretta interrelazione esistente fra la natura infantile e la realtà, al centro dell'educazione agazziana, coincide con la sperimentazione introdotta dalla maestra Ida Fumasoli nella scuola elementare unica di Corzono in Val di Blenio, che vedeva riuniti in una sola classe ragazze e ragazzi dai 6 ai 14 anni. L'istituto si trovava in un contesto di forte isolamento sociale e di miseria materiale, in cui l'insegnante volle realizzare l'ideale pedagogico della "scuola serena" diffuso anche in Canton Ticino da Giuseppe Lombardo Radice (D'Ascenzo, 2024).

In una lettera pubblicata nel 1936 dalla rivista magistrale «Scuola Italiana Moderna» (Fumasoli, 1936a), ma ripresa in gran parte da «Pro Infanzia» e da «L'educatore della Svizzera Italiana» (Fumasoli, 1936b), Ida Fumasoli spiegò che, in mancanza di un asilo infantile in paese, aveva iniziato a mettere in pratica alcuni dei migliori suggerimenti educativi e didattici agazziani per promuovere negli allievi delle prime due classi elementari un apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo che affiorasse da un'"organica preparazione psicologica e didattica del bambino", in un ambiente scolastico concepito e vissuto secondo la sua natura, perché preparato per destare il suo spirito di osservazione e promuovere l'educazione della parola. In questo modo, le fu possibile praticare "una scuola che istruisce, educa e prepara il bambino alla vita" (Fumasoli, 1936a, p. 129).

Nel portare avanti questa sua esperienza, elogiata anche da Giuseppe Lombardo Radice in

uno dei rendiconti di “critica didattica” redatti durante il viaggio ufficiale condotto in Canton Ticino nell’aprile 1935 su invito del Governo cantonale (Lombardo Radice, 1935; 1936, pp. 361-363), Ida Fumasoli aveva seguito quanto illustrato da Rosa Agazzi nelle pagine del «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna» nel 1933, circa un esperimento condotto decenni addietro con Pietro Pasquali. Esso consistette nel trattenere presso la scuola materna di Mompiano due bambini che avevano terminato la frequenza della terza sezione, per svolgere con loro il programma della classe prima elementare, allo scopo di mostrare come dalla vita fisiologica dei più piccoli derivasse buona parte della vita intellettuale e morale (Agazzi, 1933; anonimo, 1934). Emerse il ruolo fondamentale del processo di razionalizzazione dell’educazione prescolastica nel contribuire al superamento di difficoltà nell’apprendimento linguistico e all’acquisizione di buone abitudini igieniche e di auto-ordinamento, grazie al coinvolgimento in prima persona di tutti i bambini in esercizi di vita quotidiana come rassettare l’aula e spazzare il pavimento, ma anche in attività di giardinaggio e di orticoltura, nell’ambito di un contesto scolastico fondato sul rispetto dei principi di libertà, ordine, sviluppo sensoriale, emotivo, fisico ed intellettuale.

L’impegno educativo di Ida Fumasoli e la diffusione delle sue riflessioni pedagogiche contribuirono a rafforzare, sulla scia dell’esperienza agazziana, un’idea di scuola come “comunione fraterna” e come “scuola attiva benintesa”, nella quale la pratica del mutuo insegnamento fra pari, dell’autogoverno e di esercizi di socievolezza offriva anche ai fanciulli più poveri importanti occasioni formative di “vita sana e operosa” (Fumasoli, 1936a), in nome del principio pedagogico della “scuola come casa” presente nella pluriscolare tradizione comeniana e poi pestalozziana (Docente, 1936).

Bibliografia

- Agazzi R. (1933). Alla ricerca di un indirizzo di educazione infantile ed un esperimento scolastico. *Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna*, 1, 13-15.
- Anonimo (1934). Terra e lavoro nel metodo Agazzi. Miseria di certa vecchia “pedagogia”. Sanità di “Leonardo e Geltrude”. *L’educatore della Svizzera italiana*, 4, 85-90.
- Chiosso G. (1995). Alle origini di Mompiano. L’esperienza agazziana nella realtà sociale ed educativa di fine secolo. In M. Bagnalasta Barlaam (ed.), *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna* (pp. 53-70). Brescia: Istituto di Mompiano “Pasquali-Agazzi”.
- Cowen R. (2009). The Transfer, Translation and Transformation of Educational Processes: And Their Shape-Shifting? *Comparative Education*, 3, 315-327.
- D’Ascenzo (2024). Accanto ai maestri. Giuseppe Lombardo Radice e la formazione dei docenti tra Italia e Canton Ticino. In SUPSI – Dipartimento formazione e apprendimento/Alta scuola pedagogica, *“Provvedere buoni maestri e maestre”. Per una storia della formazione magistrale tra Otto e Novecento* (pp. 71-88). Locarno: Dipartimento formazione e apprendimento.
- Delcò M.L. (1995). Dagli asili del 1895 alla scuola dell’infanzia del 1995. In AA.VV., *Cent’anni di scuola, contributi alla storia della scuola ticinese pubblicati in occasione del centenario della FDT* (pp. 187-204). Locarno: Armando Dadò Editore.
- Docente (1936). Novità antiche. Le esercitazioni di vita pratica in famiglia e in iscuola. *L’educatore della Svizzera italiana*, 9, 228-229.
- Fumasoli I. (1936a). La Scuola Agazziana di Corzoneso. *Scuola Italiana Moderna*, 11, 129-130.
- Fumasoli I. (1936b). “Novità” nella Scuola elementare di Corzoneso. *L’educatore della Svizzera italiana*, 5-6, 165-167.
- G. (1935). Mani e Braccia, Cuore, Testa. I fanciulli, l’argilla e la plastilina. *L’educatore della Svizzera italiana*, 12, 338-342.
- Lombardo Radice G. (1935). Motivi agazziani in una scuola di montagna. *Scuola Italiana Moderna*, 7, 84.

- Lombardo Radice G. (1936). *Pedagogia di apostoli e di operai*. Bari: Laterza.
- Marcacci M. (2015). Diversificazione del sistema scolastico e tentativi di riforma (1915-1958). In N. Valsangiacomo-M. Marcacci (a cura di), *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Canton Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri* (pp. 95-135). Locarno: Armando Dadò Editore.
- Pelloni E. (1929). Tradizione pedagogica ticinese. *L'educatore della Svizzera italiana*, 7-8, 145-154.
- Pelloni E. (1933). *Fabrizio Fabrizi o la pedagogia comacina*. Lugano: Tip. Rezzonico-Pedrini.
- Roldán Vera E.-Fuchs E. (eds.) (2019). *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rossi F. (1959). *Storia della scuola ticinese*. Bellinzona: S.A. Grassi e Co.
- Sahlfeld W. (2018). Pädagogische Kulturtransfers Italien-Tessin (1894-1936). *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 1, 49-66.
- Sahlfeld W.-Vanini A. (2018). La rete di Maria Montessori in Svizzera. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 25, 163-180.
- Scaglia E. (2021a). La diffusione dell'agazzismo in Canton Ticino fra anni Venti e Trenta: per una scuola "autenticamente" popolare nel segno di Giuseppe Lombardo Radice. *CQIA rivista - Formazione, lavoro, persona*, 34, 90-109.
- Scaglia E. (2021b). La scuola del maestro esploratore Cristoforo Negri: dalle pagine de L'educatore della Svizzera italiana all'archivio didattico di Giuseppe Lombardo Radice. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 810-817). Lecce: Pensa Multimedia.
- Sganzin C. (1935a). Il rinnovamento dell'asilo Fröbel per opera delle sorelle Agazzi del prof. Sganzin – Traduzione della Prof. E. Morpurgo. *Pro Infantia*, 17, 503-506.
- Sganzin C. (1935b). Il rinnovamento dell'asilo Fröbel per opera delle sorelle Agazzi del prof. Sganzin – Traduzione della Prof. E. Morpurgo (continuazione e fine). *Pro Infantia*, 18, 535-538.
- Sganzi C. (1927). Cenno intorno ai tentativi di interpretazione filosofica della dottrina pedagogica pestalozziana. Pestalozzi e l'idealismo (pp. 63-78). In G. Lombardo Radice, *Quaderni pestalozziani. I. Il nostro Pestalozzi*, pubblicazioni per il centenario della morte di G.E. Pestalozzi. Roma: L'educazione nazionale, 1927.

La transizione di inizio Novecento verso l'*open air*: voci dall'estero

Gabriella Seveso

Professoressa Ordinaria

Università degli Studi di Milano-Bicocca – gabriella.seveso@unimib.it

Introduzione

Numerose e complesse sono le transizioni che hanno attraversato e attraversano la storia dell'educazione nel mondo occidentale, provocando interrogativi e suscitando sfide, ma anche generando stimoli molto fertili e nuove opportunità. In questo contributo si intende proporre qualche considerazione su un momento cruciale di transizione, ovvero la fine del XIX secolo e i primi due decenni del XX secolo, periodo ricco di innovazioni e di tensioni feconde sia nell'ambito delle sperimentazioni educative sia nell'ambito della riflessione pedagogica. Nel nostro Paese, il dibattito – anche a livello politico – sull'educazione delle nuove generazioni divenne molto vivace, sull'onda dell'urgenza di creare un'identità nazionale attorno al coagulo di valori identificati come fondamentali dalla nuova classe dirigente (Ascenzi, 2009). Contemporaneamente, pedagogisti ed esponenti del mondo culturale richiamavano con vigore la necessità di riflettere sulle funzioni e sulle finalità della scuola e delle istituzioni educative, mentre proprio le innovative sperimentazioni percorrevano in maniera originale e vitale nuove strade in merito a metodologie, strumenti didattici, progettazione di spazi e tempi dell'azione educativa e didattica, definizione del ruolo e del profilo professionale delle insegnanti (D'Aprile, 2023; La Rosa, 2023; Pironi, 2010; Rossi Cassottana, 2014; Scaglia, 2023; Tomarchio, D'Aprile, 2010). Le esperienze innovative di Emidio Consorti, Michele Crimi, Maurilio Salvoni, Giuseppina Pizzigoni, Maria Montessori, Pasquali e Rosa e Carolina Agazzi animarono con nuove energie il panorama educativo italiano, tentando di scardinare pratiche didattiche obsolete e stereotipate, fondate su spazi, arredi, materiali inadeguati e su una preparazione magistrale del tutto manchevole.

1. Sperimentazioni di inizio secolo e richiamo alla natura

Non possiamo in questa sede analizzare dettagliatamente questa spinta ad una transizione per certi versi poi incompiuta o inascoltata; ci focalizziamo, pertanto, su un aspetto molto rilevante e avvertito di queste innovazioni, ovvero il richiamo all'elemento della natura e delle pratiche all'aria aperta. Si tratta di un richiamo generato dalle profonde trasformazioni economiche, sociali, culturali e paesaggistiche provocate dalla seconda industrializzazione, trasformazioni incisive e per certi versi perfino feroci: il paesaggio prima definito per lo più dalle linee del territorio veniva deformato e sfregiato da ferrovie, torri di raffreddamento, fumi; i ritmi di vita, ancora par-

zialmente connessi con quelli dei campi e delle stagioni, venivano totalmente scardinati da quelli dei macchinari e delle fabbriche; le strutture e le relazioni familiari venivano profondamente alterate dall'inurbamento. Certamente in questa cornice, il richiamo delle sperimentazioni educative verso l'elemento della natura era energico (Bertolino, Filippa, 2021), e si concretizzava in due istanze fondamentali: da un lato, il riconoscimento dell'educazione *open air* come diritto di tutti i bambini e le bambine (Seveso, Comerio, 2022); dall'altro, il ripensamento radicale della progettazione educativa, che accoglieva suggestioni riguardo a materiali e spazi anche presenti nella precedente tradizione pedagogica (Marcarini, 2014). In merito alla prima istanza, nei primi due decenni del Novecento, la riflessione pedagogica giungeva infatti a sottolineare come fosse necessario superare una concezione dell'educazione all'aperto come pratica riservata a bambini/e gracili e sofferenti o sottratti a famiglie e a contesti a rischio di patologie, per considerarla invece una pratica rivolta a tutti/e, sia al fine di favorire un sano sviluppo fisico, sia al fine di offrire occasioni di apprendimento più efficace e di socializzazione più incisiva. In tal modo, l'educazione all'aperto sconfinava dall'ambito della riflessione meramente medica e igienica per rientrare nel dominio della pedagogia (D'Ascenzo, 2019; Todaro, 2018); in questo passaggio, numerose iniziative rivolte ai minori divennero non solo improntate a principi igienico-sanitari ma anche ideate in una prospettiva pedagogica: colonie marine, istituzioni per la prima infanzia, scuole (Châtelet, Lerch, Luc, 2003). La necessità di una continuità fra spazi chiusi e spazi all'aperto, del resto, trovava una formalizzazione nel 1921, quando il *Bureau International des Ecoles Nouvelles* nel Convegno di Calais, indicava fra gli elementi qualificanti una "scuola nuova", l'ubicazione in campagna, la ginnastica naturale, i viaggi e i campeggi (Comerio, 2017; Raymond, 2011).

In merito alla seconda istanza, occorre ricordare che le sperimentazioni dei primi del Novecento, così come la riflessione pedagogica che ne scaturì, mutuavano suggestioni già presenti nella storia della pedagogia, in particolare richiamando proposte di Rousseau, Pestalozzi, Fröbel. Si tratta di una concezione ampiamente ripresa e approfondita da tutte le sperimentazioni educative di inizio Novecento, con vigore e sensibilità (Freeman, Seaman, 2020). Solo a titolo d'esempio, Montessori, pur spogliando il tema della dimensione metafisica presente nella concezione frobeliana (Caprara, 2018; Durakoglu, 2014), individuava l'ineludibile esplorazione dei fenomeni naturali da parte del bambino e la necessità di rispettare questa contiguità. Si tratta di considerazioni che accomunavano le sperimentazioni educative del tempo e in maniera significativa queste istanze attraversarono il confine poroso posto fra la letteratura scientifica e quella divulgativa, giungendo perfino nell'universo della letteratura per l'infanzia, che in quel torno di anni offriva voce critica, in alcuni casi, riguardo all'inurbamento o all'industrializzazione attraverso personaggi o trame che facevano emergere in maniera potente e nostalgica il richiamo al mondo naturale come contesto di genuino sviluppo dell'essere umano e che proponevano una critica all'industrializzazione come forma di alienazione che separa l'essere umano alla consapevolezza di partecipare della natura (Grilli, 2019)¹.

3. Voci di un dialogo fra Italia ed estero

In questa sede, proponiamo parziali e sintetiche considerazioni a partire dall'analisi di alcuni contributi presenti nelle pagine della rivista *La Coltura Popolare*, contributi che testimoniano, da un lato, di un notevole dialogo e confronto fra sperimentazioni e dibattiti all'estero e in Italia, dall'altro lato, della transizione in atto, riguardo all'*open air education*, da pratica riservata a

1 Si pensi alle opere di Kenneth Graham, Rudyard Kipling, Francis Hodgson Burnett, James Matthew Barrie.

bambini gracili o affetti da patologie o provenienti da contesti a rischio, a istanza che può ridefinire anche la scuola tradizionale rivolta a tutti i bambini e le bambine. Il dibattito in merito compariva già nel 1913, quando nel n. 14 la rivista pubblicava il saggio *La Società di educazione all'aria aperta*, con il quale si dava notizia della fondazione di un'Associazione francese il cui Statuto aveva per scopo "...diffondere l'igiene scolastica, l'educazione fisica, intellettuale e morale per la pratica e la generalizzazione delle classi all'aria aperta e delle passeggiate scolastiche" (1913, p. 651). L'Associazione, che auspicava la creazione di istituzioni *open air* "... sia per l'opera dei pubblici poteri sia per iniziativa privata", si impegnava a divulgare la tematica grazie a conferenze, manifesti, bollettini, riviste, inserzioni e prevedeva "diplomi, ricompense e sovvenzioni alle persone o alle Istituzioni che avranno contribuito a fissare la teoria in pratica" (*Ibidem*). A questa notizia proveniente d'oltralpe, ben si accordava quella, presente nel medesimo numero, dell'istituzione di scuole elementari marittime e in particolare della fondazione della nave scuola Caracciolo, poi divenuta celebre per il metodo proposto da Giulia Civita Franceschi, meta di visite da parte di pedagogisti (fra cui anche Montessori) e di personaggi della cultura del tempo². L'elemento significativo della pubblicazione della notizia riguardante l'associazione francese era certamente, da un lato, l'evidente volontà da parte della redazione della Rivista di avviare un confronto e un dialogo fra realtà italiane e situazione all'estero, dall'altro lato, appariva chiaro un nuovo orientamento che mirava a sottrarre le istituzioni all'aperto al mero ambito igienico sanitario per estenderle a tutte le istituzioni scolastiche. Due elementi significativi che riemergevano nel numero 21 dello stesso anno, poiché, sempre all'interno della rubrica *Notizie*, la redazione nel breve contributo *Le scuole all'aperto negli Stati Uniti*, ricostruiva dettagliatamente la storia di queste istituzioni oltre oceano, dalla prima fondazione del sanatorio accanto all'ospedale di Sea Breeze nel 1904, fino alla diffusione in altre città di analoghe iniziative rivolte a bambini tubercolotici, secondo differenti modelli gestionali e organizzativi (in un parco a Boston, in una tenda militare ad Hartford). La ricostruzione dell'evoluzione si concludeva con il rilievo che "ora si istituiscono ovunque classi all'aperto anche per gli allievi sani o solamente deboli" (1913, p. 980). Nella stessa annata, non mancavano notizie su alcune sperimentazioni all'aperto in Italia, per lo più ancora rivolte a bambini con patologie o in situazioni di rischio (Genova o Venezia). Una riflessione più articolata su queste istituzioni era proposta ai lettori, invece, proprio a partire dalla descrizione di alcune scuole all'aperto in Inghilterra, a riprova di come il confronto con l'estero fosse stimolante e foriero di interrogativi significativi. Si sottolineava, infatti, come per scuole all'aperto

non si deve intendere lezioni impartite unicamente in un giardino o in un cortile completamente allo scoperto, ma appositi fabbricati costruiti in tal guisa da permettere all'aria esterna di circolare con libertà e in abbondanza, pure mantenendo la scolaresca al riparo dalle variabilità dell'atmosfera esterna e soprattutto dal sole e dalla pioggia (1913, p. 553).

Questo contributo rivelava come fosse ormai sentita la necessità di dare una chiara definizione al fenomeno e anche di come si andassero diffondendo differenti modelli, a seconda dell'ambiente, del contesto, della specifica finalità perseguita. Nel n.2 del 1914 appariva evidente anche la possibilità di definire una tipologia specifica per il nostro Paese: nel saggio *Scuole all'aperto* si riportava una sintesi della riunione della Società di Igiene avvenuta a Milano e il parere del relatore Albertini che presentava il "tipo italiano come il più semplice e meglio adatto" (1914, p. 116). Nella stessa annata, risultava significativa la pubblicazione di un lungo articolo a firma di Pio Foà, che analizzava minuziosamente tutti gli aspetti di queste nuove istituzioni.

2 Sulle navi scuola si veda Fasan, 2024.

Foà era titolare della cattedra di Anatomia patologica presso l'Università di Torino, personalità molto impegnata nel mondo politico e sociale a sostegno della diffusione dell'educazione sanitaria e delle nozioni di igiene soprattutto nelle classi sociali più deboli, ma era anche estremamente sensibile ai temi educativi e scolastici, a tal punto da essere stato chiamato da Filippo Turati a ricoprire la Presidenza dell'Unione Educazione popolare. Questa sua duplice appartenenza, al mondo della medicina e a quello dell'educazione, emergeva in maniera evidente nel lungo articolo *La scuola all'aperto* (1914), che si apriva con toni appassionati e provocatori:

qualche misoneista sarà tratto ad esclamare: ecco un tema di moda! Poiché, a qualche bizzarro ingegno, per ismania del nuovo, è venuto in mente di insegnare all'aria libera; oppure perché di simili bizzarrie si saranno tentate in altri paesi d'Europa, si sente subito la smania di scimmiettare gli altri (p. 437).

L'autore attaccava quindi coloro che rifiutavano questa innovazione, svalORIZZANDOLA come scuola finalizzata al divertimento, allo svago o, peggio, al disimpegno, oppure preferendo rigettare in maniera aprioristica qualsiasi novità educativa in nome della solidità della "tradizione". Foà compiva poi un passaggio importante, poiché mostrava la stretta correlazione fra scuola all'aperto e rinnovamento dei metodi didattici ed educativi, che richiedevano ormai un approccio fondato sull'esplorazione sensoriale, contrapposta alla spiegazione astratta, e sull'autonomia indagata da parte degli allievi, in sostituzione di una didattica verbosa e passivizzante. In queste riflessioni era possibile rinvenire una contiguità con le posizioni delle sperimentazioni educative di quel periodo, evidentemente conosciute da Foà, che in quegli anni figurava fra i sostenitori della diffusione del metodo Montessori in Italia ed era stato chiamato a ricoprire la cattedra di Igiene all'interno dei corsi di Formazione per insegnanti montessoriani organizzati a Milano dalla Società Umanitaria fra il 1911 e il 1918 (Seveso, 2022). Il medico e senatore disegnava anche una linea di congiunzione fra proposte presenti nella storia della pedagogia e attuazioni a lui contemporanee, mettendo in luce l'elemento di forte innovazione: "è un conato di rivoluzione pedagogica, che discende da tanti ammaestramenti di precursori, e soprattutto dal massimo rivoluzionario della pedagogia: J.J. Rousseau" (Foà, 1914, p. 438). Nel ricostruire la diffusione in tempi recenti della scuola all'aperto in Italia e in Europa, sottolineava la necessità di estendere il modello non solo ai fanciulli malati e gracili, proprio in virtù della connessione fra approccio *open air* e più generale rinnovamento di metodologie, di materiali, di definizione del ruolo del docente: quest'ultima istanza appariva chiara anche dall'auspicio che il modello all'aperto potesse comportare per tutto il mondo scolastico un'improrogabile sostituzione dell'arredo scolastico, grazie all'opportunità di "modificare e di rinnovare l'odierna suppellettile scolastica, ingombrante, pesante, inestetica e condannante alla immobilità, con altra che consenta agli alunni maggiore libertà di movimento" (*Ibidem*). Il confronto con l'estero, infine, spingeva Foà a rimarcare come l'estensione del rinnovamento scolastico generale promosso dalla scuola all'aperto fosse più presente in "paesi più avanzati del nostro" (*Ibidem*), esempio cui ispirarsi con solerzia.

Il dialogo con posizioni e sperimentazioni all'estero spiccava anche in un successivo contributo pubblicato da *La Coltura Popolare* nel numero 10 dello stesso anno, che descriveva le visite di "donne straniere partecipanti al Congresso Internazionale delle donne" (Boffi, 1914, p. 440) presso le scuole all'aperto romane, e il notevole apprezzamento espresso dalle ospiti, accolte nelle sperimentazioni su terrazzi, in cortili e in padiglioni situati nei parchi. Il contributo riportava di seguito stralci di diari di maestri presenti nel *Bollettino della Direzione generale "La scuola di Roma"*, che rimarcavano le positive ricadute del modello *open air* sulla disciplina e sulla socializzazione fondata sull'autonomia, sul rispetto reciproco e sulla collaborazione, in contrapposizione alla scuola tradizionale ove "manca il tempo per stabilire rapporti di reciproca amicizia e di scambievole aiuto" (Ivi, p. 441). Significativa la conclusione dell'autore:

io amo immaginare, in un avvenire non lontano, totalmente scomparse le scuole romane dell'antico sistema per dare luogo alle care e belle *scuole all'aperto*, dove le generazioni nuove della Capitale d'Italia possano sviluppare la mente e ingagliardire il corpo in un armonico e parallelo sviluppo di ogni energia (p. 442).

L'annata 1914 si dimostrava ricca di notizie e contributi sulle scuole all'aperto all'estero: descriveva le realizzazioni a Burxelles, Berlino, Dresda, Lione Londra, Nil-Saint Vincent, con differenti soluzioni in merito ai contesti e agli arredi (1914, p. 512); presentava la sperimentazione di Bradford (1914, p. 512), quella di Coubervioie in Francia (1914, p. 556), di Zurigo (Ivi), di Dudelange in Lussemburgo (1914, p. 636); rifletteva sul modello di Teheran (Persia), frutto di un filone legato anche alla tradizione e riportava la significativa notizia di un'inchiesta promossa a Londra dalla National League for Physical Education and Improvement di Londra (1914, p. 513): l'indagine era realizzata attraverso la diffusione di un questionario a tutte le scuole all'aperto, suddiviso in parti molto specifiche e articolate: parte generale, edifici, organizzazione generale, organizzazione medica, parte finanziaria e amministrativa. Queste notizie e in particolare l'ultima, denotavano come il movimento della scuola all'aperto all'estero si andasse sempre più estendendo e parallelamente si profilasse la necessità di mappare le sperimentazioni, di definirle e di indagarne tutti gli elementi, da quelli pedagogici, a quelli medico sanitari, a quelli finanziari e gestionali. Si trattava di un'evoluzione interessante, che emergeva con evidenza anche in un articolo a firma di Mario Ragazzi (1914), che tracciava la storia delle scuole *open air* degli ultimi anni, la loro progressiva estensione anche a bambini non affetti da patologie, la loro stretta contiguità con il rinnovamento dei metodi suggerito dalle sperimentazioni del tempo.

A partire dal 1915, le notizie e i contributi su questo tema, vedevano una contrazione, sebbene alcuni fossero molto significativi: la notizia dell'apertura di una scuola all'aperto a Vienna (1915, p. 23), apparentemente più orientata all'accoglienza di ragazzi in situazioni di svantaggio sociale che affetti da patologie; o l'articolato contributo di Mario Ragazzi (1915) che di nuovo delineava in maniera dettagliata l'evoluzione del fenomeno e la necessaria applicazione a tutte le istituzioni. La notevole riduzione del numero di saggi o informazioni potrebbe essere da ricondurre ad un'ovvia focalizzazione della Rivista sui temi suscitati dall'entrata in guerra e dalle conseguenze sulle istituzioni educative e scolastiche, o anche ad un effettivo arresto nella diffusione del fenomeno *open air*, connesso anch'esso alle vicende belliche.

La contrazione di notizie in merito si confermava nelle annate successive de *La Cultura Popolare*, che registravano pochi saggi, fra cui la recensione di un volume di Sherman C. Kinsley e F. B. Dresslar edito a Washington nel 1917 dal Bureau of Education (1918), che mostrava il consolidarsi di una letteratura sul tema; o un contributo che indicava come organizzare una scuola all'aperto nella propria città, una sorta di sintetico manuale significativo nel suo suggerire le modalità per individuare i bisogni presenti in un territorio, gli interlocutori (associazioni private, associazioni per la tutela dei minori amministrazioni locali), i possibili finanziatori (1920).

Con un'ultima notizia in merito all'apertura di una scuola all'aperto a Montevideo, la Rivista nel 1922 allargava i propri orizzonti fino al Sud America, ma al tempo stesso si chiudeva in maniera significativa questo confronto vivace con le sperimentazioni all'estero, probabilmente spento dall'avvento del regime fascista e del conseguente riordino della scuola in senso tradizionale.

Bibliografia

Fonti

- Boffi, F. (1914). Le scuole romane all'aperto. La loro organizzazione e l'efficacia del metodo. *La Coltura Popolare*, 10, 439-442.
- Filippini F. (1918). La Scuola Nuova di Roches. *La Coltura Popolare*, 2, 106-110.
- Foà P. (1914). La Scuola all'aperto. *La Coltura Popolare*, 10, 437-439.
- Fratus F. (1914). *La scuola all'aperto. Relazione di un esperimento con fanciulli normali*. Firenze: R. Bemporad & F.
- Malnati L. (1912). Impressioni sulla "Scuola Rinnovata". *La Coltura Popolare*, 17, 685-686.
- Ragazzi M. (1915). La scuola all'aperto in Italia. *La Coltura Popolare*, 8, 163-169.
- Articoli pubblicati senza firma
- (1912). Scuola all'aperto in Germania, Inghilterra e America. *La Coltura Popolare*, 13-14, 588.
- (1912). Recensione a "Pauline Eugenio. Scuole all'aria aperta". *La Coltura Popolare*, 19-20, 779.
- (1913). Parigi: l'educazione all'aria aperta. *La Coltura Popolare*, 1, 15.
- (1913). Recensione a Les écoles en plein air en Italie et aux Etats Unis (R. de la Bussière), in "L'enfant", Paris, Janvier 1913. *La Coltura Popolare*, 3, 101.
- (1913). Le scuole all'aperto in Inghilterra. *La Coltura Popolare*, 12, 553.
- (1913). La Società di educazione all'aria aperta. *La Coltura Popolare*, 14, 651.
- (1913). Le scuole all'aperto svizzere. *La Coltura Popolare*, 16, 747.
- (1913). Scuole all'aperto negli Stati Uniti. *La Coltura Popolare*, 21, 980.
- (1914). Berlino: scuole all'aperto. *La Coltura Popolare*, 1, 26.
- (1914). Bruxelles: La scuola all'aperto [di Bruxelles]. *La Coltura Popolare*, 11, 512.
- (1914). Bradford: una scuola all'aperto. *La Coltura Popolare*, 11, 513.
- (1914). Londra: Un'inchiesta internazionale sulle scuole all'aperto. *La Coltura Popolare*, 11, 513.
- (1914). Zurigo: la prima scuola all'aperto. *La Coltura Popolare*, 12, 556.
- (1914). Classi a finestre aperte per gli alunni gracili d'America. *La Coltura Popolare*, 14, 635.
- (1914). Dudelange (Lussemburgo): la scuola all'aperto. *La Coltura Popolare*, 14, 636.
- (1914). Teheran (Persia): Scuola all'aria aperta. *La Coltura Popolare*, 19, 881.
- (1914). Zwickau (Svizzera): la scuola all'aperto. *La Coltura Popolare*, 20-21, 984.
- (1915). Vienna. La prima scuola all'aperto. *La Coltura Popolare*, 1, 23.
- (1915). Per la "scuola dell'aria". *La Coltura Popolare*, 11, 478.
- (1917). La scuola all'aperto in America. *La Coltura Popolare*, 5, 323.
- (1918). Open air schools. *La Coltura Popolare*, 9, 697-698.
- (1920). Scuole all'aperto. *La Coltura Popolare*, 4-5-6, 305-306.
- (1922). Scuola all'aperto. *La Coltura Popolare*, 10, 505.

Bibliografia critica

- Ascenzi A. (2009). *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche sull'insegnamento della storia, educazione civica e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*. Macerata: EUM.
- Bertolino F., Filippa M. (2021). The Pedagogy of Nature according to Maria Montessori. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 16 (2), 133-147.
- Birbes C. (Ed.). (2017) *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce: PensaMultimedia.
- Caprara B. (2018). La natura nel pensiero di Maria Montessori. In A. D'Antone, M. Parricchi (Eds.), *Pedagogia della natura: Epistemologia, prassi, ricerca* (pp. 115-123). Bergamo: Zeroseiup.
- Châtelet A.-M., Lerch, D., Luc, J.-N. (Eds.). (2003). *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*. Paris: Éditions Recherches.
- Comerio L. (2017). Avventure en plei air: le colonie di vacanza come tentativo di realizzazione dei principi

- della pedagogia attiva. In C. Birbes (Ed.), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce: PensaMultimedia.
- D'Antone A., Parricchi M. (Eds.). (2018). *Pedagogia della natura: Epistemologia, prassi, ricerca*. Bergamo: Zeroseiup.
- D'Aprile G. (2023). L'Educazione Nuova come koinè pedagogica. L'alba della scuola serena in Italia. *Nuova Secondaria Ricerca*, 41 (3), 229-237.
- D'Ascenzo M. (2019). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. Pisa: ETS.
- Durakoglu A. (2014). Environmental education in the context of child's interaction with nature according to Maria Montessori. *The Anthropologist*, 18 (2), 309-313.
- Fasan G. (2024). La nave-asilo Scilla. Storia di un'istituzione educativa veneziana. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 11(2), 41-53.
- Freeman M., Seaman J. (2020). Outdoor education in historical perspective. *History of Education Review*, 49 (1), 1-7.
- Grilli, G. (2019). La città che non c'è. Bambini, natura e ambiente urbano nella letteratura per l'infanzia. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 54 (23), 65-91.
- La Rosa V. (2023) Maurilio Salvoni: un ventennio di scuola attiva in Italia. *Nuova Secondaria Ricerca*, 41 (3), 178-188.
- Malavasi P. (2008), *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Marcarini M.G. (2014). Gli spazi della scuola: le proposte rivoluzionarie dell'attivismo nell'organizzazione degli spazi educativi e le ricadute successive. *Formazione Lavoro Persona*, IV (10), 143-165.
- Meda J. (2016). *Mezzi di educazione di massa: saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Pironi T. (2010). La progettazione di nuovi spazi educativi per l'infanzia: da Ellen Key a Maria Montessori. *Studi sulla Formazione*, 1, 81-89.
- Polenghi S., Németh A., Kasper T. (Eds.). (2021). *Education and the Body in Europe (1900-1950). Movements, public health, pedagogical rules and cultural ideas*. Berlin: Peter Lang.
- Raymond A. (2011). L'éducation naturelle: une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle (1921-1936). *Carrefours de l'éducation*, 1 (31), 41-60.
- Rossi Cassottana O. (2014). L'attivismo e la figura di Giuseppina Pizzigoni. Riletture critiche. *Formazione, lavoro, persona*, IV (10), 9- 33.
- Scaglia E. (2023). La "scuola serena" di Maria Boschetti Alberti: fra esperienza educativa e idealtipo pedagogico. *Nuova Secondaria Ricerca*, 41 (3), 216-228.
- Seveso G. (2022). I corsi di formazione montessoriani a Milano negli anni 1911-1918: note sulle relazioni dei docenti nelle pagine de La Cultura Popolare. *Pedagogia Oggi*, I, 55-61.
- Seveso G., Comerio L. (2022), The right to outdoor education at the beginning of the Twentieth century: reflections and practices from the pages of a Milanese journal (1911-1923). *Rivista di Storia dell'Educazione*, 9 (2), 13-21.
- Todaro L. (2018). Bambini e Natura nella pedagogia italiana del Novecento: l'opera innovatrice di Pierina Boranga tra sguardo poetico e impegno scientifico. *Pedagogia oggi*, XVI (1), 229-245.
- Tomarchio M., D'Aprile G. (Eds.). *Educazione nuova e scuola attiva all'alba del Novecento. Modelli, temi. (Atti del Convegno Internazionale, Catania, 25-27 marzo 2010)*. Vol. I., *I problemi della pedagogia, Numero monografico*, n. 4-6, Anicia, Roma.

Sessione parallela – Panel 8
La ricerca pedagogica empirica e sperimentale
nelle transizioni ecologiche, digitali e interculturali

Green Dynamic Capabilities per la promozione dello sviluppo sostenibile nella scuola*

Giuseppa Cappuccio

Professore Ordinario

Università degli Studi di Palermo – giuseppa.cappuccio@unipa.it

Giuseppa Compagno

Professore Associato

Università degli Studi di Palermo – giuseppa.compagno@unipa.it

1. La sostenibilità per il bene comune

I beni comuni sono un insieme di risorse condivise accessibili a tutti i membri di una comunità o società; comprendono anche i “beni relazionali”, cioè “quelle entità immateriali” (Donati, Solci, 2011) proprie delle relazioni umane che possono includere elementi emotivi, psicologici e culturali. A differenza dei beni materiali, i beni relazionali non sono misurabili concretamente, ma hanno un impatto significativo sulla qualità della vita delle persone e sulla coesione sociale.

Nell’ottica di un’educazione sostenibile, risulta di primaria importanza la cura della partecipazione come bene sociale e relazionale comune (Riva, 2018). Se il concetto di partecipazione è il principio fondamentale della democrazia, esso si deve esplicitare nel coinvolgimento attivo dei cittadini nel processo decisionale politico.

Come afferma John Dewey (1949), la partecipazione dei cittadini è il cuore pulsante di una democrazia vibrante e inclusiva. Quando i cittadini si impegnano attivamente nel processo politico, possono contribuire a creare una società più giusta, equa e rispettosa dei diritti e delle esigenze di tutti i suoi membri.

In definitiva, la partecipazione è uno degli elementi chiave per garantire un’elevata qualità della democrazia, la giustizia sociale e lo sviluppo sostenibile. Incentivare e favorire la partecipazione attiva di tutti i membri della società è essenziale per la creazione di un ambiente inclusivo e progressivo in cui ciascun individuo ha la possibilità di contribuire al bene comune, tutelando e salvaguardando questo a beneficio delle generazioni future, rispecchiando a pieno la definizione di “sviluppo sostenibile” presente nel Rapporto Brundtland (1987). Secondo tale concezione, il 20 Agosto 2019 è stata emanata la Legge 92, che ha introdotto l’insegnamento scolastico dell’Educazione Civica, a partire dall’a.s. 2020/2021, completato da azioni e da percorsi di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile già a partire dalla scuola dell’infanzia. Per un’attuazione corretta di tale disciplina, sono state emanate le Linee Guida per l’insegnamento dell’Educazione Civica, in data 22 Giugno 2020 con il decreto n. 35 del Ministro dell’istruzione.

Sviluppare le competenze chiave di cittadinanza è di primaria importanza per formare un soggetto pensante, attivo e responsabile, agente in ogni tipo di contesto di vita (Malavasi, 2005;

* Il contributo frutto del lavoro di ricerca delle autrici è così suddiviso: i paragrafi 1 e 3 sono a cura di Giuseppa Compagno e 2 e 4 di Giuseppa Cappuccio.

2010). Come riportato nell'articolo 19 della Dichiarazione di Stoccolma (1972): "è essenziale impartire l'insegnamento sulle questioni ambientali tanto alle giovani generazioni che alle adulte, tenendo conto dei meno favoriti al fine di sviluppare le basi necessarie per illuminare l'opinione pubblica, e dare alle persone, alle imprese e alle collettività, il senso delle loro responsabilità per quanto concerne la protezione ed il miglioramento dell'ambiente in tutta la sua dimensione umana. È inoltre sostanziale che i media divulgino informazioni di spessore educativo per promuovere comportamenti duraturi e responsabili. Quindi, per garantire una connessione tra educazione e sostenibilità, è necessario investire nei processi educativi e formativi al fine di favorire la creazione di comunità sostenibili e società che siano pacifiche, giuste e inclusive, nel pieno rispetto dei diritti umani di ogni persona.

L'espressione "sviluppo sostenibile" inizia ad acquisire rilevanza internazionale in campo specialistico, politico ed economico nel 1992 (Kocher, 2017), quando ne viene superata la concezione classica durante la Earth Summit, la Prima Conferenza delle Nazioni Unite sull'Ambiente e lo Sviluppo (UNCED) di Rio de Janeiro, da cui scaturiscono i documenti ufficiali della Dichiarazione di Rio su Ambiente e Sviluppo e lo strumento di attuazione locale denominato Agenda 21. Il Principio n. 10 di tale documento dichiara che il modo migliore di trattare le questioni ambientali è quello di assicurare la partecipazione di tutti i cittadini interessati, ai diversi livelli. [...] Gli Stati faciliteranno e incoraggeranno la sensibilizzazione e la partecipazione del pubblico rendendo ampiamente disponibili le informazioni e il principio n. 21 sottolinea che la creatività, gli ideali e il coraggio dei giovani di tutto il mondo devono essere mobilitati per forgiare una partnership globale idonea a garantire uno sviluppo sostenibile e assicurare a ciascuno un futuro migliore.

Partendo da tali nodi cruciali il presente contributo mette a fuoco questioni quali lo sviluppo, la consapevolezza, la razionalità/convinzioni, ovvero dimensioni che entrano in gioco per definire l'area semantica dell'espressione green capability, con una curvatura metodologica inclusiva atta a formare docenti competenti in modo efficiente ed efficace per la cura della casa comune, in una sinergia operativa con green marketing e nuovi stili di vita.

2. Il Capability approach per un'educazione sostenibile

Il docente in prospettiva sostenibile può sviluppare un insieme di progetti, attività e percorsi ideali al raggiungimento di un'educazione sostenibile, il *Capability Approach* è una possibile via per raggiungere lo scopo prefissato?

In *Equality of What?*, Sen (1985) riconosce alla persona la sua complessità, ovvero l'insieme dell'intreccio delle caratteristiche proprie, per cui ognuno avrà una propria quantità e qualità di capacità per raggiungere non tanto il *welfare* quanto il *well-being*, vale a dire la condizione dello star bene nella multidimensionalità del vivere sociale.

Le competenze progettuali e valutative trovano un riscontro diretto con il concetto di agenzialità, ovvero con la capacità di agire sull'ambiente esterno riuscendo ad esprimere potenziale trasformativo, e di sé e del contesto, in accordo a scopi definiti.

Attraverso la formazione condotta in una logica di autonomia, i docenti vengono capacitati (Colazzo, 2019), possono cogliere la questione del *sensemaking* e si impegnano per interpretare la loro funzione come agenti promotori dell'autonomizzazione dei discenti, secondo quella logica di circolarità tra educazione e democrazia che già John Dewey (1949) aveva individuato.

La scuola in quanto capacitata e capacitante promuove processi di apprendimento volti a realizzare livelli di maggiore integrazione dell'io, grazie all'individuazione di scopi perseguiti secondo criteri di autonomia e responsabilità, nel rispetto del principio di reciprocità, in modo tale da consentire l'esplicitarsi di traiettorie individuali di ricerca della felicità o del benessere. Il

tutto in una prospettiva inclusiva (Cottini, 2017) per cui nessuno rimanga ai margini della “casa comune”.

L'accesso alle capabilities è richiesto dalla dignità umana, sostiene Nussbaum (2001), ma ciò non significa che una vita priva di queste sia una vita inferiore a quella umana. Ogni volta che in una situazione avviene una privazione ciò dimostra il fallimento della società stessa nel rispetto della dignità umana. Diversamente accade se deliberatamente la persona sceglie di non mettere in atto le sue opportunità per determinate capabilities, come ad esempio di digiunare; pertanto, emerge chiaramente come scelta e privazione siano due elementi differenti.

Le capabilities circoscritte dalla Nussbaum (2014), devono essere incorporati e dibattuti democraticamente nelle garanzie costituzionali nazionali, nella legislazione internazionale sui diritti umani e nella politica di sviluppo internazionale.

Nella prospettiva quotidiana l'insegnante stesso può integrare il pensiero di Nussbaum con una visione sostenibile orientata alla salvaguardia del pianeta e di ogni persona, stimolando la *next gen* sotto più punti di vista.

In particolare, a scuola l'agentività riveste un ruolo sostanziale, poiché stimola docenti e alunni, verso prospettive nuove in cui la libertà di agire implica la formazione di una mente pensante, che riesce ad avanzare idee e contribuire positivamente alla società. Secondo Sen (1999), un agente è una persona che porta avanti il cambiamento; ne consegue che l'agency coincide con quello che si acquisisce realizzando valori e obiettivi che hanno valore e si hanno motivo di perseguire, poiché importanti per sé, e che possono essere connessi con il proprio benessere. Il concetto di agency personale è positivo sia dal punto di vista intrinseco che da quello sociale, dato che un agente porta avanti anche gli scopi che sono di valore per la propria comunità (Ibrahim, Alkire, 2007). L'agentività, secondo Sen, viene determinata da beni e capacità personali e materiali, umani e sociopsicologici, che comunitari, come per esempio l'organizzazione, la rappresentazione, l'identità e la possibilità di esprimere pubblicamente il proprio pensiero.

Il concetto di agency rimanda all'agire competente, ad un senso di responsabilità e partecipazione nel mondo per influenzare le persone, gli eventi e le circostanze verso il bene collettivo e richiede la capacità di identificare le azioni che permettono di raggiungere un obiettivo.

Un ulteriore concetto importante è quello di co-agency, ovvero tutte quelle relazioni interpersonali che si supportano mutuamente, e che aiutano gli apprendenti a sviluppare obiettivi intrisi di valore. Il costrutto di agency è dunque di tipo interazionale e relazionale, ed evidenzia sia l'essere in grado di utilizzare il supporto degli altri, sia l'essere una risorsa in sé per il benessere individuale e sociale (Edwards, 2005).

3. L'agenda 2030 in chiave capacitante

Per rispondere alle sfide educative poste oggi al mondo della formazione si dovrebbe porre attenzione sulle persone e sul loro potenziale, lavorando sull'engagement, sulla responsabilità, sulla leadership e sull'inclusione di tutti gli attori interni ed esterni ai contesti educativi (Frost, 2008; Loiodice, 2018; Moretti e Giuliani, 2016).

Per avviare un'attenta cooperazione verso un unico fine che spesso coincide anche con un fine condiviso, risulta essenziale impiegare tutte le risorse a disposizione per promuovere la creazione ed il miglioramento delle comunità di apprendimento, in cui ogni persona riceve la giusta valorizzazione: lo studente che apprende e il docente che insegna dovrebbero implementare la capacità di costruire significati con la consapevolezza che esistano più alternative possibili per conoscere la realtà che ci circonda.

Valorizzare le esperienze di successo e insuccesso come occasioni di apprendimento, è essen-

ziale per l'esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole (Giuliani, 2019). Per promuovere processi legati alla sostenibilità nei contesti educativi, sono state individuate delle aree di competenza a cui porre particolare attenzione e sono quelle individuate all'interno dell'Agenda 2030 (2015), le quali permettono alla persona di diventare protagonista attivo, consapevole e responsabile e ai docenti di orientare le pratiche formative all'"educazione sostenibile".

Negli studi sul *Capability Approach* di Sen e Nussbaum emerge chiaramente un'attenzione alla sostenibilità come processo di sviluppo capace di soddisfare i bisogni della generazione presente senza compromettere le generazioni future. L'educazione alla capability è vista come spazio di libertà e di educazione alla cittadinanza e come educazione alla responsabilità individuale e collettiva.

Nella letteratura internazionale, la correlazione tra i temi del capability approach e l'Agenda 2030 ha una consistenza sostanzialmente ancora embrionale. Emerge con prepotenza, secondo Alessandrini (2019), la necessità della condivisione delle prospettive sul bene comune per generare un mondo migliore per le generazioni future, in cui tutti sono chiamati a partecipare, anche in contesti difficili in cui mancano le risorse per svolgere solamente la propria parte.

L'Agenda 2030 individua nella coesione della comunità uno degli elementi chiave per costruire un ambiente capacitante per la piena realizzazione dei diritti e la messa in pratica delle capacità dei bambini e dei giovani (ONU, 2015, p. 7).

Il *Capability Approach* risponde pienamente all'esigenza di costruire una società globale che si ponga le sue radici nella dimensione di una prossimità democratica dell'altro.

4. Green Capability e sostenibilità a scuola

Green capability è l'espressione che propone Malavasi (2019), per rappresentare l'ideale titolo di un contributo, il cui sviluppo euristico affida ad un seminario permanente sul *capability approach*, e che gli permette di enunciare tre elementi/sfida costitutivi: green capability come libertà di cui godono le persone; green capability come consapevolezza del degrado ambientale e come appello alle capacità e ai comportamenti di ciascuno; green capability, la cui interpretazione progettuale si vale della correlazione tra razionalità scientifica, convinzioni etiche e religiose, istruzione/salute umana.

Dal green capability emerge una forte spinta verso processi di rigenerazione vicini ad una prospettiva strettamente interconnessa al Capability Approach.

Lo sviluppo, la consapevolezza, la razionalità/convinzioni sono le dimensioni che entrano in gioco a definire l'area semantica dell'espressione green capability. Formare capacità/abilità ovvero sapere/saper fare qualcosa in modo efficiente ed efficace per la cura della casa comune costituisce una macroarea tematica e metodologica che connette green marketing e nuovi stili di vita.

La formazione di una cittadinanza sostenibile allude a una ricerca e a un apprendimento long life e long wide che implicano lunghi processi di rigenerazione. La cura per la natura e per l'umano è parte di uno stile di vita che implica capacità di vivere insieme, capacità di comunione (Malavasi, 2019).

È necessario recuperare un rapporto equilibrato tra uomo e natura, tra uomo e ambiente come afferma Aleandri (2019).

Per realizzare l'educazione sostenibile è necessario creare un rapporto di primaria importanza tra formazione ed ambiente. Nel documento (Rapporto Our Common Future, 1987) viene dichiarato che uno sviluppo sostenibile consiste nel raggiungere il soddisfacimento dei bisogni della generazione presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di realizzare i propri.

All'interno della dimensione scolastica, la sostenibilità dovrebbe avere un ruolo essenziale, in particolare con l'introduzione dell'educazione civica, ma soprattutto nel dialogo interdisciplinare. Gli studenti devono diventare agenti del cambiamento verso la sostenibilità, in particolare, necessitano di conoscenze, abilità, valori e attitudini che li preparino allo sviluppo sostenibile (Pignatelli, 2019). Ora, più che mai, l'educazione ha la responsabilità di affrontare le sfide e le aspirazioni del XXI secolo e di promuovere i giusti tipi di valori e capacità che possano condurre, ogni cittadino, a una crescita sostenibile e inclusiva e a un'esistenza collettiva pacifica (Unesco, 2017, p. 7).

L'apprendimento sostenibile si esplica allora nell'azione (pedagogica) trasformativa che richiede la partecipazione e la valorizzazione degli obiettivi di apprendimento, il contributo collettivo ad un'azione capacitante per promuovere un'educazione sostenibile lifelong.

Lo sviluppo sostenibile integrato nella didattica quotidiana consente lo sviluppo di skills che mirano ad una società rinnovata, una società che possa giungere al 2030 o al 2050 con consapevolezze nuove.

L'idea di cambiamento rimanda necessariamente a una riflessione sul tempo che stiamo vivendo, caratterizzato dal mutamento continuo che chiede all'uomo di adattarsi, ma allo stesso tempo richiede aiuto per un vivere migliore.

Intraprendere il cammino dello sviluppo sostenibile richiederà una profonda trasformazione del modo in cui pensiamo e agiamo. Bisogna rendere partecipi le giovani generazioni affinché vivano da attori protagonisti le trasformazioni che la società in qualche modo impone diventando agenti del cambiamento.

Il pensiero e l'azione devono procedere di pari passo, ma per agire in un tempo in cui è il nostro stesso avvenire ad essere incerto; come possiamo affrontare il cambiamento e rispondere alle grandi sfide educative che ci pone la sostenibilità? È necessario sviluppare competenze che formino persone in grado di capire la complessità del mondo, che siano capaci di collaborare divenendo "cittadini sostenibili" (Wals, 2019).

L'educazione implica sempre una decisione, un'azione per incoraggiare il cambiamento e la speranza di credere nel cambiamento duraturo. Pensare all'istruzione come agente di cambiamento, orientato verso lo sviluppo sostenibile, significa investire sulle risorse umane per una vita buona. Tutti gli attori coinvolti nel processo educativo, studenti, famiglie, insegnanti, educatori, dirigenti, hanno il dovere di impegnarsi, ognuno secondo le proprie specificità affinché i valori di solidarietà, uguaglianza, giustizia sociale prevalgano, allo scopo di promuovere un radicale cambiamento di pensiero (Bornatici, 2017).

Nell'ambito dello sviluppo sostenibile la scuola rappresenta essa stessa un agente di cambiamento perché è la chiave per incoraggiare gli studenti verso la sostenibilità.

La scuola, luogo relazionale proteso al futuro, deve garantire il pieno sviluppo della persona, la persona e il contesto divengono protagonisti responsabili del processo sostenibile.

Bibliografia

- Aleandri G. (2019). Per una pedagogia dello sviluppo sostenibile. In G. Alessandrini (Ed.), *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini G. (Ed.). (2019). *Sostenibilità e Capability approach*, Milano: Franco Angeli.
- Bornatici S. (2017). La scuola: bene comune per educare alla sostenibilità. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(2).
- Colazzo S. (2019). La formazione dei docenti nell'ottica del capability approach. In G. Alessandrini, *Sostenibilità e capability approach* (pp. 56 - 62) Milano: FrancoAngeli.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Dewey J. (1926). Events and the Future. *The Journal of Philosophy*, 23 (10), 253-258.

- Dewey J. (1949). Experience and existence: A comment. *Philosophy and Phenomenological Research*, 9(4), 709-713.
- Donati P., Solci R. (2011). *I beni relazionali. Che cosa sono e quali effetti producono* (pp. 1-244). Torino: Bollati Boringhieri.
- Edwards A.R. (2005). *The sustainability revolution: Portrait of a paradigm shift*. New society publishers.
- Frost R. (2008). Developing student participation, research and leadership: the HCD Student Partnership. *School Leadership and Management*, 28 (4), 353-368.
- Ibrahim S., Alkire, S. (2007). Agency and empowerment: A proposal for internationally comparable indicators. *Oxford development studies*, 35 (4), 379-403.
- Loiodice I. (2018), *Investire pedagogicamente sulla sostenibilità* in *Pedagogia oggi. Lecce-Brescia Pensa Multimedia*, 16 (1), 85-114.
- Malavasi P. (2019). Le povertà, lo sviluppo sostenibile, le tecnologie. Alta Formazione per l'Ambiente, un'utopia sostenibile. In Alessandrini G. (Ed.), *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: Franco Angeli.
- Moretti G., Giuliani A. (2016). The function of the instructional tools on Students' Distributed Leadership development: exploratory research in Italian academic context. *EDULEARN2016 Proceedings*, 6187-6195.
- Nussbaum M. (2014). *Not for profit. Why the Democracy Needs the Humanitie*. OECD (2001), *The well-being of nations: The role of human and social capital*. Parigi: Center for Educational Research and Innovation.
- Nussbaum M.C. (2001). *The fragility of goodness: Luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*. Cambridge University Press.
- Riva, M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia oggi*, 16 (1).
- Sen A. (1985). Well-being, agency and freedom: The Dewey lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221.
- Sen A. (1999). *On ethics and economics*. OUP Catalogue.
- Wals A. E. (2019). Sustainability-oriented ecologies of learning: A response to systemic global dysfunction. In *Ecologies for learning and practice* (pp. 61-78). Routledge.

Ricercando il quotidiano: strategie fotografiche per la ricerca educativa in comunità

Lucia Carriera

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Milano Bicocca – lucia.carriera@unimib.it

1. Introduzione: oltre *l'ultima spiaggia*

La Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, in particolare negli Articoli 8, 9 e 16, sancisce il diritto dei bambini a crescere nel proprio ambiente familiare. Tuttavia, può accadere che il diritto a vivere nella propria famiglia appaia inconciliabile con l'attuazione di altri diritti (Albano, 2020 p. 40). In tali situazioni, e riconoscendo il principio del “miglior interesse del singolo bambino”, i paesi firmatari sono tenuti a garantire e predisporre sistemi di accoglienza e protezione sostitutiva adeguati, in conformità con la propria legislazione nazionale (UN General Assembly, 1989). Tra questi si trovano i servizi residenziali, come le comunità educative per minorenni. Uno sguardo al contesto italiano attuale ci aiuta a comprendere l'ampiezza e la complessità del fenomeno. In merito all'accoglienza residenziale, al 31/12/2023 risultano complessivamente accolti nei servizi residenziali, inclusi i MSNA, 26.010 minorenni (+2,8% rispetto al dato registrato nel 2022)¹.

Nel caso della comunità, l'immagine dell'ultima spiaggia è spesso ricorrente (Holmes et Al., 2018), e porta con sé una serie di considerazioni interessanti per riflettere sulla specificità pedagogica di tale luogo. Da un lato l'arrivo in comunità rappresenta effettivamente un' *estrema ratio*, se si considera la centralità del diritto del bambino a crescere nel proprio ambiente familiare. Dall'altro lato questa nomea rimanda a un approccio per tentativi, in cui l'arrivo in comunità corrisponde all'ultima alternativa perseguibile. Tale atteggiamento, tuttavia, rischia di creare un vuoto riflessivo intorno alla comunità in quanto servizio educativo. L'ingresso in comunità, non dovrebbe rappresentare un polo opposto tra due estremi, ma andrebbe inteso come intervento educativo in risposta a una specifica esigenza, e sempre secondo il miglior interesse del singolo bambino. Per tale ragione, è fondamentale considerare la comunità come un dispositivo pedagogico (Tibollo, 2015) in grado di favorire la crescita dei minori identificando le caratteristiche che la rendono luogo di educazione. Riprendendo una riflessione offerta da Alessandra Tibollo: la comunità si configura come quel luogo in cui si arriva per imparare ad andarsene (Tibollo, 2015). Un territorio di transizione, composto di tappe interconnesse, che prendono avvio dalla conoscenza del mondo di chi viene accolto, operano un processo di destrutturazione e ristrutturazione, dilatando il campo esperienziale e accompagnando verso lo sviluppo di una nuova visione del mondo (Bertolini et al., 2015). Tale processo avviene all'interno di un dispositivo, quello della residenzialità (Massa, 1999), caratterizzato da tempi quo-

1 Il presente aggiornamento è tratto dal report *I minorenni in affidamento familiare e nei servizi residenziali attraverso i dati SIOSS Anno 2023*, realizzato dall'Istituto degli Innocenti.

tidiani, spazi domestici e gesti all'apparenza comuni. Per lavorare sulle minuzie del quotidiano, costruire teorie valide (Vitale in Premoli, 2015, p. 87) e progettare contesti di accoglienza, nessuna équipe educativa dovrebbe esimersi dall'interrogare le proprie rappresentazioni e le manifestazioni della quotidianità. Detta necessità è resa ancor più acuta dall'intrinseca mutabilità di questi luoghi e dei loro abitanti: i bambini accolti (da una prospettiva evolutiva, interculturale e temporale), e i professionisti (pensando al crescente turnover, per esempio). Tale dinamicità richiede alla ricerca pedagogica lo sforzo di immaginare strategie creative e complesse per documentare (Biffi, 2014) e indagare il lavoro educativo.

Con queste premesse in mente, il presente contributo intende, a partire dal progetto dottorale *'La dimensione di casa in comunità'* (svolto tra il 2020 e il 2023), presentare alcune proposte metodologiche afferenti al più ampio panorama della ricerca informata dall'arte (Cole & Knowles, 2008) e dei visual methods (Rose, 2016). Il progetto ha indagato in che modo gli educatori professionali utilizzano la dimensione di casa (nella sua accezione fisica e simbolica) per educare in comunità. Tra i linguaggi visuali utilizzati nel corso dell'esperienza si ritrova quello fotografico, più precisamente nella sua declinazione partecipativa nel corso dei *photo-elicited* focus group, che qui verrà esplorata solo brevemente.

2. Un breve sguardo all'art-informed research e ai metodi visuali in ricerca

Negli ultimi decenni, si è registrato un crescente interesse all'applicazione di approcci artistici nelle indagini di natura qualitativa (Barone, Eisner, 2012). Forme artistiche come poesia, musica, arte visiva, dramma e danza sono state utilizzate con successo in diverse discipline di ricerca. I ricercatori hanno iniziato a utilizzare metodi artisticamente ispirati per la raccolta, l'analisi o la presentazione dei dati nei loro progetti di ricerca, in particolare nell'ambito della pratica di ricerca partecipativa.

Il termine "ricerca basata sulle arti", applicato alle scienze sociali, fu coniato per la prima volta nel 1993 nel corso di una conferenza presso l'Università di Stanford dal contributo di Elliot Eisner.

Il suo sforzo mise in luce come le arti potessero fornire ricchi modelli per la ricerca nelle scienze sociali e comportamentali. Il termine venne accolto con entusiasmo dai ricercatori partecipanti, alimentando ulteriormente lo sviluppo e l'applicazione degli approcci basati sulle arti (ABR) nella ricerca (Eisner, 2008). Oggi, la ABR si è evoluta per abbracciare una base concettuale più ampia e viene definita come "ricerca che utilizza le arti, nel senso più ampio, per esplorare, comprendere, rappresentare e persino sfidare l'azione umana e l'esperienza" (Savin-Baden, Wimpenny, 2014 p. 1 in Wang et Al, 2017 p. 7). In letteratura sono svariati i contributi che hanno tentato di operare una classificazione degli approcci alla ricerca basata sulle arti (McNiff, 2008; Cole & Knowles, 2008). Un esempio significativo è rappresentato dalla classificazione di Savin-Baden e Major, sviluppata nel campo dell'educazione (Savin-Baden, Major, 2013) in cui gli approcci alla ABR vengono raggruppati in tre principali categorie: l'indagine basata sulle arti (*art based research*), informata dalle arti (*art informed research*) e che informa attraverso le arti (*art informing inquiry*). Il presente progetto si situa all'interno del paradigma offerto dall'*'art informed research*. A differenza dei progetti basati sull'arte, i linguaggi artistici hanno informato il processo di ricerca, affiancandosi a strumenti come l'intervista e il focus group, atti a esplorare il fenomeno indagato. L'indagine informata dalle arti "è una modalità e una forma di ricerca qualitativa nelle scienze sociali che è influenzata, ma non basata, sulle arti intese in senso ampio. Gli scopi centrali della ricerca informata dalle arti sono quelli di arricchire la comprensione della condizione umana attraverso processi alternativi (rispetto a quelli convenzionali) e forme di indagine rappresentativa, e di raggiungere un pubblico più ampio rendendo la ricerca più accessibile" (Cole,

Knowles, 2008 p.59). In questo contesto, il ricercatore non solo raccoglie dati artistici, ma è immerso attivamente nel processo creativo, contribuendo a definire una ricerca che fonde il linguaggio dell'arte con l'approccio metodologico individuato (Gerber et al., 2020). È necessario sottolineare che la ricercatrice non dispone di una specifica formazione artistica o di un particolare *know-how*. Lo stesso discorso è altresì applicabile alle educatrici e agli educatori partecipanti al progetto. Tra i sopracitati linguaggi artistici facenti parte del mondo della ricerca informata dall'arte si ritrovano quelli visuali. È possibile definire i metodi visuali (*Visual Methods*) come un gruppo di processi e strategie che dipendono dalla visualità per l'indagine. Ciò può avvenire attraverso l'uso del disegno, della fotografia, del video e di altre forme di cultura visiva tradizionale e digitale (Freedman, Siegesmund, 2023 p.7).

Da una prospettiva metodologica è cruciale riflettere sulla forma assunta dal dato visuale. È possibile individuare almeno tre tipologie di dati visuali: bidimensionale (fotografia, pittura, collage, fumetto e così via); tridimensionale (come la progettazione di oggetti o spazi in cui e con cui gli spettatori si muovono); *time-based visual art* (condividono l'interesse per la narrazione, tendenzialmente assume una forma digitale e racconta storie che si svolgono nel tempo. Di fatto possono rientrare in questa categoria anche film e documentari. (Hannes et al., 2010). Analogamente alla forma assunta dal dato visuale, risulta altresì fondamentale individuare la fonte della loro provenienza e produzione (Prosser, Loxely, 2008). Il presente lavoro di ricerca si è avvalso di dati visuali bidimensionali, nello specifico di fotografie (generate dai partecipanti e prodotte dalle osservatrici) e di planimetrie (in qualità di immagini pre-esistenti, ma utilizzate dal ricercatore per la costruzione di nuove immagini) – che tuttavia non vengono approfondite in questa sede. Nel prossimo paragrafo, verrà esplorato maggiormente il ruolo assunto dalla fotografia nella traiettoria di ricerca.

3. Fotografia in ricerca educativa: l'esempio della participant photography e del photo-elicited focus group

La fotografia, soprattutto se riferita alla ricerca educativa, rappresenta uno strumento dal grande potenziale (Clover, 2006). Qualunque sia il suo utilizzo, è sempre fondamentale ricordare che non è mai un fatto oggettivo, ma è sempre generata e prodotta (Siegesmund, 2013). Tra i vari utilizzi che la fotografia può assumere all'interno delle traiettorie di ricerca, si ritrova la fotografia partecipativa (Daniels, 2003). Essa può essere definita come un metodo visuale in cui i partecipanti alla ricerca "sono incoraggiati a documentare visivamente i propri paesaggi sociali attraverso la fotografia e a riflettere sulle proprie foto per produrre narrazioni personali, una tecnica che può essere particolarmente rafforzativa per le popolazioni umane la cui voce è stata storicamente emarginata" (Allen, 2012 p. 443). In letteratura emerge come tale strumento possa contribuire all'assunzione dei partecipanti di un ruolo più attivo nella ricerca, e contribuisca a una redistribuzione del controllo nel processo di ricerca (Clark-Ibanez, 2004). Alcuni ricercatori preferiscono invece chiamare questo tipo di fotografia come produzione fotografica volendo sottolineare la dimensione processuale e la possibilità di osservare le circostanze nella produzione fotografica, fornendo una visione più completa e complessa delle intenzioni dei partecipanti (Holm, 2014). Nel caso del progetto, ai partecipanti è stato chiesto di fotografare quegli oggetti e quegli spazi particolarmente significativi nel loro modo di 'utilizzare la dimensione domestica' nel lavoro educativo in comunità. Il materiale prodotto è stato successivamente utilizzato nel corso dei *Photo-Elicited Focus group*. L'idea di proporre forme di photo-elicitation all'interno dell'intervista di gruppo non è una tecnica nuova all'interno della ricerca qualitativa, in particolare nella ricerca etnografica. Tale strategia si basa sull'idea di includere le fotografie nelle interviste (Collier, 1957; Harper, 2002). La differenza principale tra le interviste che utilizzano

immagini e testo e quelle che utilizzano "solo parole" sta nel modo in cui l'individuo risponde a queste due forme di rappresentazione simbolica (Collier, Collier, 1986), portando all'emersione di significati che altrimenti sarebbero rimasti latenti in un'intervista faccia a faccia. Le immagini possono non contenere nuove informazioni, ma possono innescare un significato diverso per l'intervistato (Clark-Ibáñez, 2004), significato che viene altresì rinegoziato nel corso dello scambio in gruppo.

Da un punto di vista metodologico, è fondamentale decidere chi scatterà o selezionerà le fotografie proposte, così come la loro provenienza: queste immagini possono infatti essere scattate dal ricercatore, generate dai partecipanti o rappresentare materiale fotografico preesistente (Holm, 2014). L'allestimento della situazione in cui andrà a svolgersi focus group è un elemento fondamentale, così come la creazione di una giusta condizione per il suo svolgimento. Hollander (2004) sottolinea l'importanza di prestare attenzione anche al contesto sociale e a quello fisico in cui il focus group ha luogo.

La fotografia emerge in tal senso come strumento dal grande potenziale espressivo e comunicativo (Holm, 2014;), in grado di rendere visibili i gesti che quotidianamente animano il lavoro educativo (Cecotti, 2016) rendendoli oggetto di pensiero, riflessione e conoscenza. Allo stesso tempo, adottando una postura critica, si intende altresì mettere in luce alcune considerazioni etiche e potenzialmente sfidanti (Allen, 2012) connesse all'utilizzo dei linguaggi visuali per fare ricerca nei contesti di tutela.

La ricerca visuale pone questioni etiche complesse che richiedono una riflessione costante e approfondita. L'uso delle immagini come strumento di indagine e rappresentazione introduce specifiche responsabilità nei confronti dei partecipanti, sollevando interrogativi sulla privacy, sul consenso informato e sulla possibile esposizione a rischi. Se da un lato il linguaggio visuale offre opportunità uniche di espressione e comprensione, dall'altro impone ai ricercatori un'attenta valutazione delle implicazioni legate alla raccolta, all'interpretazione e alla diffusione dei dati visivi (Brigham, Kharbach, 2020; Wang, Redwood-Jones, 2001). La rappresentazione dei soggetti coinvolti non è mai neutrale e può portare a forme di ri-significazione non previste, con il rischio di distorsioni o di violenza simbolica. Di fronte a tali criticità, diventa imprescindibile adottare una postura etica vigile e riflessiva, interrogando le proprie scelte metodologiche e garantendo trasparenza nei processi di ricerca. Solo attraverso un costante aver cura (Mortari, 2016) dei partecipanti e solo riconoscendo il potenziale impatto delle immagini è possibile condurre una ricerca visuale responsabile e rigorosa.

4. In conclusione

Il lavoro educativo in comunità è colmo di gesti all'apparenza comuni, radicati nella quotidianità dell'esperienza. Si tratta di gesti che hanno del familiare, non sempre narrati (e narrabili), e che rischiano di cadere nell'invisibilità e dunque di non esistere. I partecipanti alla ricerca, nel fotografare spazi particolarmente significativi per la propria pratica professionale, li hanno resi oggetto di pensiero e di discussione condivisa. La sosta imposta dall'azione del fotografare ha di fatto aperto nuove piste di movimento, in cui mettere parola, raccontare la banalità di quei gesti e la profonda ricchezza insita in essi. La costruzione di questo scambio, generata dagli stimoli visuali, è stata particolarmente visibile nel corso dei focus groups. Inoltre, i partecipanti hanno dichiarato che il fatto di essere invitati a rappresentare fotograficamente i propri paesaggi quotidiani ha di per sé contribuito all'individuazione di nuove domande, mettendo in discussione pratiche e gesti quotidiani, portando persino alla ridefinizione di alcune routines, e alla trasformazione materiale di alcuni spazi. Inoltre, la rappresentazione (o mancata rappresentazione) di alcuni oggetti e spazi ha portato alla luce la necessità di attenzionare quotidianamente lo spazio

della comunità riflettendo sul suo utilizzo, sull'ammissibilità o inammissibilità di alcuni oggetti, e tutto ciò è altresì reso possibile dall'ausilio della tecnica fotografica. Citando Walter Benjamin (1931;2014): "Mentre è normale rendersi conto, sia pure a grandi linee, dell'andatura delle persone, non si sa invece assolutamente nulla del loro contegno nella frazione di secondo in cui allungheranno il passo. La fotografia, con i suoi ausili tecnici, ce lo fa scoprire".

In conclusione, pur riconoscendo la delicatezza del contesto e della tematica indagata e sempre sottolineando la necessità di adottare adeguate accortezze di natura etica e metodologica, la ricerca attraverso la fotografia emerge come strumento dal profondo potenziale. Questo accade non solo per le ragioni sopracitate, che si rifanno alla vita 'interna' del servizio, se pensiamo alla possibilità riflessiva e trasformativa da essa inaugurata. Il fatto di rendere visibile, comunicabile e dunque anche pensabile il lavoro educativo di comunità, potrebbe altresì contribuire alla riscrittura dell'immagine che ha dato inizio alla presente riflessione, oltrepassando la visione di ultima spiaggia.

Bibliografia

- Albano F. (2020). I bambini e i ragazzi fuori famiglia e il sistema della tutela minorile. I bambini e i ragazzi fuori famiglia e il sistema della tutela minorile. *Minorigiustizia*, 1, 39-47.
- Allen Q. (2012). Photographs and stories: Ethics, benefits and dilemmas of using participant photography with Black middle-class male youth. *Qualitative research*, 12 (4), 443-458.
- Barone T., Eisner E.W. (2012). *Arts based research*. New York: Sage.
- Biffi E. (2014). *Le scritture professionali del lavoro educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Benjamin W. (2014). *Piccola storia della fotografia*. Milano: Skira.
- Bertolini P., Caronia L., Barone, P., Palmieri C. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Brigham S. M., Kharbach, M. (2020). Ethical issues in a participatory photography research project involving youth with refugee experience. In *Ethics and integrity in visual research methods* (Vol. 5, pp. 153-170). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2398-601820200000005014>
- Cecotti M. (2016). *Fotoeducando: la fotografia nei contesti educativi*. Reggio Emilia: Junior.
- Clark-Ibáñez M. (2004). Framing the social world with photo-elicitation interviews. *American Behavioral Scientist*, 47(12), 1507-1527. <https://doi.org/10.1177/0002764204266236>
- Clover D. E. (2006). Out of the dark room: Participatory photography as a critical, imaginative, and public aesthetic practice of transformative education. *Journal of Transformative Education*, 4(3), 275-290.
- Cole A. L., & Knowles J. G. (2008). Arts-informed research. In *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, 55-70. Sage.
- Collier J. (1957). Photography in anthropology: A report on two experiments. *American anthropologist*, 59(5), 843-859. <https://doi.org/10.1525/aa.1957.59.5.02a00100>
- Collier, J., & Collier, M. (1986). *Visual anthropology: Photography as a research method*. Albuquerque: UNM Press.
- Daniels D. (2003). *Learning about community leadership: Fusing methodology and pedagogy to learn about the lives of settlement women*. *Adult Education Quarterly*, 53, 189-205.
- Eisner E. W. (2008). Art and knowledge. In J. G. Knowles, A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (pp. 3-12). Sage.
- Freedman K., Siegesmund R. (2023). *Visual Methods of Inquiry: Images as Research*. Milton Park: Taylor & Francis Limited.
- Gerber N., Biffi E., Biondo J., Carriera L., Centracchio M., Gemignani M., Siegesmund, R. (2022). Sustaining life on earth: Arts-based responses to the lived experience of covid-19. *ECQI 2022 PROCEEDINGS*, 72.
- Gerber N., Biffi E., Biondo J., Gemignani M., Hannes K., Siegesmund R. (2020). Arts-based research in

- the social and health sciences: Pushing for change with an interdisciplinary global arts-based research initiative. In *Forum: Qualitative Social Research*, 21(2), 1-15.
- Hannes K., Lockwood C., Pearson A. (2010). A comparative analysis of three online appraisal instruments' ability to assess validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 20(12), 1736-1743.
- Holm G. (2014). Photography as a research method. *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, 380-402. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190847388.013.26>
- Holmes L., Connolly C., Mortimer E., Hevesi R. (2018). Residential group care as a last resort: Challenging the rhetoric. *Residential Treatment for Children & Youth*, 35(3), 209-224.
- Massa R. (1999). Residenzialità e Corporeità tra Psichiatria e Pedagogia (pp. 103-111).
- McNiff S. (2008). Art-based research. In *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, (pp. 29-40). Sage.
- Mortari L. (2016). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Premoli S. (2015). Educatori e ricerca. Come lavorare tra teoria e prassi. *Pedagogia Oggi*, 15(2).
- Prosser J., Loxley A. (2008). Introducing Visual Methods. Discussion Paper. NCRM. <https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/420/>
- Rose G. (2016). Visual methodologies: An introduction to researching with visual methods. Sage.
- Savin-Baden M., Wimpenny K. (2014). *A Practical Guide to Arts-Related Research*. Sense Publishers.
- Savin-Baden M., Major C.H. (2013). *Qualitative Research: The Essential Guide to Theory and Practice*. Routledge.
- Tibollo A. (2015). Le comunità per minori. Un modello pedagogico: Un modello pedagogico (Vol. 12). Milano: Franco Angeli.
- Un General Assembly. (1989). Convention on the Rights of the Child. 20 November 1989, United Nations, Treaty Series, (vol. 1577).
- Wang C.C., Redwood-Jones Y.A. (2001). Photovoice ethics: Perspectives from Flint photovoice. *Health Education & Behavior*, 28(5), 560-572. <https://doi.org/10.1177/109019810102800504>
- Wang Q., Coemans S., Siegesmund R., Hannes K. (2017). Arts-based methods in socially engaged research practice: A classification framework. *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal*, 2(2), 5-39.

Per una società più sensibile: misurare, esplorare e discutere di sensibilità interculturale a scuola

Alessandra Anna Maiorano

Pedagogista, ricercatrice

Università Milano Bicocca – alessandra.maiorano@unimib.it

Introduzione

In occasione del convegno nazionale SIPED di quest'anno vorrei portare il mio contributo focalizzando l'attenzione sulla necessità, sempre più pressante, di direzionare le azioni pedagogiche e formative per sviluppare una società più sensibile.

Nell'epoca dell'antropocene segnata dall'individualismo di un mondo moderno e globalizzato mosso da logiche competitive e spesso violente, dalla competizione dilagante, dalla violenza nelle sue molte manifestazioni (Mariani, Zanchi, 2024) dove, almeno nelle società occidentali, l'individuo conta di più della collettività, la competenza interculturale in generale e la sensibilità interculturale in particolare sono un requisito fondamentale nel campo delle relazioni umane, dell'istruzione oltreché per il lavoro internazionale (Sarwari et al., 2024) tanto da diventare quello che vorrei definire come un bisogno moderno inespreso.

In questo contributo presento alcune riflessioni e risultati emersi dalla mia ricerca di dottorato ormai conclusa, uno studio mixed methods sulla sensibilità interculturale di studentesse e studenti della scuola secondaria di secondo grado.

1. La sensibilità interculturale secondo il DMIS

La sensibilità interculturale è stata definita e trattata diversamente da diversi autori attraverso specificazioni talvolta anche radicalmente differenti tra loro, problematizzando la possibilità di una definizione univoca e condivisa. Per la ricerca presentata in questo contributo, uno studio correlazionale e quantitativo sulla sensibilità interculturale degli studenti della scuola secondaria di secondo grado, è stato importante selezionare un solo framework teorico trovando nel Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) di Milton Bennett il più adatto. Questa selezione ponderata è stata fatta per molteplici ragioni tra cui la validità e coerenza del modello; la sua utilità educativa e completezza e la possibilità di misurazione degli stadi del continuum sensibilità interculturale oltre ad una penuria di ricerche sull'argomento nel contesto italiano. Secondo questo modello, la sensibilità interculturale rappresenta una modalità di costruzione della propria realtà, una realtà sempre più complessa se segue il continuum crescente della sensibilità interculturale (Bennett, 1993). Il modello DMIS (Bennett, 2009, 2013, 2017) adotta una visione costruttivista dove ogni relazione o accadimento dipende dall'interazione tra elementi (Contarello et al., 2013). Per il costruttivismo, il soggetto è parte attiva dell'organizzazione della propria realtà e attribuisce un significato personale alla propria esperienza (Mortari, Ghirrotto, 2019) e il DMIS descrive come le persone diventano più adattive interculturalmente (Bennett, 2013).

Per Bennett le persone reagiscono alle differenze culturali in modalità che si possono rac-

chiudere lungo un continuum composto dai sei posizionamenti: negazione, difesa, minimizzazione, accettazione, adattamento e integrazione (tre etnocentrici e tre etnorelativi) in cui ogni persona si trova in un certo periodo della vita.

Bennett concepisce il continuum formato da sei stadi progressivamente sempre più “raffinati” non come mere etichette ma ad indicare il posizionamento di una persona in un particolare momento della sua vita in relazione alle differenze culturali. L’identificazione di questi stadi è consigliata per una progettazione educativa più efficace (Bennett, 1998), un punto di partenza importante da cui partire per migliorare le proprie competenze.

A livello educativo, la concezione stadiale della sensibilità interculturale concepita in senso orientativo permette infatti di comprendere in quale fase si trova ogni persona in un dato momento della propria vita.

2. Il bisogno di sensibilità interculturale nella società odierna

La consapevolezza dell’importanza della sensibilità interculturale, insieme alla volontà di promuoverla e di stimolare riflessioni sul campo con studenti e studentesse, insegnanti, ricercatori e studiosi, ha rappresentato il fil rouge di questa ricerca.

Non solo studenti e studentesse, ma gli insegnanti e la società intera, dovrebbero possedere un alto livello di sensibilità interculturale e la pedagogia dovrebbe contribuire verso questo obiettivo, ricordando come le competenze interculturali non sono innate ma si costruiscono (Bennett, 2015).

Nell’epoca dell’antropocene segnata dall’individualismo, di un mondo moderno e globalizzato mosso da logiche competitive e spesso violente, dalla competizione dilagante, dalla violenza nelle sue molte manifestazioni (Mariani, Zanchi, 2024) dove, almeno nelle società occidentali, l’individuo conta di più della collettività, la competenza interculturale in generale e la sensibilità interculturale in particolare sono un requisito fondamentale nel campo delle relazioni umane, dell’istruzione oltretutto per il lavoro internazionale (Sarwari et al., 2024) tanto da diventare quello che vorrei definire come un bisogno moderno inespresso.

Nella cultura di impronta individualistica, generalmente tipica delle società americana e europea, l’individuo è al centro, così come è centrale la sua libertà e indipendenza. Diversamente le culture collettiviste, più propriamente tipiche nelle società del continente africano e asiatico, hanno al centro la comunità e si basano sull’importanza dell’interdipendenza e dei bisogni del gruppo, prima ancora di quelli del singolo. Si tratta dell’antica rivalità tra i due valori universale della libertà e dell’uguaglianza (Natarajan, 2021), valori che non devono per forza essere considerati come antinomie (McGuire, 2006) riconoscendo l’importanza di entrambi.

La sensibilità interculturale è una competenza che consente di spostare l’attenzione dal punto di vista individuale a quello collettivo, favorendo la relativizzazione della propria prospettiva fino a riconoscerla come una tra le molte possibili. Essa implica, inoltre, la capacità di accogliere e considerare il punto di vista dell’altro, anche senza necessariamente farlo proprio.

Anche le figure educative per poter essere da esempio e per condurre un’educazione interculturale dovrebbero sviluppare la sensibilità interculturale (Zorman, 2020). La scuola come luogo di incontro tra persone con storie, origini e culture diverse, diventa una risorsa fondamentale per incentivare l’abitudine all’ scambio, all’incontro, alla comprensione di altri punti di vista. Non sviluppando sensibilità interculturale, il rischio sarà quello di formare adulti con visioni del mondo monoculturali e rigide, che interpretano ciò che accade nella vita unicamente attraverso la cultura alla quale sono stati maggiormente esposti (Spiteri, 2017).

Partendo da queste considerazioni, appare evidente il bisogno di sviluppare la sensibilità interculturale di ciascuno, percorso possibile anche grazie alla rilevazione della situazione di par-

tenza, permettendo di individuare le strategie educative e didattiche adatte a poterla sviluppare al meglio. La ricerca descritta in questo contributo si è mossa proprio in questa direzione, sperimentando uno strumento di misurazione, accessibile e adatto al contesto italiano, in grado di dare un quadro della situazione attuale degli studenti della classe, fornendo delle informazioni preziose agli insegnanti messi così nella condizione di progettare un percorso in grado di attenuare, se non soddisfare, il bisogno di sensibilità interculturale. Inoltre, di sensibilità interculturale bisogna discutere, a casa e a scuola, nello spazio pubblico e privato, facendo circolare idee su di essa, sulla sua importanza, fino a rendere consapevoli della necessità di investire su di essa.

Lavorare sulla sensibilità interculturale è necessario, considerando inoltre che la comunicazione di tipo “monoculturale” è più naturale e semplice (Bennett, 2013) e le persone che hanno ricevuto una socializzazione monoculturale normalmente accedono solo alla loro visione del mondo, non concependo la possibilità della coesistenza di più punti di vista, ugualmente importanti. Il contatto con persone di background culturale diverso non basta a ridurre gli stereotipi e aumentare nelle persone la sensibilità interculturale, diversamente può anche aumentare stereotipi e pregiudizi (Bennett, 2013). La pratica educativa stessa, se male progettata e mal messa in atto, può portare alla generazione degli stereotipi, basti pensare ai pericoli della nota pedagogia del *cous cous*, la superficiale e folcloristica considerazione delle appartenenze culturali, stereotipizzandole e diffondendo immagini erranee, generaliste (Nigris, 2015). L’etichettamento e la stereotipizzazione, così come il relativismo culturale che adotta un concetto di generale uguaglianza (Tarozzi, 2015) sono un ostacolo all’incontro e non permettono la costruzione di un vero dialogo (Macinai, 2020). Le persone che diventano più sensibili alle differenze culturali sono capaci di comportarsi e interpretare il mondo in maniera differente, adattando comunicazione e comportamento ai diversi contesti e ai diversi interlocutori (Bennett, 2013). Specie nel nostro paese dove si rileva una società frammentata e diffidente con una presenza di segregazione scolastica importante (Maiorano, 2024) ma anche nel mondo intero con l’inasprimento di fenomeni xenofobi e con i nazionalismi (Portera, 2020), è necessaria una trasformazione verso la centralità dell’inclusione attraverso una revisione delle pratiche pedagogiche (Lo Presti, Tafuri, 2020), un imperativo categorico e una sfida non pienamente realizzata (Ferrante et al., 2020).

3. Lo studio

La ricerca presentata in questo contributo e le riflessioni conseguenti, è la mia ricerca di dottorato conclusa in Università Milano Bicocca per il 36° ciclo del corso di educazione in educazione nella società contemporanea¹. Si è trattato di uno studio mixed methods sequenziale integrato correlazionale e qualitativo (Fraenkel et al. 2019) sulla sensibilità interculturale intesa secondo il modello di Milton Bennett di un campione ragionato di 138 studenti della Lombardia. Gli obiettivi della ricerca sono stati molteplici:

- misurare e esplorare la sensibilità interculturale di studenti e studentesse delle scuole secondarie italiane;
- realizzare uno strumento per la misurazione e esplorazione della sensibilità interculturale;
- identificare una serie di variabili interessanti, analizzarne le possibili correlazioni emergenti con la sensibilità interculturale;
- esplorare l’opinione degli studenti e studentesse sulla sensibilità interculturale;

1 Colgo l’occasione per ringraziare la mia tutor di dottorato Prof.ssa Giulia Pastori e il co-tutor Prof. Alessandro Pepe.

- aumentare la consapevolezza sull'importanza della sensibilità interculturale nelle scuole italiane e nel settore della ricerca.

Per questo studio, ho quindi utilizzato più strumenti di ricerca:

il Questionario di Sensibilità Interculturale per le Scuole Italiane (ISQIS) che ha coinvolto 138 studenti e studentesse (17-20 anni); il “Questionario insegnanti” utilizzato da 7 insegnanti (uno per ogni classe); gruppi di discussione guidata (4 discussioni, 88 studenti impegnati e interviste semi-strutturate (svolte a 4 esperti di educazione in Senegal).

Il mixed methods è stato ritenuto la metodologia più idonea per un oggetto di analisi complesso come la sensibilità interculturale. Utilizzare strumenti quantitativi e qualitativi ha reso possibile non solo la ricerca di correlazioni e le analisi statistiche ma l'approfondimento dei dati attraverso le discussioni con gli studenti, dando la possibilità di realizzare momenti di sensibilizzazione durante il percorso di ricerca, conferendo maggiore valore educativo, ecologico ed etico, alla ricerca nel suo impatto sulla scuola. Infine, il mixed methods è stato scelto per diminuire i limiti dei diversi approcci (Mortari, Ghirotto, 2019) conseguendo la finalità della complementarità dove un metodo è utilizzato per chiarire valorizzare e approfondire i risultati di un altro (Amaturo, Punziano, 2016).

4. Risultati di ricerca

Rimandando ad altri lavori (Maiorano 2023; 2024) gli approfondimenti su alcuni risultati di ricerca, di seguito si riassumeranno brevemente i principali, passando poi a concentrare l'attenzione su uno in particolare: la nuova scala ISQIS per la misurazione della sensibilità interculturale. Lo studio ha prodotto alcuni risultati qualitativi e altri quantitativi, tra i quali si evidenzia:

- l'incremento della consapevolezza e dell'importanza dei partecipanti sulla sensibilità interculturale;
- la costruzione di una nuova definizione di sensibilità interculturale a partire dalle opinioni degli studenti e delle studentesse;
- un contributo alle riflessioni pedagogiche nel dibattito nazionale e internazionale sulla sensibilità interculturale e le relazioni tra persone di diverso background culturale;
- la sperimentazione sul campo di una nuova scala per la misurazione della sensibilità interculturale (ISQIS);
- la conoscenza del livello di sensibilità interculturale degli studenti e delle studentesse, nei tre stadi validati della scala, al momento dell'indagine;
- l'emergere di alcune correlazioni significative tra le variabili target e la variabile dipendente sensibilità interculturale, correlazioni che meriterebbero ulteriori approfondimenti di ricerca.

5. La nuova scala di misurazione della sensibilità interculturale

La questione della misurazione di una variabile latente come la sensibilità interculturale non è impresa semplice ma possibile.

Non avendo trovato in letteratura uno strumento accessibile gratuitamente, adatto alle scuole in Italia e che seguisse il modello di Bennett, durante la ricerca di dottorato ho progettato e sperimentato una nuova scala di misurazione tramite questionario somministrabile online. La sperimentazione della scala sul campione definitivo è stata preceduta dalla somministrazione del pre-test è stata svolta in una classe di scuola secondaria di secondo grado con 19 studenti e un'insegnante, un campione scelto con le stesse caratteristiche di quello di ricerca definitivo.

Al termine del pre-test con debriefing, il questionario ISQIS è stato revisionato ulteriormente

tramite l'“*expert judgment*” (Cohen et al., 2011), un processo di controllo esterno da parte di revisori esterni, che in questo caso ha coinvolto tre esperti accademici nel campo delle scienze sociali (pedagogia e psicologia). Il pre-test e la revisione dei revisori ha aumentato la coerenza interna degli strumenti, la leggibilità e credibilità oltre alla validità interna. Per il questionario ISQIS è stato inoltre costruito un codebook e una matrice dati.

Ulteriori elementi che aumentano l'affidabilità della scala di misurazione sono le operazioni fatte sul pre-test e sul questionario finale di pulizia dei dati (Amaturo et al., 2018). Entrambi i questionari dello studio, ISQIS e insegnanti, una volta revisionati tramite il pre-test con debriefing seguito dalla pulizia dei dati, svolta poi la revisione degli esperti e le operazioni statistiche, sono stati sperimentati sul campo per poi avere ulteriori operazioni di controllo dei dati raccolti.² L'analisi fattoriale esplorativa e l'analisi dell'affidabilità dimostrano la validità dello strumento ISQIS nel misurare le fasi di difesa, accettazione e minimizzazione (Maiorano, 2023). Dall'analisi fattoriale sono infatti emerse sei variabili latenti (come sei sono anche gli stadi misurati) mentre l'analisi dell'alpha di Cronbach ha giudicato affidabile tre stadi su sei (Maiorano, 2023).

Compatibilmente con future opportunità di ricerca, permane la volontà – e il tentativo tuttora in corso – di condurre nuovi studi sulla scala ISQIS, al fine di perfezionarla fino a renderla pienamente divulgabile e utilizzabile dagli e dalle insegnanti che desiderano conoscere e sviluppare la sensibilità interculturale dei loro studenti, per una società più sensibile.

6. Conclusioni

Attraverso la ricerca presentata in questo contributo, uno studio correlazionale e qualitativo sulla sensibilità interculturale di studenti e studentesse della scuola secondaria di secondo grado, si è voluto portare l'attenzione sull'importanza della sensibilità interculturale nelle relazioni fra pari nel contesto scolastico e nella società

Misurare ed esplorare la sensibilità interculturale quale variabile latente di ricerca si è dimostrata essere una sfida non esente da ostacoli. Non solo gli studenti e le studentesse, ma gli insegnanti e idealmente la società intera, dovrebbero possedere un alto livello di sensibilità interculturale. Insegnanti con sensibilità interculturale possono promuoverne lo sviluppo negli allievi, sviluppando capacità quali il decentramento, la comprensione reciproca, e l'apertura mentale (Zorman, Cergol, 2020).

La nuova scala di ricerca ISQIS si propone come un nuovo strumento, seppur con i limiti di una nuova scala di misurazione, in grado di contribuire a comprendere quale sia la situazione di partenza delle nostre classi, portando a direzionare l'azione educativa per facilitare lo sviluppo di questa importante competenza. La nuova scala ISQIS, pur trattandosi di uno strumento in via di miglioramento, si è dimostrata capace di misurare almeno tre stadi di sensibilità interculturale su sei. La convinzione è che, tramite ulteriori sperimentazioni, la scala possa essere perfezionata, fino a diventare un solido supporto non solo per la ricerca ma per la pratica didattica, proponendosi a tutte quelle scuole che vogliono investire sul miglioramento della sensibilità interculturale dei suoi studenti di oggi e quindi dei cittadini di domani.

2 La trasparenza della ricerca ha guidato da sempre questo studio. Per chi fosse interessato ad un approfondimento dei diversi passaggi di ricerca come anche sulla costruzione dello strumento, rimando alla mia tesi di dottorato attualmente in embargo e visionabile online a partire dal 29/11/2026.

Bibliografia

- Amaturo E., Aragona B., Grassia M. G., Lauro C. N., Marino M. (2018). *Statistica per le scienze sociali*. Torino: Utet universitaria.
- Bennett M. J. (2013). *Basic Concept of intercultural communication. Paradigm, principle and practices* (2th ed.). Intercultural Press: Boston.
- Bennett M. J. (2015). *Principi di comunicazione interculturale, paradigmi e pratiche* (new ed.). Milano: Franco Angeli.
- Bennett M. J. (2017). *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. <https://doi.org/10.1002/97-81118783665.ieicc0182>
- Contarello A., Romaioli D., Nencini A., Brondi S. (2013). Pensare e fare “con”: Rilevanza sociale e ricerca sociopsicologica ovvero metodologie e pratiche per una ricerca sociocostruttivista. *Psicologia Sociale*, 8, 41-66.
- Ferrante A., Gambacorti Passerini M., Palmieri, C. (Eds.). (2020). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Milano: Guerini e Associati.
- Fraenkel J.R., Wallen N., Hyun H. (2019). *Come progettare e valutare la ricerca in educazione*. Roma: LAS.
- Lo Presti F., Tafuri D. (2020). Interpretare la diversità, la formazione per l'inclusione come argine della dispersione scolastica, giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 4(1), 15-23.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (Eds.). (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Maiorano A.A. (2024). Towards intercultural pedagogy at school: between need and reality. *Italian journal of educational research*, (33), 058–072. <https://doi.org/10.7346/sird-022024-p58>
- Maiorano, A. (2024). Studio mixed methods correlazionale e qualitativo sulla sensibilità interculturale degli studenti e delle studentesse della scuola secondaria di secondo grado: Prime riflessioni di ricerca. In G. Pastori, L. Zecca, & F. Zuccoli (Eds.), *Cantieri aperti e scuole in costruzione: Alla ricerca di nuovi “modelli” e pratiche per una scuola democratica* (pp. 113-118). Milano: Franco Angeli.
- Maiorano A. (2023). *Exploring and measuring students' intercultural sensitivity: Mixed Methods research*. In Koulutus ja tutkimus yhteiskunnassa. Yhteiskunta koulutuksessa ja tutkimuksessa (pp. 60-61). Turku: Åbo Akademi University for FERA.
- McGuire, W. J. (2006). Le antinomie (soprattutto individualismo/collettivismo) quali euristiche creative in psicologia sociale. *Psicologia Sociale*, 1, 7–32. <https://doi.org/10.1482/21501>
- Mariani, V., & Zanchi, L. (Eds.). (2024). *Varie forme di violenza: Quali risposte? Atti di convegno AVCL*. Milano: Ancora.
- Natarajan, A. (2021). Individualism and collectivism: Reconciling the values of freedom and equality. *Cadmus*, 4(5), 134–143.
- Nigris, E. (Ed.). (2015). *Pedagogia e didattica interculturale: Culture, contesti, linguaggi*. Milano: Pearson.
- Spiteri, D. (2017). Introduction. In *Multiculturalism, higher education and intercultural communication: Developing strengths-based narratives for teaching and learning* (pp. 1–7). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-51367-0_1.
- Tarozzi G. (2015). Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale. Milano: FrancoAngeli.
- Zorman, A. (2020). Il ruolo della sensibilità interculturale nella didattica contemporanea. In A. Zorman, J. Cergol (Eds.), *La lingua italiana nell'educazione in contesti plurilingui* (pp. 15–29). Trieste: Università del Litorale. <https://doi.org/10.26493/978-961-293-045-5.15-29>.

Evidence of students' boundary crossing and polycontextuality in an interfaculty Challenge Based Learning initiative

Daniele Morselli

Professore Associato

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

Introduction

We are living in an era of unprecedented transitions. The challenges posed by the ecological transformation, the digital revolution, and interculturality are redefining our societies, the world of work, and the very nature of learning and teaching. In this scenario of growing complexity and uncertainty, education can no longer be confined to the transmission of static knowledge. Rather, it must nurture competences that prepare future generations to become active agents of transition. In a constantly evolving world, mere adaptation is not enough: education needs to cultivate a sense of initiative and entrepreneurship (European Commission, 2018) that enables individuals — especially the youngest generations — to envision, experiment with, and drive change. Being entrepreneurial is not solely — or even primarily — about creating businesses (Bacigalupo et al., 2016); it is about learning how to navigate complexity, seize opportunities, and translate ideas into concrete courses of actions, both in professional settings and in society at large, thus embracing and steering transitions (Obshonka et al., 2017).

In such scenario, competence development must consider the horizontal dimension of learning, which so far has been largely neglected by research (Engeström, 2018). This dimension is represented namely by (Engeström et al., 1995) polycontextuality, the ability to move across different environments and situations, transferring and adapting knowledge; and boundary crossing, the capacity to connect separate domains, fostering dialogue between disciplines, sectors, and diverse stakeholders. This article explores the horizontal dimension of learning in an interfaculty challenge: during five days, 25 students from different faculties of a university located in Northern Italy worked in small groups to solve a challenge given by local enterprises and pitched their solutions. Before and after the challenge, they wrote reflections on the development of entrepreneurship related competences. This contributions analyses part of these reflections to demonstrate the students' polycontextuality and boundary crossing.

1. Literature review

In Europe, key competences are those essential skills, knowledge, and attitudes that all individuals need for personal fulfilment, employability, social inclusion, and active citizenship (European Commission, 2018). Entrepreneurship is one of these 8 key European competences: it is not limited to business creation but applies to various contexts, including social and work environments. Entrepreneurship enables individuals to navigate uncertainty, take responsibility,

and drive innovation, fostering adaptability and resilience in an ever-changing society and labour market. The EntreComp framework (Bacigalupo et al., 2016) offers a comprehensive model for understanding entrepreneurship as a key competence: it defines entrepreneurship as the ability to turn ideas into action, emphasizing creativity, opportunity recognition, resource management, and resilience. Rather than focusing solely on business creation, EntreComp highlights entrepreneurial skills as essential for personal development, employability, and social innovation.

To cultivate an entrepreneurship competence, traditional views of competence focusing on individual mastery of discrete tasks, and emphasizing repetitive practice within stable conditions, are no longer enough. Instead, education needs a broader, practice-based perspective that accounts for the increasingly complex, dynamic, and collaborative nature of competence development in modern work environments (Engeström, 2018). In their work, Engeström et al. (1995, p. 318) argue that “experts operate in and move between multiple parallel activity contexts. These multiple contexts demand and afford different, complementary but also conflicting cognitive tools, rules, and patterns of social interaction”. While criteria for knowledge and skills vary in different contexts, experts continuously negotiate and combine ingredients from different contexts to reach hybrid solutions.

To cultivate such horizontal and multidimensional view of competence development, two concepts become key: boundary crossing and polycontextuality. The former occurs when individuals or teams move between different activity systems, thus engaging with different tools, rules, and community (Engeström et al., 1995). This process is crucial for learning, innovation, and collaboration, as it requires individuals to translate knowledge, adapt practices, and integrate multiple perspectives. It often involves tensions and contradictions, which can become sources of learning and expanded understanding. Instead, polycontextuality refers to the simultaneous engagement in multiple parallel activity contexts, where different cognitive tools, rules, and patterns of interaction coexist. Individuals are constantly switching between perspectives, adapting to different expectations, goals, and cultural norms, making the ability to coordinate across contexts a key aspect of modern competence development. In this context, boundary objects play a key as mediating artifacts that enable actors from different activity systems to coordinate, communicate, and collaborate despite having divergent perspectives, rules, and practices (Engeström et al., 1995). These objects are simultaneously flexible enough to be adapted by different stakeholders and stable enough to maintain a common identity across settings. In boundary crossing, they serve as shared reference points that help individuals navigate between distinct organizational, disciplinary, or professional contexts (Engeström, 2018). In polycontextuality, they encourage the movement of knowledge and practices across diverse contexts, mitigating cognitive inertia and compartmentalization.

2. Methodology

Case study research allows for an in-depth examination of complex social and educational phenomena within their real-life context, providing a holistic understanding of processes, interactions, and transformations (Schwandt, Gates, 2018). This study adopts a case study methodology to explore a five days’ immersive and interfaculty Challenge-Based Learning experience. This is an innovative, experiential pedagogy that engages students in solving authentic problems through a structured, collaborative process (Morselli, Orzes, 2023). Rooted in Dewey’s philosophy of experience, Challenge-Based Learning goes beyond traditional classroom instruction by immersing learners in challenges that require critical thinking, creativity, and teamwork. It is characterised by wicked problems—complex, open-ended challenges with no single correct

solution. Learners work in small teams, interacting with external stakeholders to develop solutions that are socially, environmentally, and economically sustainable.

At the end of February 2024, 25 undergraduate and graduate students from all faculties of a Northern Italian University undertook this experience. They received a challenge from local business partners and worked in small and heterogeneous groups to find a solution. They were coached and used diverse tools and methods, such as the Business Model Canvas, interviewing and prototyping. The last day they pitched their solution to the companies. The data collection relies on online surveys, whereby 18 students reflected in written form on their competence development before, during and after the challenge. This online survey served primarily for a certification process to obtain students self-reflections, as a subjective perspective is an essential part of competence development (Pellerey, 2016). While students reflected on six entrepreneurship related competences (as listed in Morselli, Orzes, 2023, p. 6: collaborate in heterogeneous groups; apply instruments and methods to innovate; manage time effectively; persevere and stay and engaged; design a new product or service that can have potential costumers; and present or communicate effectively a new idea or concept), this study focuses solely on students' ability to work in heterogeneous groups as best proxy for polycontextuality and boundary crossing. Before the challenge, students answered the question: "Could you please provide short evidence for that in your life context (work or study)? (Make an example or two, tell of a situation to prove this, e.g.: When was it? What have you done? Who was there ...". In so doing, they documented their reflections in writing about the several contexts where they had developed the ability to work in heterogeneous groups. The second question (just at the end of the experience) asked the students how they developed the ability to work in heterogeneous groups during the challenge, the text was: "In which situations during the challenge did you develop this competence? How?" The third question (at the end of the challenge) asked: "In what everyday life situations (university, work, free time) could you continue developing this competence? how?".

The qualitative analysis of the 18 questions sought to demonstrate student's polycontextuality and boundary crossing through the following operationalization. The former was sought in the students' reflections before and after the challenge, to find the contexts where students had developed polycontextuality in the past and will develop it in the future. The latter was sought in the reflections on competence development that the students performed during the challenge. The analysis looked for four types of cues for boundary crossing in the context of the challenge:

- 1) Awareness of differences between contexts whereby students recognize discrepancies.
- 2) Adaptation of language and practices, for example students may modify how they express academic concepts to make them understandable to business professionals.
- 3) Creation of new hybrid practices, whereby students develop strategies or tools that do not fully belong to either the academic or business domain but emerge from the interaction between the two.
- 4) Moments of difficulty and negotiation: groups face misunderstandings or conflicts among members.

Thematic qualitative analysis was conducted through an iterative process of reading and re-reading the data, following the approach outlined by Ravitch and Carl (2019). In the initial phase, the text was carefully examined to identify emerging patterns and potential interpretative categories.

3. Results

Figure 1 shows the students' polycontextuality as contexts where they apply the competence of working with people of different backgrounds before and after the challenge.

Before the challenge	After the challenge
University (7) Project work (7) Work (5) High school (2) University Erasmus (2) Internship (1) Sport (1)	University (12) Work (6) Daily/private life (3) Internships (2) Interdisciplinary courses (1)

Fig. 1: Thematic analysis on students' reflections on polycontextuality (N=18)

The analysis of Figure 1 shows the diverse backgrounds; for example, Student 13 in the pre-challenge reflection comments: «I attended a six-month Erasmus period in Istanbul at the faculty of Industrial Design and, because of it being such an international environment, I've got in contact and worked with people with all sorts of different backgrounds». Student 4 writes in the post challenge reflection "Each time I have to face a challenge together with other people (university projects, team events, sports, composing music with my band)".

Figure 2, instead, shows the thematic analysis looking for instances of boundary crossing according to the four codes for operationalizing the concept in the context of the challenge.

Coding	Number of instances
1. Awareness of differences between contexts	People with different study backgrounds 4 People with different cultural backgrounds 4 People with different ideas 2 Different backgrounds (generic) 2 Totals 12
2. Adaptation of language and practices	1
3. Creation of new hybrid practices	Strategies 7 Tools (prototypes) 5 Totals 12
4. Moments of difficulty and negotiation	2

Fig. 2: Instances of boundary crossing in the data corpus, reflections during the challenge (N=18)

Concerning examples of awareness of differences between contexts, the students mostly acknowledge cultural (4) and study (4) differences. Student 8, for example, comments: "It was useful to have 2 scientists and 2 people with a creative mindset, as it helped us as a team be more rounded in our solution and capabilities. Also, the group was made up of an Italian, Lebanese, Russian and Macedonian which further honed my multicultural skills". Moreover, instances of adaptation of language and practices are limited (1), whereby Student 17 says: "Our team included a Turkish student, which had an influence on our communication practices, so that everyone was involved whenever necessary". Concerning the creation of new hybrid prac-

tices, the analysis found both strategies (7) and tools (5) for working in heterogeneous teams. Concerning strategies, Student 2, for instance, argues: “I joined in group talks, shared my ideas, and listened carefully to what others had to say. When it came to splitting up tasks, I made sure everyone got a fair share based on what they were good at and what they liked doing. This made everyone feel included and helped us work as a team”. Regarding tools, students mention prototyping (5); Student 6, for example says: “the most memorable one was during prototyping, when all of our backgrounds came together as one and we made a very cool prototype”. The last code for boundary crossing is represented by moments of difficulty and negotiation (2), one example from Student 10 being: “This week has been an impressive Masterclass on how difficult it can be, to work with people from different backgrounds. Through the entire process we had a big number of daily discussions and we always managed to get to a fitting solution together”.

4. Discussion and conclusions

This article documented an analysis of students’ polycontextuality and boundary crossing as proposed by Engeström et al. (1995), in the context of an interfaculty event where students in small groups worked on a challenge given by enterprises. For the first time, this contribution seeks to operationalise these little studied concepts in the light of an experiential pedagogy. This preliminary analysis looked for instances of the horizontal dimension of expertise in students’ written reflections, a subjective component being an essential feature of competence development (Pellerey, 2016). For polycontextuality, the analysis looked for the diverse contexts (outside the challenge) where students had developed and will develop the competence of working in heterogeneous groups. Results suggest multiple settings, either physical, such as university and work, or “pedagogical” such as project-based learning, and daily life. From this point of view, polycontextuality aligns with European key competences that are developed through a lifelong learning perspective (European Commission, 2018). Future studies could offer a deeper look into polycontextuality and look for situations during the challenge where students work contemporaneously in multiple contexts, in line with the definition of Engeström et al. (1995). For boundary crossing, the analysis operationalized four codes in the context of the challenge. The analysis found only few traces of adaptation of language practices, as well as moments of difficulty and negotiation. Instead, it did find instances of awareness of differences between contexts, especially of cultural and study background. The analysis also found new hybrid practices, especially strategies and tools. While the strategies mentioned in students’ reflections looked nonspecific, future studies will have to delve into these topics to find their hybrid and innovative features. Future studies will also better target through different data sources boundary objects (Engeström, 2018) that the students use to negotiate and combine ingredients from different contexts, such as the Business Model Canvas, prototypes and Design Thinking.

The analysis suggests that polycontextuality and boundary crossing are key in challenge-based, interfaculty learning contexts, where Bachelor and Master students from diverse cultural and academic backgrounds collaborate in heterogeneous groups to address pressing challenges posed by businesses. In these settings, knowledge is not a static body of information to be absorbed but rather a dynamic resource to be collectively constructed, hybridized and negotiated in response to real-world problems. Eventually, while the article of Engeström et al (1995) dates 30 years, polycontextuality and boundary crossing remain at the forefront of education and research to inspect competence development during transitions. In an era marked by rapid societal transformations and evolving workplace challenges, the abilities to navigate between contexts in an entrepreneurial way becomes paramount. Under these conditions, polycontextuality and

boundary crossing emerge as crucial factors for facilitating not only transitions across different settings, as well as the exchange of skills between academia and professional environments.

Bibliography

- Bacigalupo M., Kamylyis P., Punie Y., Van den Brande G. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/593884>
- Engeström Y. (2018). *Toward a new framework for understanding expertise*. In *Expertise in transition: Expansive learning in medical work* (pp. 3–32). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139023009.002>
- Engeström Y., Engeström R., Kärkkäinen M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319–336. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00021-6](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00021-6)
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75-ed71a1>
- Morselli D., Orzes G. (2023). Evaluating an interfaculty entrepreneurship program based on challenge-based learning through the EntreComp framework. *The International Journal of Management Education*, 21, 100869. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100869>
- Obschonka M., Hakkarainen K., Lonka K., Salmela-Aro K. (2017). Entrepreneurship as a twenty-first century skill: entrepreneurial alertness and intention in the transition to adulthood. *Small Business Economics*, 48, 487–501. <https://doi.org/10.1007/s11187-016-9798-6>
- Pellerey M. (2016). Promuovere la capacità di governare se stessi nell'affrontare le sfide poste dallo studio e dal lavoro in una società complessa e altamente dinamica. *Studi e Ricerche*, 10, 39-52.
- Ravitch S.M., Carl N.M. (2019). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. SAGE Publications.
- Schwandt T.A., Gates E.F. (2018). Case study methodology. In N.K Denzin, Y.S Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (6th ed., pp. 600-630). Sage Publications.

Esplorare l'autoefficacia percepita dei futuri insegnanti nel “culturally responsive teaching”: primi risultati

Alessandra Natalini

Dottore di ricerca

Sapienza Università di Roma – alessandra.natalini@uniroma1.it

Mara Marini

Postdoctoral researcher

Università di Chieti-Pescara Gabriele D'Annunzio – mara.marini@unich.it

Guido Benvenuto

Professore ordinario

Sapienza Università di Roma – guido.benvenuto@uniroma1.it

Giordana Szpunar

Professoressa Associata

Sapienza Università di Roma – giordana.szpunar@uniroma1.it

1. Quadro teorico della ricerca

Negli ultimi anni, in Italia, il numero di bambini con cittadinanza non italiana (CNI) è aumentato nei diversi ordini di scuola, con particolare riferimento alla scuola dell'Infanzia, in cui l'incidenza è passata dall'11,7% al 12,5%, e alla scuola primaria, con un aumento dal 12,4% al 13,3% (MIM, 2024). Tale crescita ha determinato nuove esigenze formative per i docenti, che si affiancano ai bisogni educativi e sociali degli alunni e delle alunne con background migratorio (Benvenuto, 2018; Catarci, Fiorucci, 2018). Le diversità linguistiche, l'eterogeneità delle origini etniche e le condizioni socioeconomiche svantaggiate di molte famiglie migranti pongono ancora una sfida significativa per gli insegnanti, chiamati a rispondere a una realtà sempre più complessa (Colussi, 2021).

Nel percorso di formazione dei futuri docenti è fondamentale prestare attenzione alla loro autoefficacia nell'insegnamento. Gli studi condotti evidenziano come l'autoefficacia percepita dai docenti influenzi il loro comportamento in classe (Bandura, 1977; Pajares, 2003) e le pratiche di insegnamento-apprendimento adottate (Tschannen-Moran et al., 1998; Yildirim, Tezci, 2020; Romijn et al., 2020). Diverse ricerche evidenziano come molti insegnanti riportino una bassa autoefficacia nell'adattare il proprio insegnamento alla diversità culturale ed etnica degli studenti (Schwarzenenthal, Daumiller, Civitillo, 2023; Kotluk, Kocakaya, 2020), dichiarando di non sentirsi adeguatamente preparati a lavorare in classi culturalmente eterogenee (Carbonneau et al., 2022) e a gestire le sfide poste dai contesti scolastici multiculturali, così come a tradurre in pratiche concrete l'educazione interculturale richiesta dalle normative e dai documenti ministeriali (Colussi, 2021). A ciò si aggiunge la necessità, avvertita dagli insegnanti, di una formazione più pratica e concreta su questi temi, piuttosto che meramente teorica (Colombo, 2013). Spesso, infatti, essi incontrano difficoltà nell'implementare un “insegnamento culturalmente reattivo”

(Gay, 2013; Siwatu, 2007) in classe. Secondo Gay (2000), il termine *Culturally Responsive Teaching* (CRT) si riferisce all'uso della conoscenza culturale, delle esperienze pregresse, dei quadri di riferimento e degli stili di apprendimento degli studenti provenienti da contesti etnici diversi, al fine di rendere l'insegnamento più pertinente ed efficace per loro (Gay, 2000). In questa prospettiva, gli insegnanti con un'elevata autoefficacia interculturale tendono a considerare i differenti background culturali degli studenti come una risorsa per l'apprendimento. Ciò consente loro di costruire relazioni positive all'interno della scuola e di adattare l'istruzione alle diverse esigenze degli studenti, favorendo la creazione di ambienti di apprendimento inclusivi. Il costrutto di autoefficacia può essere definito come l'insieme di credenze relative alle proprie capacità di organizzare e di eseguire corsi di azioni necessarie per ottenere determinati risultati (Bandura, 1977). In questo contesto, Siwatu ha individuato le *Culturally Responsive Teaching Competencies* (CRTC), articolandole in quattro componenti: curriculum e istruzione, gestione della classe, valutazione degli studenti e arricchimento culturale. Basandosi su queste competenze, Siwatu ha sviluppato la scala *Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy* (CRTSE), uno strumento volto a misurare la percezione che gli insegnanti hanno della propria capacità di realizzare pratiche didattiche in linea con un approccio *culturally responsive* (Siwatu, 2007; 2011; Siwatu et al., 2016). Questa scala si ispira direttamente al concetto di CRT formulato da Gay (2000).

Dall'analisi sistematica della letteratura emerge il bisogno di promuovere, durante la formazione dei futuri docenti, lo sviluppo dell'autoefficacia nell'insegnamento in contesti scolastici multiculturali, integrando nei percorsi esperienze concrete, come l'osservazione di video che illustrano pratiche di insegnamento situate e culturalmente reattive. La formazione riveste un ruolo cruciale nel rafforzare l'autoefficacia degli insegnanti nell'affrontare la diversità culturale in classe. Inoltre, un approfondimento dello studio di questo costrutto potrebbe contribuire a potenziarla ulteriormente (Wray, Sharma, Subban, 2022; Adegbola, 2022; Schwarzenenthal, Daumiller, Civitillo, 2023; Hill, 2012).

2. Approccio metodologico dello studio

Lo studio si pone le seguenti domande di ricerca sono state le seguenti:

- In che misura i futuri insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia si percepiscono competenti nell'operare in contesti scolastici multiculturali?
- Quale formazione hanno ricevuto i futuri insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia e quali sono le loro aspettative e pratiche didattiche ritenute efficaci per lavorare in contesti multiculturali?
- Quale relazione esiste tra l'autoefficacia nel CRT e la formazione ricevuta dai futuri insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia?
- Quale relazione esiste tra l'autoefficacia nel CRT e le aspettative dei futuri insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia?

La ricerca si propone, dunque, i seguenti obiettivi:

- esplorare il livello di percezione dell'autoefficacia nei futuri insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia rispetto alla loro capacità di operare in contesti scolastici multiculturali, attuando un CRT (Gay, 2000). A tal fine, si prevede la validazione della scala CRTSE (Siwatu, 2007) in contesto italiano in qualità di strumento utile per orientare la formazione dei futuri

- insegnanti e metterli nelle condizioni di rispondere in modo adeguato ai bisogni di apprendimento degli alunni con background migratorio;
- indagare la formazione ricevuta, le aspettative percepite e le pratiche didattiche ritenute efficaci dai futuri insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia per operare in contesti multiculturali. Questo obiettivo verrà perseguito attraverso domande a risposta aperta, appositamente formulate per approfondire i fattori che potrebbero influenzare la loro futura pratica didattica;
 - analizzare la relazione tra l'autoefficacia nel CRT, la formazione ricevuta e le aspettative percepite dai futuri insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. Per raggiungere questo obiettivo, verrà condotta un'analisi della varianza (ANOVA).

A tal fine, è stato impiegato un campione di convenienza costituito da studenti e studentesse del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria di diverse università italiane ed è stato adottato un disegno di ricerca *mixed methods*, basato su un modello di triangolazione simultanea (Trinchero, Robasto, 2019). Questo approccio quali-quantitativo consente di esplorare in modo approfondito la complessità del fenomeno in esame, bilanciando due dimensioni fondamentali: da un lato, la visione d'insieme e la possibilità di generalizzare i risultati; dall'altro, l'analisi dettagliata delle aspettative, delle percezioni e delle difficoltà "sottili" che i futuri insegnanti potrebbero incontrare. Tale comprensione approfondita sarà essenziale per orientare la formazione iniziale, contribuendo a decostruire eventuali ostacoli e a fornire strumenti adeguati per un'efficace pratica didattica in contesti multiculturali (Wyatt, 2014).

La ricerca, attualmente in corso, si è concentrata in questa fase sulla validazione della scala CRTSE in contesto italiano. La scala, composta da 39 item (scala Likert da 1 a 7), è stata tradotta e adattata al contesto italiano attraverso la procedura della back-translation (Sperber, Devellis, Boehlecke, 1994). Successivamente, il contenuto degli item è stato esaminato da due docenti esperti in pedagogia interculturale e sperimentale, che ne hanno valutato l'adeguatezza e la validità di costrutto. Durante questo processo, un item è stato eliminato perché ritenuto non adattabile al contesto nazionale. Oltre alla somministrazione della scala, ai partecipanti sono state proposte domande a risposta aperta per approfondire aspetti cruciali influenzanti la loro futura azione didattica, ossia: formazione ricevuta, aspettative, preoccupazioni e pratiche didattiche che gli studenti adotterebbero in contesti scolastici multiculturali. In considerazione del fatto che le analisi statistiche per la validazione della scala sono ancora in corso, si è scelto in questa sede di illustrare le macro e micro-categorie (e le relative frequenze espresse in valore assoluto tra parentesi) emergenti dalle risposte alle domande aperte dei partecipanti e analizzate attraverso il software MAXQDA.

3. Risultati della ricerca

Il campione ha coinvolto 103 studentesse e studenti iscritti al 3°, 4° e 5° anno (inclusi fuori corso) del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria in diverse Università italiane. I partecipanti hanno un'età media di 27,2 anni e sono prevalentemente di sesso biologico femminile (98 su 103), mentre i restanti 5 sono di sesso maschile. La maggior parte dei partecipanti dichiara di frequentare regolarmente le lezioni universitarie (84 su 103) e di aver svolto il tirocinio diretto (89 su 103). Inoltre, circa la metà del campione (51 partecipanti) ha già maturato un'esperienza lavorativa in ambito scolastico.

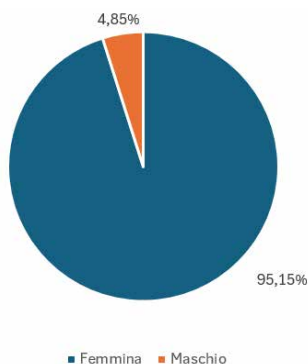


Fig. 1: Distribuzione dei partecipanti per sesso biologico

È stato chiesto ai futuri docenti se avessero ricevuto una formazione specifica sull'insegnamento in contesti scolastici multiculturali. La maggioranza dei partecipanti (62 su 103) ha dichiarato di non aver ancora ricevuto una preparazione su questa tematica. A coloro che hanno risposto positivamente è stato chiesto quale tipo di formazione avessero ricevuto in merito all'insegnamento in contesti scolastici multiculturali. La maggior parte dei futuri docenti ha dichiarato di aver seguito corsi e convegni nell'ambito della formazione universitaria (35). Altri hanno riportato esperienze diverse, tra cui: attività lavorative come il servizio civile, l'insegnamento di L2 o il ruolo di referente presso un'associazione (3); corsi di specializzazione su queste tematiche (3); Master (1); attività di ricerca (1); volontariato (1); esperienze Erasmus (1). È emerso, inoltre, come alcuni futuri docenti ritengano che il proprio percorso di formazione non stia fornendo loro in modo completo gli strumenti e le competenze necessarie per insegnare in contesti scolastici multiculturali (40). Al contrario, 38 studenti affermano di sentirsi adeguatamente preparati, mentre gli altri 16 si dichiarano abbastanza soddisfatti della formazione ricevuta. Da notare che 7 partecipanti considerano il tirocinio un elemento fondamentale per acquisire le competenze necessarie all'insegnamento in contesti multiculturali, mentre 13 rispondenti ritengono che la formazione ricevuta fino a quel momento sia stata più teorica che pratica. Ai partecipanti è stato anche chiesto se fossero interessati a frequentare in futuro ulteriori corsi di formazione su tale tematica. La maggior parte ha risposto in modo affermativo (84 su 103 rispondenti), mentre 11 hanno dichiarato di non essere interessati. Infine, 2 partecipanti hanno affermato che prenderanno una decisione solo dopo aver maturato ulteriori esperienze a scuola.

I partecipanti hanno individuato diverse difficoltà e sfide legate all'insegnamento in contesti scolastici multiculturali. Alcuni si sono limitati a segnalare la presenza di criticità senza approfondirle (18 segmenti codificati), mentre altri hanno esplicitato le principali problematiche riscontrate:

- *difficoltà di comunicazione*, in particolare legate alla comprensione della lingua (35);
- *gestione dell'incontro tra diverse culture* all'interno della classe (14);
- *relazione e coinvolgimento delle famiglie* con background migratorio nella vita scolastica (10);
- *difficoltà nell'identificare i bisogni degli studenti*, con conseguente difficoltà nell'adattare le attività didattiche alle loro esigenze (9);
- *creazione di un ambiente di classe accogliente e inclusivo* (6);
- *progettazione di attività didattiche* che tengano conto delle culture di origine degli studenti (6);

- *consapevolezza e gestione di pregiudizi, stereotipi e atteggiamenti* da parte del docente (4);
- *manca di una formazione adeguata* per affrontare il contesto multiculturale (4);
- *insicurezza nel gestire contesti multiculturali*, dovuta alla percezione di scarse conoscenze e competenze (4);
- *eterogeneità degli studenti con background migratorio*, che rende più complessa la gestione della classe (3).

Secondo i partecipanti, ulteriori difficoltà e sfide possono includere: la presenza di forme di discriminazione tra gli studenti (2); la necessità di garantire la presenza di un mediatore culturale (2); la “chiusura mentale” degli alunni o delle loro famiglie (2); la capacità di instaurare un rapporto di fiducia e supporto tra docente e studenti (1); la promozione di un clima di classe collaborativo e non competitivo (1); la realizzazione di attività coinvolgenti (1); la gestione di conflitti con i colleghi su tematiche interculturali (1); la percezione della cultura di origine degli alunni e delle alunne come una risorsa preziosa (1). Un partecipante dichiara di non “sapere cosa aspettarsi”, mentre alcuni affermano di non riscontrare difficoltà nel lavorare in contesti multiculturali (9).

Le principali preoccupazioni espresse dai futuri docenti riguardo al lavoro in contesti scolastici multiculturali sembrano essere:

- *una formazione percepita come inadeguata*, che non consente lo sviluppo delle competenze necessarie (18);
- *la capacità di realizzare una didattica inclusiva e interculturale* (17);
- *la comunicazione efficace* con alunni e alunne con background migratorio, superando eventuali difficoltà linguistiche (11);
- *la comprensione delle necessità e delle esigenze educative* degli studenti e delle studentesse (9);
- *la conoscenza e la valorizzazione della cultura d'origine* degli alunni e delle alunne (8);
- *l'adozione di strategie didattiche efficaci* (7);
- *il rapporto con le famiglie* con background migratorio (6);
- *la presenza di forme di esclusione* tra gli alunni (5);
- *la gestione della classe e dei conflitti* tra studenti (4);
- *il rispetto dei valori culturali* di ciascun alunno o alunna (4);
- *la carenza o l'assenza della figura del mediatore culturale* (4).

Altri partecipanti hanno evidenziato ulteriori preoccupazioni, tra cui: la creazione di un ambiente basato sul dialogo, sull'ascolto e sull'aiuto reciproco (2); l'atteggiamento di “chiusura” da parte di alcuni colleghi (2); le scelte politiche (1); il rapporto tra docente e alunni (1).

Tuttavia, è interessante notare che la maggior parte dei partecipanti non manifesta particolari preoccupazioni rispetto al lavoro in contesti scolastici multiculturali (26).

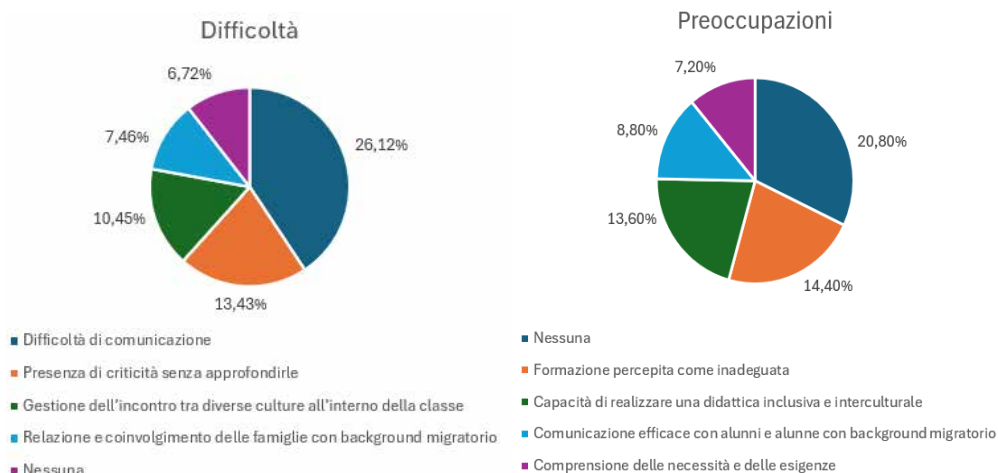


Fig. 2-3: Principali difficoltà e preoccupazioni percepite dai futuri docenti

Infine, è stato chiesto a ciascun partecipante quali pratiche didattiche impiegherebbe se lavorasse in una scuola multiculturale. Tra le pratiche maggiormente citate dai rispondenti dirette a promuovere la conoscenza e la valorizzazione delle culture di origine degli alunni e delle alunne compaiono: attività educative interculturali (32); cooperative learning (31); peer tutoring (14); attività di gruppo (13); supporti non verbali, come immagini, disegni, cinque sensi eccetera (9); attività esperienziali e laboratoriali (7); tecnologie e strumenti digitali (5); didattica individualizzata e personalizzata (5); lingua madre degli alunni e delle alunne anche con il supporto di traduttori (4); clima di classe inclusivo e accogliente (4); conoscenza della cultura di origine degli studenti e delle studentesse (3); attività teatrali (2); circle time (2). Altri partecipanti suggeriscono pratiche didattiche come: flipped classroom (2); istruzione diretta (2); strategie volte al miglioramento dell'autostima degli studenti (2); didattica differenziata (2); drill and practice (1); didattica inclusiva (1); esercizi creativi e giochi (1); uscite sul territorio (1); lezione corale (1); differenziate modalità di verifica (1); attenzione alle preconoscenze degli alunni e delle alunne (1); l'UDL – Universal Design for Learning (1); debate (1); grammatica induttiva (1). Alcuni partecipanti sostengono poi come sia indispensabile creare una rete tra scuola, famiglia e alunni (1), formare i docenti all'insegnamento della L2 (2) e alla scelta dei contenuti didattici attraverso la selezione di fonti sicure (1).

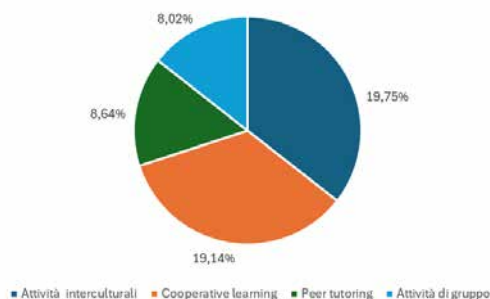


Fig. 4: Principali pratiche didattiche preferite

4. Discussioni e conclusione

Risultano ancora oggi insufficienti e limitati le ricerche sull'autoefficacia percepita dai futuri docenti nell'insegnamento in contesti scolastici multiculturali e gli studi che analizzano il ruolo di tale percezione nella realizzazione di pratiche didattiche capaci di rispondere alle esigenze educative degli alunni con background migratorio.

A partire da queste premesse, la presente ricerca si propone di approfondire non solo il concetto di autoefficacia, ma anche la formazione ricevuta, le aspettative percepite dai futuri insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia e le pratiche didattiche che essi adotterebbero in contesti multiculturali. L'analisi condotta offre indicazioni preziose sui reali bisogni formativi dei docenti in formazione, contribuendo così a migliorare la qualità dei percorsi di preparazione iniziale e, di conseguenza, a rafforzare la loro autoefficacia nell'ambito del *Culturally Responsive Teaching*.

Bibliografia

- Adegbola B. (2022). Pre-Service Teachers' Perceptions of Preparedness and Self-efficacy in Instructing Students From Diverse Cultural and Linguistic Backgrounds. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 12(1), 13-24.
- Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Benvenuto G. (2018). L'esclusione scolastica e la prospettiva di una scuola inclusiva. In V. Biasi, M. Fiorucci (Eds.), *Forme contemporanee del disagio* (pp. 139-166). RomaTre-Press.
- Carbonneau K.J., Ardasheva Y., Lightner L., Newcomer S.N., Ernst-Slavit G., Morrison J.A., Morrison, S.J. (2023). Moving beyond the classroom: Pre-and in-service teachers' self-efficacy for working with culturally and linguistically diverse students. *Teaching Education*, 34(3), 247-264.
- Catarci M., Fiorucci M. (2018). Alunni con background migratorio ed educazione interculturale. In V. Biasi, M. Fiorucci (Eds.), *Forme Contemporanee del Disagio* (pp. 11-30). Romatre-Press.
- Colombo M. (2013). Working in mixed classrooms: teachers' reactions and new challenges for pluralism. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5(2), 17-45.
- Colussi E. (2021). *La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali*. Fondazione ISMU.
- Gay G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.
- Hill K.D. (2012). Cultivating pre-service teachers towards culturally relevant literacy practices. *Issues in teacher education*, 21(2), 43.
- Kotluk N., Kocakaya, S. (2020). Examining teachers' culturally relevant education self-efficacy perceptions in Turkey. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(2), 137-158.
- MIM (2024). *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2022/2023*. https://www.mim.gov.it/documents/20182/8426729/NOTIZIARIO_Stranieri_2223.pdf/d5e2aa0c-cbde-b756-646d-a5279e-2b980d?version=1.0&t=1723104803484.
- Pajares F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Romijn B.R., Slot P.L., Leseman P.P., Pagani V. (2020). Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 58-70.
- Schwarzenthal M., Daumiller M., Civitillo S. (2023). Investigating the sources of teacher intercultural self-efficacy: a three-level study using Talis 2018. *Teaching and Teacher Education*, 126, 104070.
- Siwatu K.O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and teacher education*, 23(7), 1086-1101.

- Siwatu K.O. (2011). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy-forming experiences: A mixed methods study. *The Journal of educational research*, 104(5), 360-369.
- Siwatu K.O., Chesnut, S. R., Alejandro, A. Y., Young, H. A. (2016). Examining preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy doubts. *The Teacher Educator*, 51(4), 277-296.
- Sperber A.D., Devellis R.F., Boehlecke B. (1994). Cross-cultural translation: methodology and validation. *Journal of cross-cultural psychology*, 25(4), 501-524.
- Trinchero R., Robasto D. (2019). *I mixed-methods nella ricerca educativa*. Mondadori Università.
- Tschannen-Moran M., Hoy A.W., Hoy W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Wray E., Sharma U., Subban P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800.
- Wyatt M. (2014). Towards a re-conceptualization of teachers' self-efficacy beliefs: Tackling enduring problems with quantitative research and moving on. *International Journal of Research & Method in Education*, 37(2), 166-189.
- Yildirim S., Tezci E. (2020). Factors that influence teachers' multicultural teaching practices. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(27), 13-47.

Promuovere l'innovazione didattica universitaria durante la complessità delle transizioni. Gli esiti dal primo studio qualitativo di una Ricerca-Formazione

Aurora Ricci*

Ricercatrice

Università di Bologna – aurora.ricci@unibo.it

Flavio Brescianini

Assegnista di Ricerca

Università di Bologna – flavio.brescianini@unibo.it

1. Quadro teorico di riferimento

La democratizzazione dei sistemi universitari occidentali sembra rappresentare una delle sfide più grandi che questi abbiano mai dovuto affrontare; infatti, come ricordato da Trow (2007), il solo fatto che le università occidentali abbiano resistito ottocento anni, non è garanzia della loro sopravvivenza per i prossimi decenni. Tali istituzioni devono potenziare conoscenze e competenze in una popolazione in crescita e con bisogni formativi sempre più complessi, affrontando sfide culturali, sociali ed economiche attuali e future (Luppi et al., 2021). Per questo, i curricula universitari stanno mutando sempre di più, sia da un punto di vista metodologico che di contenuto.

Dal punto di vista metodologico, il mutamento sta avvenendo con il passaggio dai contenuti agli esiti degli apprendimenti. Il *Bologna Process* rappresenta proprio il risultato di un crescente interesse all'istruzione basata sugli esiti di apprendimento come mezzo per fare fronte all'espansione dell'istruzione terziaria, coerentemente con Biggs e Tang (1999/2011). Analogamente, nella didattica studenti e studentesse diventano sempre più centrali; si parla sin misura crescente di *student-centred learning and teaching* (Grøndahl Glavind et al., 2023), di *learning-centred teaching orientations* (Samuelowicz, Bain, 2001) e di *student-centred learning environments* (Damşa, De Lange, 2019) anche nell'insegnamento-apprendimento universitario. Ciò comporta un ampliamento delle competenze necessarie ai docenti: oltre alle più tradizionali (seppur sempre in evoluzione) competenze in materia di contenuto, di insegnamento e valutazione, si inizia a dare importanza anche alle competenze personali, relazionali comunicative, organizzative e digitali (Moreira et al., 2022; Ordoñez Olmedo, León Urrutia, 2017; Tigelaar, 2004).

Dal punto di vista dei contenuti, proprio a fronte dell'abbandono di approcci didattici basati sulla trasmissione di conoscenze, stanno trovando centralità dimensioni inedite dei processi di apprendimento-insegnamento. I curricula stanno integrando sempre più tematiche di educazione alla cittadinanza, fondamentali per affrontare le transizioni di portata globale che le società devono affrontare (Ayдын, 2014). In altri termini, si potrebbe parlare di una crescita dell'atten-

* I contenuti del contributo sono stati sviluppati dai due autori in modo congiunto. In particolare Aurora Ricci ha elaborato i paragrafi 2, 3, 4 e Flavio Brescianini il paragrafo 1.

zione sulle competenze trasversali (Szafranski et al., 2017) o delle “dimensioni non-cognitive” degli studenti (Fry et al., 2009), fra cui la motivazione (Biggs, Tang, 1999/2011), il coinvolgimento (Mandernach, 2015) e il *mindset* (Vermote et al., 2020).

Oltre a ciò, le sfide cui sono sottoposti i sistemi universitari si sono ulteriormente intensificate con l'emergenza pandemica iniziata a febbraio 2020, che ha accelerato fenomeni quali la transizione digitale. Tale contingenza ha richiesto uno sforzo di trasformazione organizzativa, al fine di garantire il proseguimento delle attività didattiche e ha messo in evidenza l'importanza, per le università, dell'innovazione didattica.

Il concetto di innovazione in ambito educativo include l'impiego di nuovi (o migliori) approcci all'insegnamento, all'apprendimento e alla valutazione, nonché il cambiamento nell'organizzazione o nella *governance* dei contesti educativi (Looney, 2009). Tuttavia, in prospettiva pedagogica, l'innovazione non può essere intesa come un cambiamento *una tantum*, ma come un processo continuo e circolare, che renda le istituzioni educative capaci di adattarsi costantemente alle esigenze emergenti.

In quest'ottica, l'innovazione didattica può essere sostenuta da una molteplicità di modelli di ricerca valutativa (*Evaluation Research*), in particolare di quelli che non si limitano ad osservare se i programmi oggetto di valutazione hanno raggiunto o meno i risultati desiderati, ma che cercano anche di identificare cosa si potrebbe fare per migliorare i programmi stessi. Per usare una classificazione proposta da Tessaro (1997/2000), i principali approcci valutativi di riferimento sono quelli centrati sul consumo di formazione (Scriven, 2003), quelli orientati alle decisioni (Stufflebeam, Zhang, 2017) e quelli *responsive* o basati sulle transazioni (Stake, 2003). Si tratta di modelli che condividono l'idea di valutazione formativa, ovvero di valutazione come momento di riflessione e autoriflessione che conduce a una presa di decisione a partire da informazioni raccolte in modo sistematico e intersoggettivo (Luppi, Ricci, 2021).

Nel dibattito pedagogico italiano, interprete di questa prospettiva della valutazione è l'approccio della Ricerca-Formazione (R-F) (Luppi, 2018), che può essere definita come un'attività di ricerca empirica che si avvale di metodologie di ricerca differenziate e si propone di promuovere la professionalità di chi insegna attraverso la costruzione di percorsi comuni di ricerca in un quadro di collaborazione inter-istituzionale (Vannini, 2018).

Attraverso l'uso di strumenti scientificamente rigorosi di raccolta delle informazioni, è possibile attivare un processo dinamico di interpretazione dei dati che porti delle ricadute sulla situazione studiata. Così, attraverso momenti di restituzione formativa, la R-F stimola la riflessione e la meta-riflessione dei docenti, promuovendo la capacità di sviluppare in autonomia le strategie necessarie al miglioramento continuo (Luppi, 2018) in cui la raccolta dei dati consente il monitoraggio continuo delle azioni di apprendimento e di insegnamento e la conseguente riprogettazione, in un'ottica di costante riflessività nella pratica (Ricci, Luppi, 2022).

2. Metodologia

Coerentemente con i precedenti interventi relativi all'innovazione della didattica realizzati nell'ateneo bolognese (Balzaretto et al., 2018; Ricci, Luppi, 2022; Ricci, 2023), in cui le attività sono state progettate e realizzate in linea con il quadro teorico-metodologico della *Formative Educational Evaluation* (House e Howe, 2003; Lincoln, 2003; Scriven, 2003; Stake, 2003; Stufflebeam, 2003), nel presente contributo si intendono presentare i primi risultati di una Ricerca-Formazione (Betti, Vannini, 2013) avviata presso il Dipartimento di Scienze e Tecnologie Agro-Alimentari dell'Università di Bologna. In particolare, sono stati avviati processi caratterizzati dal coinvolgimento di tutti gli attori chiave nell'analisi dei dati e nella riprogettazione, con particolare attenzione al miglioramento (Vertecchi, 1976), al fine di promuovere le capacità dia-

gnostiche, decisionali e di progettazione (House, Howe, 2003). In sostanza sono stati coinvolti studenti e docenti come partecipanti attivi in un processo di analisi e riflessione sui loro ruoli e sulle loro convinzioni didattiche.

In questa sede si intende presentare i risultati di uno studio qualitativo di tipo esplorativo (Lumbelli, 2006) che fa parte di un più ampio disegno di ricerca con metodo misto di tipo triangolato parallelo (Creswell, Plano Clark, 2018). In particolare:

- studio (1) Qualitativo: esplorare il contesto e ricostruirne il bisogno, a partire dalle pratiche di insegnamento-apprendimento, tramite analisi documentale e focus group, coinvolgendo un numero ristretto di studenti e docenti (Gennaio 2024);
- studio (2) Quantitativo su studenti/esse, volto ad approfondire dimensioni di competenza, di processo e atteggiamenti (Maggio 2024);
- studio (3) Quantitativo sui docenti, volto ad approfondire dimensioni di competenza (didattica e trasversale), di processo, di collegialità e atteggiamenti (Maggio 2024).

I dati sono stati analizzati attraverso il *framework approach* all'analisi tematica (Spencer et al., 2003/2014) che identifica i temi emergenti in modo bottom-up, secondo una procedura rigorosa (Braun, Clarke, 2006) e attraverso un processo continuo, flessibile e iterativo.

È stato scelto il *focus group* come strumento per indagare le opinioni di studenti e docenti; in particolare, sono stati condotti 2 focus group con la componente studentesca suddivisi tra studenti e tutor delle lauree triennali (N=5) e studenti delle lauree magistrali (N=5) e un esempio di domanda è stata “quali aspetti della didattica che secondo voi sono da migliorare?”; in parallelo, sono stati condotti 2 focus group con i/le docenti, suddivisi anch'essi tra lauree triennali (N=6) e docenti aventi la didattica nelle lauree magistrali (N=9). Un esempio di domanda posta ai docenti è stata “quali sono i problemi che sentite come più urgenti per quanto riguarda la didattica?”.

3. Risultati

I *focus group* sono stati trascritti e l'analisi tematica ha fatto emergere un quadro interessante. A tal proposito, sono emersi 41 codici riconducibili a 7 sotto-temi e 6 temi. I temi (o dimensioni) individuati sono ascrivibili a una suddivisione classica «individuo-gruppo-organizzazione» (Novara e Sarchielli, 1996). A tal proposito, sono individuabili i temi relativi agli/le “studenti/studentesse” e alla “classe”, da un lato, il tema del “docente”, del “collegio docenti” e dell’“ateneo”, dall'altro. Un sesto tema (o dimensione) è relativo alla “lezione”, come processo di collegamento tra docente e classe.

Rispetto a questi ultimi due, sono stati individuati dei sotto-temi. In particolare, il tema docenti è emerso da tre sotto-temi collegati: 1) le “competenze tecniche” 2) le “competenze trasversali” 3) gli “atteggiamenti ed esiti”. A loro volta, tali sotto-temi sono emerse da alcuni codici. In particolare, le competenze tecniche sono state collegate ai codici: 1.1) “progettazione didattica”, da un lato, che ha collegate le “criticità nella lettura dei bisogni degli studenti”, la “metodologia didattica”; 1.2) valutazione didattica, dall'altro lato, che ha collegati codici sulla “valutazione didattica”.

Il sotto-tema “competenze trasversali” è derivato dai codici: 2.1) “comunicazione”, “gestione della relazione docente-studente”, “gestione del tempo”, da un lato, e 2.2) la “motivazione del docente”, espressa in termini di impegno.

Il sotto-tema degli atteggiamenti ed esiti è stato collegato i codici relativi alla “soddisfazione per la didattica” (3.1).

Il livello di gruppo del collegio docenti, è emerso dai sotto-temi della “valorizzazione della didattica” e della “collegialità nella didattica”. A livello organizzativo, di ateneo, emerge il sotto-tema del “confronto interdipartimentale”.

Per quanto riguarda il livello studenti, esso è emerso dai sotto-temi: 1) “competenze trasversali” e 2) “atteggiamenti ed esiti”. Riguardo alle competenze trasversali, il collegamento è con i codici: 1.1) “critical thinking”, “autonomia”, “approccio scientifico”, “problem solving” e “self-efficacy”, da un lato, e 1.2) “consapevolezza delle opportunità”, “motivazione”, “autoconsapevolezza” e “criticità del ruolo degli studenti”. Riguardo agli atteggiamenti ed esiti, sono stati rilevati i codici: 2.1) “engagement degli studenti” e 2.2) “soddisfazione per la didattica”.

Riguardo al tema classe, è stato collegato ai codici: la “numerosità della classe” e “l’eterogeneità della classe”, “il buon clima relazionale” e il “team building”.

Riguardo alla lezione, il collegamento è con i codici relativi a: “bisogno di attività pratiche”, “criticità di integrazione tra teoria e pratica”, “bisogno relazionale” e “criticità di aggancio docente-studente”, “bisogno ispirazionale/motivazionale”, “necessità di declinare i contenuti nei profili professionali”, “bisogno di testimonianze/visite aziendali”, “qualità del materiale didattico” e “sovrapposizione del materiale didattico”, “aspettativa di aggiornamento dei contenuti presentati a lezione”, “disponibilità del materiale didattico”, “materiale didattico insoddisfacente”, “criticità organizzative dei laboratori” e “innovazione didattica”.

4. Riflessioni conclusive

Il primo studio qualitativo fa emergere, da un lato, i bisogni multidimensionali dei docenti e, dall’altro, la necessità di lavorare contemporaneamente sul rafforzamento delle competenze trasversali e sul monitoraggio degli atteggiamenti degli studenti e delle studentesse.

I risultati sono stati condivisi con i/le docenti del Dipartimento al fine di promuovere il coinvolgimento attivo e la valorizzazione del reciproco apprendimento tra pari, con l’obiettivo di migliorare continuamente la qualità dei processi di insegnamento e apprendimento, seguendo la direzione suggerita da Biggs e Tang (2011).

Gli esiti del primo studio verranno approfonditi attraverso i risultati dei successivi due studi quantitativi paralleli che hanno coinvolto 102 docenti e 334 studenti/esse e saranno la base della progettazione e attuazione dell’intervento formativo rivolto ai docenti, con ipotesi di riprogettazione didattica e azioni di miglioramento.

Bibliografia

- Asquini G. (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Aydin O. T. (2014). Current Developments and Trends in Higher Education. *Journal of Business, Economics & Finance*, 3(4), 471-489.
- Balzaretti N., Guglielmi D., Luppi E., Vannini I., (2018). Analizzare i processi di apprendimento degli studenti per innovare la didattica universitaria. Il modello di Formative Educational Evaluation dell’Università di Bologna. *Education Sciences & Society*, 2, 58-82.
- Betti M., Vannini I. (2013). Valutare la qualità dei corsi di lifelong learning in America Latina. Alcune riflessioni teoriche e metodologiche sul disegno valutativo utilizzato nel progetto AlfaIII Trall. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 8(2), 45-61.
- Biggs J., Tang C. (with Society for Research into Higher Education). (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th ed.). Maidenhead: McGraw-Hill. (Original work published 1999)

- Braun V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Creswell J.W., Plano Clark V.L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage. (Original work published 2006)
- Damşa C., De Lange T. (2019). Student-centred learning environments in higher education: From conceptualization to design. *Uniped*, 42(1), 9-26.
- Fry H., Ketteridge S., Marshall S. (Eds.). (2009). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice* (3rd ed.). Routledge. (Original work published 1999)
- Grøndahl Glavind J., Montes De Oca L., Pechmann P., Brauner Sejersen D., Iskov T. (2023). Student-centred learning and teaching: A systematic mapping review of empirical research. *Journal of Further and Higher Education*, 47(9), 1247-1261.
- House E. R., Howe K. R. (2003). Deliberative Democratic Evaluation. In Kellaghan T., Stufflebeam D.L. (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 79-102). Dordrecht: Kluwer.
- Kellaghan T., Stufflebeam D.L. (Eds.). (2003). *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht: Kluwer.
- Lincoln Y.S. (2003). Constructivist Knowing, Participatory Ethics and Responsive Evaluation: A Model for the 21st Century. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 69-78). Dordrecht: Kluwer.
- Looney J.W. (2009). Assessment and Innovation in Education. *OECD Education Working Papers*, No. 24, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/222814543073>
- Lumbelli L. (2006). Costruzione dell'ipotesi e astrazione nella Pedagogia Sperimentale. In A. Bondioli (Ed.), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi* (pp. 25-60). Milano: FrancoAngeli.
- Luppi E. (2018). La Ricerca-Formazione in una prospettiva pedagogica. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 204-209). Milano: Franco Angeli.
- Luppi E., Ricci A. (2021). La didattica universitaria in modalità mista sincrona durante la pandemia: Esiti di un percorso di valutazione formativa. In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione* (pp. 177-191). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Luppi E., Balduzzi L., Cavina N., Salvaterra C. (2021). Overcoming Challenges and Boundaries Through The Innovation of University Learning and Teaching Practices. In H. Van'T Land, A. Corcoran, D.-C. Iancu (Eds.), *The Promise of Higher Education: Essays in Honour of 70 Years of IAU* (pp. 255-261). Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67245-4>
- Moreira M. A., Arcas B.R., Sánchez T.G., García R. B., Melero M.R., Cunha N.B., Viana M.A., Almeida M. (2022). Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(1), 90-123. <https://doi.org/10.537-61/1.20.01.07>
- Novara F., Sarchielli G. (1996). *Fondamenti di psicologia del lavoro*. Bologna: Il Mulino.
- Ordoñez Olmedo E., León Urrutia M. (2017). Teaching competencies in Higher Education. In E. López-Meneses, F. M. Sirignano, M. Reyes-Tejedor, M. L. Cunzio, J. Gómez-Galán (Eds.), *European innovations in education: Research models and teaching applications* (pp. 143-152). Seville: AFOE.
- Ricci A. (2023). The Innovation of Learning and Teaching Practices in Higher Education: A Methodological Focus on the University of Bologna's Model. In B. Kress, H. Kusse (Eds.), *Enhancing Teaching Practice in Higher Education. International Perspectives on Academic Teaching and Learning* (pp. 61-76). Berlin: Peter Lang.
- Ricci A., Luppi E. (2022). Facing Adversity at the University. A Case Study to Reflect on Pedagogical Challenges in Times of Pandemic Risk. In S. Gonçalves, S. Majhanovich (Eds.), *Pandemic, Disruption and Adjustment in Higher Education* (pp. 112-128). Leiden: BRILL.
- Samuelowicz K., Bain J.D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 21, 299-325.
- Scriven M. (2003). Evaluation Theory and Metatheory. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 15-30). Dordrecht: Kluwer.
- Spencer L., Ritchie J., Lewis J. et al. (2003). *Quality in Qualitative Evaluation: A Framework for Assessing Research Evidence*. London: The Cabinet Office.
- Spencer L., Ritchie J., Ormston R., O'Connor W., & Barnard M. (2014). Analysis: Principles and Processes. In J. Ritchie, J. Lewis, C. McNaughton Nicholls, R. Ormston (Eds.), *Qualitative Research Prac-*

- tice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (2nd ed.). London: Sage (Original work published 2003).
- Stake R. (2003). Responsive Evaluation. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 63–68). Dordrecht: Kluwer.
- Stufflebeam D. L. (2003). The CIPP Model for Evaluation. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht: Kluwer.
- Stufflebeam, D. L., Zhang, G. (2017). *The CIPP Evaluation Model*. New York: The Guilford Press.
- Tessaro F. (2000). *La valutazione dei processi formativi. Per una proposta integrata di Evaluation Research*. Roma: Armando (Original work published 1997).
- Tigelaar D.E.H., Dolmans, D.H.J.M., Wolhagen I.H.A.P., Van Der Vleuten C.P.M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48(2), 253–268.
- Trow M. (2007). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In J.J.F. Forest. P.G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 243–280). Dordrecht: Springer.
- Vannini I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13–24). Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.

Il contributo della ricerca-azione-formazione per la qualità di un Sistema integrato 0-6 sostenibile e inclusivo

Giampaolo Sabino

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Brescia – giampaolo.sabino@gmail.com

Il contributo presentato in occasione del Convegno Nazionale “Formare al tempo della transizione ecologica, digitale e interculturale – Educazione Territori Natura”, senza alcuna pretesa di esaustività, ha assunto la tematica della metodologia della ricerca-azione-formazione in relazione alla progettazione di pratiche di continuità educativa per la fascia 0-6 anni. Il riferimento al contesto geografico della Regione Valle d’Aosta trova riscontro in un progetto di ricerca relativo alla messa a sistema delle forme di sperimentazione esistenti nella regione, alla loro recensione e disseminazione sulla base del vaglio critico e riflessivo della pedagogia dell’infanzia, dei suoi paradigmi e della sua criteriologia. Il presente testo raccoglie alcune riflessioni condivise durante le attività del suddetto convegno e approfondisce la tematica della ricerca-azione-formazione nella ricerca sul campo. Infine, propone i modelli in uscita quali prodotti della ricerca (Cfr. Sabino, 2024)

Nella misura in cui la pedagogia è una scienza orientata all’agire pratico, coinvolta in questioni di prassi educative e formative, etiche e progettuali, l’obiettivo della ricerca pedagogica è inevitabilmente proteso verso la “costruzione di un sapere orientato in ordine a un progetto etico sulla società” (Viganò, 2003, p. 749) e sulle persone, al fine di immaginare e costruire nuovi mondi educativi (Malavasi, 1995). L’interrogativo epistemologico della presente ricerca ha, pertanto, preso le mosse dall’idea di una realtà come costruzione sociale, interrogandosi sulla comprensione dell’agire sociale, nonché la sua interpretazione, al fine di “scoprire le modalità attraverso le quali le persone attribuiscono senso all’interno dei loro specifici ambienti di vita” (Cadei, 2005, p. 27). Pertanto, il valore scientifico di tale procedere epistemologico ha inteso adottare una rigorosa impostazione metodologica al fine di generare possibili percorsi di onesta ermeneutica dell’esperienza e della realtà dei soggetti indagati, dubitando dell’evidenza e adottando un razionalismo critico (Cadei, 2005, p. 30). Infine, a fondamento del dispositivo metodologico, di seguito descritto, si ritrova l’assunto per cui *ricerca* e *pratica* costituiscono “due fonti essenziali generative di conoscenza educativa” (Viganò, 2020, p. 323).

1. La metodologia della ricerca

Alla luce delle trasformazioni culturali indotte dai provvedimenti legislativi in materia di riforma del *Sistema integrato di educazione dalla nascita ai sei anni*, il progetto di ricerca qui espresso ha inteso facilitare la messa a sistema delle pratiche esistenti in Valle d’Aosta, la loro recensione, nonché la loro iscrizione all’interno di un processo di sistematica disseminazione, scientificamente legittimata, sulla base del vaglio critico e riflessivo della pedagogia dell’infanzia, dei suoi

paradigmi e della sua criteriologia. Di conseguenza, l'attività di ricerca si è svolta attorno due nuclei fondamentali:

- recensire tutte le attività educative e le progettualità in riferimento al *Sistema integrato di educazione dalla nascita ai sei anni* per l'a.s. 2021/22;
- elaborare, sulla base del censimento effettuato, un serie di “indicatori di qualità” per il finanziamento e la valutazione dei progetti che si inseriscono nella promozione di un *Sistema integrato di educazione dalla nascita ai sei anni*.

Nello specifico, il progetto di ricerca – denominato “Verso un sistema integrato 0-6 in Valle d'Aosta. Prospettive, criticità, scenari d'innovazione” – si è proposto di indagare e studiare l'implementazione di un *Sistema integrato zeroesi* nella Regione autonoma della Valle d'Aosta. La ricerca ha inteso analizzare le attuali pratiche educative rivolte alla fascia 0-6 anni, individuando le potenzialità e le criticità presenti nel sistema esistente, e, attraverso un'attenta revisione della letteratura scientifica più accreditata del settore e della legislatura nazionale, fornire una base teorica per la definizione di azioni di innovazione metodologica, didattica, organizzativa e pedagogica presso i servizi educativi e le scuole dell'infanzia valdostane.

Il processo di innovazione presenta, per sua ontologica natura, elementi di cambiamento e trasformazione che inevitabilmente richiedono una fisiologica *lentezza*, in termini di adattamento e di ristrutturazione cognitiva del sapere e dell'agire umano. In tale direzione, le università hanno il compito di supportare i diversi processi di innovazione attraverso l'impiego di modelli non direttivi, così da evitare forzature o rotture da precedenti modelli, permettendo una trasformazione intesa quale “sperimentazione a piccoli passi”, e accompagnando così gli attori dell'educazione e dell'istruzione a conoscere, sperimentare, divenire in prima persona innovatori delle pratiche educative. Da qui, la scelta di quale dispositivo euristico adottare per la raccolta e l'analisi dei dati nel processo di ricerca ha seguito la logica di cambiamento e di “innovazione” in accordo con il mandato iniziale. Di conseguenza, assieme ad una iniziale, e ineludibile sul piano della teoresi pedagogica, indagine bibliografica e documentale, finalizzata a circoscrivere il quadro teorico di riferimento e supportare teoricamente le scelte future, si è scelto di avvalersi del metodo della Ricerca-Azione/formazione secondo un approccio qualitativo, riflessivo e di tipo partecipativo (Rapaport, 1970; Whyte, 1991; Kaneklin, Piccardo, Scaratti, 2010; Johnson, 2012; Kemmis, McTaggart, Nixon, 2014) per favorire il coinvolgimento degli educatori, educatrici, insegnanti, coordinatori pedagogici e dirigenti.

Tale metodologia si caratterizza “non tanto come un fare ricerca, ma come *un essere in ricerca*. Il suo precipuo obiettivo è quello di oltrepassare l'antica contrapposizione tra la dimensione teorica e quella pratica allo scopo di creare un unico piano di indagine all'interno del quale teoria e prassi possano interagire in maniera sinergica” (Parente, 2004, p. X). La ricerca-azione/formazione si caratterizza, pertanto, attraverso la problematizzazione di una parte del processo educativo, al fine di modificare le condizioni del processo stesso a partire dalle comprensioni dei propri modelli di riferimento – espliciti e impliciti – e delle condizioni dell'educare di chi vi è coinvolto (Traverso, 2016). Il tentativo di Lewin (1946) – il primo che adottò il termine *Action Research* – era proprio quello di costruire un fecondo rapporto reciproco tra teoria e prassi. Essa si configura, quindi, al medesimo tempo come *ricerca* e *intervento*: un processo soggetto ad analisi e necessariamente a modifiche, una riflessione sul processo, sulle scelte attivate, sulla loro congruenza, sulle conseguenze per i soggetti in termini di introduzione di taluni cambiamenti verso percorsi d'azione alternativi e in alcuni casi innovativi, sempre il frutto di scelte autonome dei soggetti coinvolti nella ricerca (Albano, 2012).

In tale metodologia di ricerca, l'impegno euristico è orientato in favore della raccolta e analisi degli obiettivi definiti, nonché a specificare le implicazioni pedagogiche, sociali e ideologiche

che vengono più o meno manifestate dall'agire sul campo. Infatti, essa è costituita dalla fusione di due elementi: "quello teorico della ricerca e quello pratico dell'azione" (Parente, 2004, p. 75). La postura dell'*essere in ricerca* ha permesso di non spezzare la continuità derivante dal *conoscere* e dall'*agire*, in quanto il primo non può essere disgiunto dal secondo. Tale peculiare costituzione, garantisce che la ricerca sia finalizzata all'azione, ossia al miglioramento di una situazione che si è dimostrata problematica, carente o bisognosa di ripensamenti e revisioni (Chiavetta, 1992, p. 41). In quanto caratterizzata da "un'intrinseca vocazione trasformativa" (Viganò, 2020, p. 324), la Ricerca-Azione è orientata da valori e ideali, e per questo necessita che siano esplicitati "l'intenzionalità, le strategie e i poteri che essi esercitano sul loro contesto, permettendo così di cogliere la singolarità che vi è in ogni ricerca o in ogni intervento invece di porre l'enfasi su ciò che è uniforme e generalizzabile" (Viganò, 2020, p. 325). La Ricerca-Azione si caratterizza dunque come la scelta di un percorso euristico capace di molteplici cifre "trasformative": in esso il ricercatore e l'oggetto di ricerca sono posti in dinamiche metodologiche di tipo circolare, pervase da una logica cooperativa che garantisce il giusto spazio di espressione a tutti i partecipanti. In merito, Pourtois (1986) sottolinea l'opportunità di combinare insieme l'uso di procedure qualitative insieme all'uso di procedure quantitative, al fine di consentire una conoscenza più ampia e articolata dell'esperienza educativa, nonché uno studio più circostanziato della coerenza del processo di interrogazione permanente, qual è quello della rilevazione, dell'elaborazione e dell'interpretazione dei dati. "In questo tipo di approccio l'implicazione nei confronti dell'oggetto di studio è sempre diretta, personale, soggettivamente rilevante, per cui l'oggetto epistemico e l'oggetto 'normale' tendono a non distinguersi, mettendo in gioco la quotidianità della pratica e l'esperienza regolare degli operatori. L'interattività personale, quindi, viene assunta come elemento costitutivo della metodologia stessa, tanto che i significati sono ricercati per via dibattimentale, dialettica, apprezzativa e anche controversiale. E inoltre peculiare la simultaneità di intento esplorativo, formativo ed emancipativo, poiché la Ricerca-Azione aspira ad essere di per sé educativa e promozionale, primariamente interessata all'incremento dei gradi di consapevolezza critica dell'operatore nei confronti della propria prassi, facendo così scomparire la distanza epistemica fra i due, in base alla premessa per la quale chi opera può essere ricercatore sul proprio operare e si esige che chi ricerca assuma anche il punto di vista dell'operatore" (Parente, 2004, p. 75).

2. Il processo di ricerca

All'interno del quadro tracciato, lo studio dei processi che hanno caratterizzato il *background* del contesto valdostano, nonché l'analisi dei documenti progettuali, hanno permesso la scelta delle tecniche più adeguate alla raccolta dei dati necessari al raggiungimento degli obiettivi del progetto di ricerca, di seguito descritte nel dettaglio. In modo peculiare, il presente progetto di ricerca ha impiegato la Ricerca-Azione/formazione come principale tipologia di indagine "volta alla raccolta sistematica di informazioni destinate a provocare cambiamenti sociali" (Parente, 2004, 74). Il potenziale del metodo impiegato risiederebbe dunque nel tentativo di ricongiungere nella stessa struttura di indagine soggetti e oggetti, eventi e situazioni, pensiero e azione, determinazione concettuale e sentita della realtà (Villa, 2008). Il caso, l'imprevisto, la situazione momentanea, la possibilità, la difficoltà e la stessa decisione che sorge a seguito di un'esigenza personale o di un gruppo rappresentano una pluralità di caratteristiche che difficilmente possono essere adeguatamente interpretate e controllate da una prospettiva nomotetica (Parente, 2004, p. XI). Come ha chiarito Lewin (1946), la ricerca-azione è composta da una spirale di passaggi, ognuno dei quali forma un processo ciclico di programmazione, azione e indagine sui risultati dell'azione, generando così continui cicli di riflessione partecipativa sull'azione. Tale dinamica

si rivela capace di dare prevalenza alla teoria senza trascurare i fatti (indispensabili per fornire al sistema di ipotesi le osservazioni non deducibili o impreviste) e di focalizzare la propria attenzione non solo sull'indagine del singolo caso o del piccolo gruppo, ma anche su ricerche ad ampio raggio (Parente, 2004, p. XI).

Nella fase di costruzione della sequenza operativa di ricerca, si è deciso di seguire una circolarità come indicato:

- Fase I:
 - studio e indagine documentale, definizione del quadro problematico del progetto da indagare in riferimento al dispositivo di rilevazione e agli indicatori di censimento individuati;
- Fase II:
 - raccolta dei dati quali-quantitativi, mediante visite nelle strutture individuate e l'incontro con gli attori coinvolti in riferimento al progetto indagato;
- Fase III:
 - restituzione, a seguito dell'analisi e interpretazione pedagogica dei dati raccolti, degli esiti della ricerca attraverso interventi/evento formativi.

Il progetto ha visto coinvolti in modo diretto, come partecipanti ai diversi gruppi di raccolta dati, l'Università della Valle d'Aosta – nelle figure dell'assegnista di ricerca e del responsabile scientifico del progetto –, la Sovrintendenza agli Studi della Regione della Valle d'Aosta, gli educatori e le educatrici dei nidi d'infanzia coinvolti nei sedici progetti selezionati, talvolta con i rispettivi coordinatori o referenti di progetto, e gli insegnanti e le gli insegnanti coinvolti nei sedici progetti selezionati, talvolta con i dirigenti scolastici. All'interno di ciascuno dei dodici incontri svolti – talvolta nei servizi educativi, talvolta all'interno di strutture scolastiche – è stato possibile avviare un'analisi delle micro-sperimentazioni condotte negli ultimi anni in merito alla progettazione di continuità 0-6. Il dispositivo investigativo definito dalla regia di ricerca – titolare dell'assegno di ricerca, responsabile scientifico del progetto, Sovrintendenza agli Studi della Regione – è stato articolato in stretta sintonia con la finalità di raccogliere elementi non esplicitati all'interno dei documenti e di condurre gli incontri con la duplice finalità: e di raccolta dati e di formazione. La ricerca ha privilegiato in forte prevalenza una metodologia di tipo qualitativo, avvalendosi quindi di strumenti interrogativi di natura qualitativa (questionario semi-strutturato, documentazioni narrative, verbalizzazioni, osservazioni). Tali strumenti, infatti, sono fonti di informazioni nuove, talvolta impreviste, in quanto si configurano come dispositivi maggiormente governabili dal ricercatore e meno manipolabili dai destinatari.

A seguito dello studio della letteratura di riferimento e dell'analisi delle 16 progettualità, il lavoro euristico ha inteso indagare “sul campo” i progetti inizialmente analizzati solo “su carta”, al fine di raccogliere informazioni qualitative, i vissuti in merito alla conduzione dei progetti e quanto non è possibile far emergere dagli scritti. Di conseguenza, sono stati elaborati 32 “indicatori di censimento”, raccolti in 9 macroaree, afferenti ai diversi ambiti di progettazione e valutazione. Gli indicatori qui considerati sono da intendersi non come “descrittori dell'esistente”, bensì “attrezzi riflessivi che orientano uno sguardo diverso sul fare, al fine di ripensare la qualità educativa della proposta in un'ottica negoziata e migliorativa” (Ferrari, 2011, p. 94). Infatti, il concetto di “indicatore”, che risiede alla base del processo di definizione della *qualità* dei contesti educativi (Grange, 2013), esprime al meglio “il concetto stesso di continuità della proposta formativa della valutazione” (Ferrari, 2011, p. 93). Pertanto, si è cercato di sviluppare i diversi concetti di seguito indagati sia in relazione alla proposta educativa dei destinatari principali dei servizi socio-educativi e scolastici, sia la proposta formativa per i professionisti dell'educazione che lavorano nei servizi socio-educativi e scolastici, sia in relazione alle

organizzazioni e ai contesti connessi. L'analisi nel contesto valdostano ha, dunque, inteso indagare i seguenti ambiti: contestualizzazione geografico-territoriale, motivazione del progetto, forme di progettualità, dimensione curricolare, sostegno alle professionalità, coinvolgimento delle famiglie, modalità di documentazione e verifica.

3. Modellizzazioni come prodotto della ricerca

Scala dei livelli di coinvolgimento.

I livelli di coinvolgimenti che compongono la scala sono i seguenti:

Livello 1:

- Ingaggio:
 - richiamo alla normativa;
 - attenzione rivolta al passaggio nido-scuola.

Livello 2:

- intenzionalità:
 - conoscenza della normativa;
 - formazione comune per educatori/trici e insegnanti;
 - coinvolgimento informativo delle famiglie.

Livello 3:

- progettualità:
 - conoscenza approfondita della normativa;
 - formazione comune per educatori/trici e insegnanti su 0-6;
 - progettazione educativa per bambini/e di età diversa;
 - coinvolgimento informativo e formativo delle famiglie.

Livello 4:

- curriculum:
 - formazione comune e continua per le professionalità coinvolte;
 - costruzione di curricula integrati e unitari (livello esplicito e implicito);
 - coinvolgimento di gruppi di bambini/e in attività specifiche;
 - progetti congiunti per i genitori (incontri informativi, formativi);
 - coinvolgimento del territorio.

Livello 5:

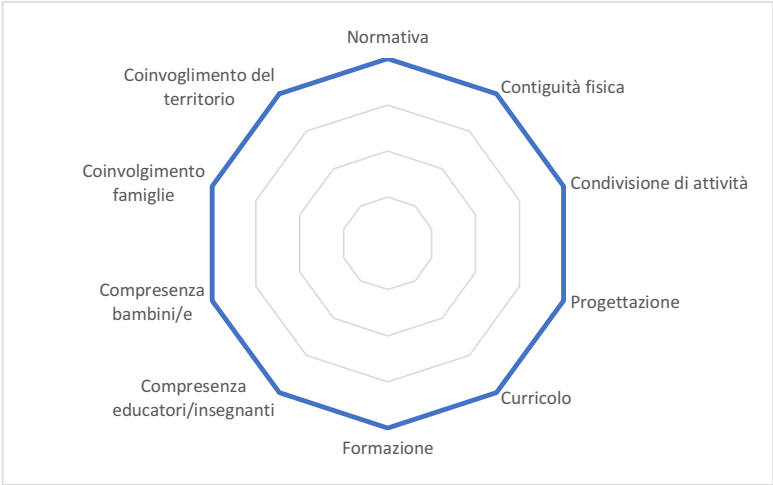
- polo per l'Infanzia, attività congiunta e persistente:
 - componente strutturale-architettonica;
 - progettazione coordinata di curricula integrati e unitari (livello esplicito e implicito);
 - collegialità del lavoro;
 - coinvolgimento di tutti i bambini 0-6;
 - formazione comune e continua per le professionalità coinvolte;
 - coordinamento pedagogico territoriale;
 - coinvolgimento delle famiglie (incontri formativi, informativi, esperienziali, di progettazione).

Strumento di autovalutazione.

Un *grafico radar*, noto anche come *grafico a raggi* o *a ragnatela*, è un tipo di rappresentazione grafica utilizzata per visualizzare dati multivariati in un formato circolare. Questo tipo di grafico è particolarmente utile quando si desidera confrontare diverse categorie o variabili in base a più attributi o parametri. Esso è costituito da un cerchio centrale con raggi che si irradiano verso l'esterno come i raggi di una ragnatela. Ogni raggio rappresenta una variabile o un attributo di-

verso, mentre il cerchio centrale può rappresentare il punto di riferimento o il valore minimo di ciascuna variabile. I dati vengono rappresentati come punti o linee all'estremità di ciascun raggio e collegati tra loro per formare una forma poligonale. La forma risultante riflette la combinazione di valori delle diverse variabili per l'oggetto o l'entità in esame.

Questo tipo di grafico è utile per evidenziare i punti di forza e di debolezza di ciascuna variabile in modo visuale e per confrontare diverse entità in base a queste variabili. Ogni variabile è rappresentata da un angolo diverso all'interno del grafico, il che lo rende uno strumento efficace per la visualizzazione delle relazioni e delle tendenze tra i dati multivariati. Tale grafico è uno strumento flessibile che può essere personalizzato per adattarsi alle esigenze specifiche di un'analisi. In questo specifico caso, tale strumento potrà essere utile per il monitoraggio e la auto-valutazione delle progettazioni in corso, nonché di etero-valutazione ai fini di adeguati finanziamenti ai progetti. La sua funzionalità è permessa consegnando un valore ad ogni variabile così come descritto nella tabella seguente. Essendo un modello innovativo, è ancora in fase di sperimentazione e pertanto potrà subire personalizzazioni ulteriori.



	Livello 1	Livello 2	Livello 3	Livello 4
Riferimenti normativi e ai documenti legislativi	Assente o semplice richiamo alla normativa	Conoscenza parziale della normativa nazionale	Conoscenza completa e condivisa della normativa nazionale	Conoscenza approfondita e condivisa del quadro nazionale ed europeo
Contiguità fisica delle strutture	Strutture raggiungibile con mezzi di trasporto	Strutture raggiungibili a piedi	Strutture contigue	Stessa struttura (intero nido o solo una sezione distaccata)
Condivisione e delle attività tra nido e scuola	Non sono previste attività condivise	Attività sporadiche di qualche incontro all'anno	Attività continuative con una frequenza stabilita	Attività quotidiane (ad es. spazi comuni, curricolo)
Attività di progettazione (scrittura di progetto)	Promossa da una sola istituzione	Promossa da una sola istituzione e condivisa con i soli coordinatori del progetto	In collaborazione tra i due segmenti, condivisa con tutti gli attori coinvolti	Collegialità del lavoro: progettazione in collaborazione tra i due segmenti, gli attori territoriali e le famiglie
Curricolo	Assente	L'attenzione è rivolta al passaggio nido-scuola dell'infanzia	Livello implicito: concernente gli spazi e i tempi	Costruzione di un curricolo unitario e integrato zeroesei (attività e campi di esperienza comuni)

Formazione sullo zerosei	Assente	Formazioni separate	Formazione comune <i>una tantum</i>	Formazione continua in servizio e unitaria
Compresenza tra educatori/trici e insegnanti	Contatto per il passaggio di informazioni dei nuovi inserimenti nella scuola	Familiarizzazione dei rispettivi contesti educativi e scolastici	Conoscenza reciproca e riflessione sistematica sulle pratiche educative	Collaborazione interprofessionale e progettazione comune
Compresenza tra bambini/e	Attività progettate e rivolte all'ultimo anno del nido	Attività progettate e rivolte all'ultimo anno di nido e alla scuola dell'infanzia	Progettazione comune ma differenziate sui due contesti (nido e infanzia)	Progettazione di attività per tutta la fascia 0-6 condivisa, continuativa e personalizzata
Coinvolgimento delle famiglie	Informativo e di illustrazione del progetto	Formativo (sullo zerosei) e di consulenza	Formativo, esperienziale e di partecipazione attiva	Coinvolgimento nei processi progettuali e decisionali
Coinvolgimento del territorio	Assente	Conoscenza delle attività	Conoscenza delle attività e confronto interistituzionale	Partecipazione e collaborazione alla progettazione, anche in chiave riflessiva

Bibliografia

- Albano R. (2012). *Action research/La recherche-action/Laricerc-intervento*. Bologna: TAO Digital Library.
- Amadini M., Augelli A., Bobbio A., D'Aleffio G., Musi E. (2020). *Diritti per l'educazione. Contesti e orientamenti pedagogici*. Brescia: Scholè.
- Bobbio A. (2020). *Pedagogia dell'infanzia*, Brescia: Morcelliana.
- Bobbio A., Grange Sergi T. (Eds.). (2011). *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Bobbio A., Musi E. (Eds.). (2014). *Linee guida per nidi e scuole d'infanzia. Costruire la qualità*. Brescia: La Scuola.
- Cadei L. (2005). *La ricerca e il sapere per l'educazione*. Milano: ISU Università Cattolica.
- Cerri R. (Ed.). (2010). *Quando il territorio fa scuola. Da un'indagine sulle pluriclassi a un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiavetta E. (1992). *Ricerca-azione? Sì grazie*, in «RES», 6, Ottobre.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*.
- Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334, *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*.
- Decreto Ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43, recante *Adozione degli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia"*.
- Elliott J., Giordan A., Scurati C. (1993). *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Falcinelli F., Raspa V. (Eds.). (2018). *I servizi per l'infanzia. Dalle esperienze alla prospettiva 0-6*. Milano: FrancoAngeli.
- Grange Sergi T. (Ed.). (2013). *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*. Pisa: ETS.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Lewin K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Lichene C. (Ed.). (2017). *Conoscere lo 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.
- Malavasi P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marani G. (2013). *La ricerca-azione. Una prospettiva deweyana*. Milano: FrancoAngeli.
- Parente M. (2004). *La ricerca-azione in pedagogia. Un modello qualitativo di natura critico/deduttivo*. Bologna: Pitagora.
- Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR).

- Pourtois J.P. (1986). *La Ricerca-Azione in pedagogia*. In E. Becchi, B. Vertecchi (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, 134-155. Milano: FrancoAngeli.
- Raso M.V., Lampugnani P.A., Marone E., Lichene C. (2020). *Innovazione, continuità e ricerca nei servizi 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.
- Sabino G. (Ed.). (2024). *La scommessa dello 0-6: scenari di innovazione*. Bergamo: Zeroseiup.
- Sannipoli M. (Ed.). (2022). *I poli per l'infanzia. La sfida dello 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.
- Save The Children. (2019). *Il miglior inizio. Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*. Roma: Save the Children Italia Onlus.
- Traverso A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa. Competenze, strumenti e contesti*. Pisa: ETS.
- United Nations, *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York 2015.
- Viganò R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Viganò R. (2003). *Metodologia della ricerca educativa in riferimento al rapporto tra famiglia e società*, in L. Pati (Ed.), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli* (pp. 801-828). Milano: Vita e pensiero.
- Viganò R. (2020). La validità della ricerca educativa tra criteri scientifici, contesti di pratica, responsabilità politica. *Pedagogia Oggi*, XVIII(1), 323-334.
- Villa M. (2008). *Tra scienza e senso comune. Pratiche di ricerca-azione e processi di innovazione istituzionale locale*. National Conference Italian Sociological Association AIS-ELO.
- Zaninelli F.L. (2021). *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*. Roma: Carocci.

Ripensare la progettazione dei servizi educativi in prospettiva deweyana

Paolo Sorzio

Professore Associato

Università degli Studi di Trieste – psorzio@units.it

Introduzione

La teoria dell'indagine di Dewey può affrontare i limiti della progettazione razionale, poiché la progettazione, è una forma di indagine aperta alla contingenza e alle differenti prospettive; pertanto, è necessario affiancare alla logica manageriale una logica situata, riconoscendo il valore del contesto.

Nell'amministrazione pubblica, i modelli di progettazione sono basati su una visione unitaria, definita da un punto di vista privilegiato, in grado di controllare tutte le variabili rilevanti, per il raggiungimento degli obiettivi. Gli scopi sono definiti secondo una struttura gerarchica (la "tassonomia degli obiettivi") e la loro realizzazione è valutata in riferimento a indicatori di qualità che non soltanto sono ritenuti avere una cogenza oggettiva, ma hanno anche un'implicazione pratica molto forte, in particolare nelle politiche pubbliche (Oakley, 2007; What Works Network, 2014). Agli indicatori sono applicate delle metriche, che misurano l'efficienza e l'efficacia degli interventi.

Tuttavia, questo modello implica una concettualizzazione impoverita delle specifiche condizioni del processo educativo e una rappresentazione standardizzata dei settings, delle persone e delle interazioni; quindi, non è adeguato a definire la complessità delle situazioni educative, che evolvono sulla base di variabili difficilmente definibili e controllabili, in cui il punto di vista e la voce dei partecipanti è essenziale nelle deliberazioni educative e la specificità storica e sociale delle condizioni in cui si inserisce il progetto è rilevante per il raggiungimento degli obiettivi (Dahlberg, Moss, Pence, 2003; Lanzara, Pardi, 1980).

Le pratiche educative (in particolare quelle informali) non si lasciano facilmente catturare dai sistemi di indicatori perché la temporalità aperta alla contingenza, le relazioni di fiducia, l'espressività e la convivialità sono obiettivi in evoluzione e non precondizioni di un progetto.

1. Il modello esperienziale

Secondo Dewey (1910/2019; 1938a/1965; 1938b/2014), l'esperienza umana non è un "possession" di un soggetto disincarnato, decontestualizzato. La conoscenza nasce da una riflessione sull'esperienza da parte di un soggetto in costante transazione con l'ambiente; quando la transazione si "rompe", quando "il pensiero si incaglia" (Borghi, 1955), emergono nuove domande cognitive e il soggetto elabora un progetto per stabilire un equilibrio più avanzato. Nella teoria dell'indagine di Dewey sono messi al centro i processi anziché le strutture statiche della realtà, viste da distante; pertanto, la progettazione è una forma di indagine aperta alla contingenza, legata a differenti prospettive; i traguardi (ends-in-view) sono flessibili ed evolvono in relazione

alle pratiche (Pring, 2000). Il team educativo elabora i progetti come risposte proattive nelle situazioni in cui il controllo delle variabili non è possibile, ponendo attenzione alle molteplici condizioni e alle prospettive della pratica. Ogni progetto di intervento deve fare riferimento alle storie personali, al mandato istituzionale, alla storia del servizio e agli strumenti disponibili. Pertanto, nella prospettiva esperienziale di Dewey, la progettazione è inseparabile dalla pratica, con particolare attenzione agli elementi emergenti dalla complessità delle interazioni umane.

Gli indicatori sono uno strumento utile, ma devono essere discussi nella prospettiva degli scopi educativi ed essere resi complementari ad altre forme di documentazione, di tipo narrativo, che incorporino le diverse voci dei partecipanti (Alexander, 2008; Unterhalter and Aikman, 2005).

Pertanto, le educatrici e gli educatori non si limitano a realizzare le strategie di azione elaborate aprioristicamente da un ente esterno, ma sono costantemente coinvolti in situazioni in cui il controllo di tutte le variabili è impossibile; l'evoluzione della situazione problematica dipende da condizioni contingenti, dai mandati istituzionali, dagli strumenti a disposizione. Si rende necessario affiancare alla logica manageriale una logica situata, riconoscendo il valore del contesto, delle narrazioni, della polivocalità.

2. La progettazione

Nella progettazione esperienziale, le competenze richieste differiscono rispetto al modello della progettazione razionale: nel modello esperienziale, si richiede un pensiero non-algoritmico, quindi un processo di ragionamento che non presenta una procedura ben formata, da applicare a condizioni stabili e ben conosciute; il riconoscimento dell'impossibilità di avere una visione completa dell'intero processo; la possibilità di molteplici strategie e percorsi per la realizzazione del progetto, compresa la possibilità di rivedere il piano iniziale, alla luce di nuove informazioni e del punto di vista dei partecipanti. Pertanto, è essenziale la dimensione dialogica, in cui diverse competenze professionali convergono per costruire un terreno comune per definire i processi di realizzazione del progetto, identificare condizioni emergenti da considerare nell'evoluzione della pratica, definire nuovi e più rilevanti scopi educativi; le domande che riguardano gli scopi a lungo termine, riferimenti teorici, la storia dell'istituzione vanno poste continuamente nel corso della realizzazione del progetto, perché ad ogni elemento pratico emerge una riflessione educativa.

Questa prospettiva è particolarmente rilevante nelle situazioni educative di transizione (i servizi educativi con alto background migratorio, la formazione al lavoro, il passaggio dall'informale al formale, il Service Learning, gli interventi di contrasto al fenomeno dei NEET), all'interno delle quali i progetti educativi si elaborano riconoscendo culture e voci differenti, attraverso la costante transazione dei significati.

In questo senso, la teoria deweyana consente di mettere in questione l'enfasi sugli indicatori basati su misure facilmente accessibili, che perdono di vista la complessità dell'agire educativo; infatti, né le interazioni educative, gli elementi di trasformazione, né gli apprendimenti o la crescita personale sono facilmente rappresentati da misure statiche.

4. La documentazione

Le organizzazioni internazionali (European Education Area, 2024; OCSE 2024) valutano la qualità dei processi di istruzione secondo *indicatori di contesto* (demografia, tasso di impiego, titoli di studio dei genitori, indicatori di povertà educativa); *Indicatori di input* (competenze,

motivazioni individuali, livelli di formazione in servizio, risorse strutturali, risorse finanziarie); *indicatori di processo* (rapporto educatori/partecipanti; continuità temporale); *indicatori di risultato* (livelli di dispersione, apprendimenti su test standardizzati).

Tuttavia, nella prospettiva esperienziale della progettazione, si possono riconoscere alcune critiche alla logica degli indicatori (tab. 1):

- gli indicatori utilizzati tendono a essere standardizzati e quindi tendono a uniformare le dimensioni considerate rilevanti, per tutti i contesti sociali. Gli elementi contestuali non sono standardizzabili, perché dipendono dal punto di vista dei partecipanti, dalle politiche locali e dalla storia della comunità. In alternativa, l'uso di documentazioni qualitative e possibilmente narrative possono mettere in luce alcuni aspetti esperienziali ed emotivi;
- i processi educativi avvengono nella contingenza delle situazioni, della storia delle persone e della natura dell'interazione; pertanto, sono difficilmente definibili in termini di indicatori. In particolare, atti educativi realmente trasformativi non sono facilmente isolabili dal processo e misurabili. Occorre elaborare modelli narrativi per focalizzare gli episodi rilevanti del processo educativo, perché coinvolgono diverse prospettive, il senso del problema vissuto e la valenza emotiva della partecipazione;
- i risultati dei processi educativi, in particolare nei settings non-formali sono difficilmente definibili in termini di indicatori, perché si basano su tempi lunghi, valori di dialogo, convivialità e rispetto reciproco. Spesso si utilizzano dei "proxies" ovvero degli elementi facilmente misurabili, che rimandano concettualmente alle dimensioni rilevanti dell'apprendimento. Tuttavia, la facilità di misurazione non è corrispondente alla rilevanza degli apprendimenti; risalire dagli elementi indicati come proxies agli aspetti rilevanti è un processo interpretativo fragile e altamente congetturale;
- le metriche utilizzate sono definite su scale ordinali e utilizzano strumenti quasi-quantitativi (ad esempio, scale Likert), senza una unità di misura; ciò può introdurre delle distorsioni nell'analisi;
- gli items non concettualizzano la complessità dei vissuti personali e sono definiti dal punto di vista del management, anziché valorizzare la polifonia di significati.

Bruner (1996/2000) ha valorizzato la capacità umana universale di "raccontare storie" in quando rappresentazione dell'agire intenzionale nelle condizioni della vita sociale, per la realizzazione di scopi rilevanti. Una storia mette in scena un problem solving, definito da un soggetto che si trova in una rottura nella continuità con l'esperienza, in relazione ad altre persone e alla necessità di elaborare una strategia per la realizzazione di un equilibrio con l'ambiente. La storia ha una progettazione, poiché non è soltanto un'enumerazione di eventi ma una loro organizzazione intelligibile, introduce una tonalità emotiva, implica una valutazione delle conseguenze delle azioni e mette in relazione il tempo e il possibile. Ogni storia ha delle implicazioni educative (cosa ci può insegnare?). pertanto, è una forma universale e contemporaneamente legata all'esperienza (reale o immaginaria): si basa su uno scenario, implica la riflessione, la deliberazione, l'emotività. Incorpora la "voce" dei soggetti, che consiste nella grana riconoscibile dell'unicità del soggetto, ovvero la riconoscibilità della voce che si esprime (Barthes, 1981/1986).

<i>Dimensioni della progettazione educativa</i>	<i>Modello razionale</i>	<i>Modello esperienziale</i>	<i>Ipotesi di innovazione</i>
<i>Processi</i>	Il progetto è specificato dal management; il controllo delle variabili guida la definizione degli indicatori	Ciò che è rilevante per il progetto educativo è difficilmente definibile in termini di indicatori	Sviluppare il dialogo continuo riguardo gli scopi educativi
<i>Rilevanza</i>	Gli elementi del progetto sono operazionalizzati in indicatori e ad essi è assegnata una metrica	Alcuni indicatori riferibili ad aspetti critici sono difficili da costruire	Gli indicatori scompongono gli eventi. Le narrazioni li articolano in un resoconto intelligibile, incorporando diverse voci
<i>Validità</i>	Spesso le misure sono considerate corrispondenti agli indicatori	Le metriche utilizzate possono essere molto precise, ma non rilevanti rispetto agli scopi educativi	Indicatori e metriche non sono coincidenti; elementi facilmente misurabili richiedono un alto livello di congetturalità e sono a rischio di bias

Tab. 1: ipotesi di innovazione per ciascuna dimensione della documentazione

Conclusioni

L'identificazione delle caratteristiche di equità e di inclusività della progettazione educativa democratica richiede una teoria educativa che definisca i concetti fondanti e ne descriva le caratteristiche nell'analisi delle pratiche concrete. La voce delle persone partecipanti al progetto è essenziale per coinvolgere e valorizzare diverse esperienze, sensibilità e bisogni.

La valutazione è un compito complesso perché la definizione degli strumenti (indicatori e narrazioni) deve fare riferimento alla discussione sugli scopi generali dei processi educativi, all'esperienza dei soggetti che partecipano al progetto e al contesto sociale, culturale ed economico. L'elaborazione del sistema di indicatori ha inevitabilmente delle conseguenze pratiche, poiché identificano le caratteristiche dei traguardi educativi, rendono evidenti alcuni aspetti, che diventano oggetto di investimento, a scapito di altre componenti che scivolano sullo sfondo. Gli indicatori sono basati su singole variabili, ma la relazione con la diversità delle pratiche educative concrete non è diretta; infatti, in ciascun contesto, le variabili codificate negli indicatori interagiscono con altre condizioni specifiche in maniera rilevante per i partecipanti, ma non facilmente misurabili tramite una metrica standard.

Le opportunità di apprendimento reali dipendono da una molteplicità di condizioni specifiche che si creano. Alcune variabili esterne impattano in maniera pesante sulle possibilità di partecipazione dei soggetti, in particolare i più vulnerabili, anche in presenza di valori accettabili su alcuni indicatori dell'educazione.

Bibliografia

- Alexander, R. J. (2008). *Education for all, the quality imperative and the problem of pedagogy* (CREATE Pathways to Access, Research Monograph No. 20). Institute of Education, University of London.
- Barthes R. (1981/1986). *Le grain de la voix*. Paris: Éditions du Seuil (trad. It. *La grana della voce*. Torino: Einaudi).

- Borghi L. (1955). *L'ideale educativo di John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruner J.S. (1996/2000). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press (trad. it. *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli).
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2003). *Oltre la qualità nell'educazione e cura nella prima infanzia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Dewey J. (1910/2019). *How we think*. In J. Boydston (Ed.), *The middle works of John Dewey, 1899–1924* (Vol. 6, pp. 177–355). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press (trad. it. *Come pensiamo?* Milano: Raffaello Cortina).
- Dewey J. (1938a/1965). *Logic: The theory of inquiry*. In J. Boydston (Ed.), *The later works of John Dewey, 1925–1953* (Vol. 13, pp. 1–61). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press (trad. it. *Logica. Teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi).
- Dewey J. (1938b/2014). *Experience and education*. In J. Boydston (Ed.), *The later works of John Dewey, 1925–1953* (Vol. 13, pp. 1–61). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press (trad. it. *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina).
- European Education Area (2024). *Quality education and training for all*. Retrieved August 1st, 2024, from <https://education.ec.europa.eu/it/resources-and-tools/education-and-training-statistics>.
- Lanzara G.F., Pardi F. (1980). *L'interpretazione della complessità: metodo sistemico e scienze sociali*. Napoli: Guida.
- Oakley A. (2007). Evidence-informed policy and practice: Challenges for social sciences. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidence-based practice* (pp. xx–xx). London: Sage in collaboration with The Open University.
- OCSE (2024). *Education Indicators in Focus*. Retrieved 3rd February, 2025, from https://www.oecd.org/en/publications/education-indicators-in-focus_22267077.html
- Pring R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.
- Unterhalter E., Aikman S. (2005). *Beyond Access. Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*. London: Oxfam.
- What Works Network (2014). *What works. Evidence for Decision Makers*. Retrived 18th April, 2024, from www.gov.uk/what-works-network).

Percezioni del Contesto Scolastico (PCS): uno strumento di monitoraggio e valutazione dei processi lavorativi nelle scuole di ogni ordine e grado

Irene Stanzione

Ricercatrice

Sapienza Università di Roma – irene.stanzione@uniroma1.it

1. Il ruolo del contesto organizzativo nella professionalità docente

L'educazione inclusiva e di qualità è un obiettivo centrale dell'Agenda 2030 e richiede un continuo adattamento del sistema scolastico per rispondere alle sfide imposte dalle transizioni interculturali, digitali ed ecologiche. Le trasformazioni in atto impongono infatti una costante revisione delle pratiche educative per garantire ambienti scolastici equi e inclusivi (OECD, 2023). La crescente diversità nelle classi, unita alle sfide del cambiamento digitale ed ecologico, richiede strumenti di monitoraggio capaci di analizzare il contesto e individuare leve di miglioramento (Mezzanotte, Calvel, 2023).

Negli ultimi anni, la ricerca ha evidenziato come il contesto organizzativo delle scuole incida profondamente sulla qualità dell'insegnamento e sulla motivazione dei docenti (Fullan, Hargreaves, 2012). Secondo la letteratura, infatti, il contesto lavorativo è un elemento chiave nel determinare il benessere di studenti e docenti e di conseguenza l'efficacia dell'insegnamento (Hattie, 2012; OCSE, 2018): fattori quali il supporto sociale, la collaborazione tra colleghi e il coinvolgimento nelle decisioni organizzative influenzano positivamente il livello di soddisfazione e motivazione degli insegnanti (Rousseau, Fried, 2001); parallelamente, ambienti scolastici caratterizzati da una bassa qualità relazionale e da carichi di lavoro eccessivi possono generare stress e ridurre la capacità degli insegnanti di svolgere il proprio lavoro in modo efficace (Griffin, 2007).

Non si può perciò considerare la qualità del contesto organizzativo scolastico come un semplice sfondo, ma come un elemento attivo che media il legame tra l'efficacia personale e collettiva dei docenti e la loro capacità di generare valore nell'insegnamento. La percezione di un ambiente di lavoro efficace non solo rafforza l'impegno professionale, ma condiziona direttamente il modo in cui i docenti interpretano il proprio ruolo, influenzando di conseguenza le loro strategie didattiche e la relazione con gli studenti. In particolare, le convinzioni di autoefficacia si traducono in una maggiore capacità di affrontare le sfide educative solo quando supportate da un'organizzazione che valorizzi il contributo del singolo all'interno di una visione condivisa (Rosa, Alesandri, 2009).

Come noto, disturbi da stress lavorativo cronico, come il burnout, non sono solo un fenomeno individuale, ma il risultato di tensioni strutturali legate al contesto organizzativo scolastico. Fattori come l'ambiguità dei ruoli, la mancanza di riconoscimento professionale e il conflitto

tra lavoro e vita privata sono predittori significativi di esaurimento emotivo e depersonalizzazione (Pedditzi, Nonnis, 2014).

Dunque, se è vero che le condizioni di lavoro, il supporto ricevuto da colleghi e dirigenti e la gestione delle transizioni educative sono elementi chiave che influenzano la performance professionale e il benessere lavorativo degli insegnanti (Viac, Fraser, 2020), non possono essere ignorate nella costruzione di quel complesso quadro della professionalità docente descritto anche dalla normativa italiana di riferimento. Quest'ultima delinea un profilo basato su competenze relative alla didattica, all'organizzazione e alla professionalità. La piena acquisizione di queste competenze richiede la realizzazione di azioni sia a livello individuale sia a livello di contesto, poiché entrambe hanno un impatto sugli aspetti didattici nell'ottica di una effettiva realizzazione di pratiche inclusive, innovative e personalizzate; pratiche che sono sempre più richieste al docente e sulle quali anche l'offerta di formazione in servizio si rivolge con sempre maggiore attenzione (Botta, Stanzone, 2023).

Sebbene sia ormai assodato, sia dalla letteratura sia dalla normativa, che un contesto favorevole possa migliorare il coinvolgimento dei docenti e di conseguenza la qualità della didattica, (Schaufeli, Bakker, 2004), la traduzione di queste indicazioni in pratiche organizzative efficaci è spesso complessa. I contesti scolastici, infatti, godono, e allo stesso tempo risentono, di singole particolarità ed esigenze, comportando a volte la difficoltà di leggere le dinamiche e i bisogni ad esse correlati e implementare soluzioni organizzative che abbiano delle ricadute efficaci. Il contesto scolastico non è solo un ambiente fisico, ma un complesso ecosistema di relazioni, aspettative e dinamiche (Griffin, 2007).

Se è vero che la scuola rappresenta un contesto complesso e articolato, in cui interagiscono molteplici attori e dinamiche organizzative, educative e sociali, per comprenderne le caratteristiche e i processi, risulta fondamentale adottare strumenti analitici adeguati, capaci di leggere la scuola come un ecosistema multidimensionale. Tale prospettiva consente di cogliere non solo le strutture formali, ma anche le relazioni tra gli attori e il loro impatto sulla qualità dell'istruzione e dell'apprendimento.

L'approccio ecosistemico alla scuola si fonda sulla capacità di integrare diverse dimensioni del contesto scolastico, coniugando risposte specifiche ai bisogni formativi, metodologico-didattici, organizzativi, comunicativi e normativi con una visione sistemica dell'istituzione scolastica. Tale visione si sviluppa attraverso una rappresentazione multilivello e multi-attore del sistema educativo (Crozier, Friedberg, 1978; Moretti, 2022).

In questo senso, si possono distinguere tre principali aree contestuali attraverso cui la scuola esercita la propria funzione organizzativa (Cacciamani in Pontecorvo, 2013): gli organi di governo interni e i gruppi di lavoro tra insegnanti (collegio docenti, i consigli di classe e d'istituto, lo staff dirigenziale), deputati alla presa di decisioni strategiche e alla gestione della leadership educativa; la comunità verticale che riguarda le relazioni tra scuole di diverso ordine e grado, con l'obiettivo di favorire la continuità educativa e lo sviluppo di pratiche condivise tra insegnanti con differenti background pedagogici; la continuità orizzontale che comprende le relazioni tra scuola e territorio, coinvolgendo altre agenzie educative e sociali per arricchire l'offerta formativa e connettere la scuola al contesto socioculturale. Oltre a queste dimensioni, la scuola è anche una comunità educativa che si sviluppa attorno a interazioni sociali tra insegnanti, studenti, genitori e tutti gli altri attori. Si identifica infatti l'area del processo di insegnamento e apprendimento (processi cognitivi, affettivi e metacognitivi che caratterizzano le dinamiche didattiche e relazionali); la traiettoria di sviluppo del sé (include il supporto all'orientamento personale e allo sviluppo delle competenze sociali necessarie per affrontare la vita scolastica e professionale) e tutte quelle situazioni di particolare attenzione educativa e problematiche di disagio scolastico, promuovendo strategie inclusive e adattamenti didattici adeguati (Cacciamani in Pontecorvo, 2013).

Per analizzare in modo efficace la scuola come contesto, è necessario adottare un modello teorico che ne colga la complessità. Il modello ecologico (Bronfenbrenner, 1979) offre un quadro di riferimento utile per comprendere le interazioni tra i diversi livelli del sistema scolastico e in un certo senso è recepito dagli strumenti di progettazione scolastica atti ad analizzare i bisogni di contesto. Infatti, il Rapporto di Autovalutazione (RAV), nella sua composizione per sezioni, ne dedica una ai Processi. Quest'ultima prevede un'analisi del contesto inteso come Ambiente di apprendimento, Inclusione e differenziazione, Continuità e orientamento, ma dedica anche un approfondimento alle Pratiche educative e didattiche e alle Pratiche gestionali e organizzative. I sistemi di valutazione nelle scuole non sono solo strumenti di misurazione della performance, ma veri e propri dispositivi organizzativi che possono favorire o ostacolare il miglioramento della didattica: la loro efficacia dipende infatti dal modello di governance adottato in considerazione del fatto che una valutazione centralizzata e gerarchica può generare conformismo e resistenze, mentre un approccio partecipativo e integrato nel contesto scolastico può stimolare un cambiamento effettivo. Tuttavia, senza una cultura organizzativa coesa, anche i modelli più avanzati rischiano di tradursi in rituali simbolici, privi di impatto reale sulle pratiche educative (Paletta, 2013).

Per questo, l'adozione di una prospettiva contestuale consente di leggere la scuola in tutta la sua complessità, superando approcci riduzionisti focalizzati solo sugli esiti individuali. L'utilizzo di strumenti di analisi permette di comprendere meglio le interazioni tra gli attori scolastici e di promuovere strategie di miglioramento fondate su evidenze, considerando il comportamento professionale come il risultato dell'interazione tra fattori individuali e contestuali.

Il presente contributo si inserisce in questo scenario e propone un'analisi delle percezioni del contesto scolastico da parte degli insegnanti attraverso uno strumento di monitoraggio e valutazione: il questionario sulle Percezioni del Contesto Scolastico (PCS). Lo strumento, adattato dal Management Standard Indicator Tool (MS-IT) (Guido et al., 2012), consente di analizzare dodici dimensioni chiave del contesto lavorativo. L'obiettivo dello studio è identificare fattori che facilitano o ostacolano l'attività professionale degli insegnanti e fornire dati utili per l'implementazione di strategie di miglioramento.

2. La ricerca

Il presente studio nasce all'interno di un progetto più ampio¹, che tra gli obiettivi ha quello della validazione del questionario PCS il quale, come anticipato, è basato sul Management Standard Indicator Tool (MS-IT) ed è stato riadattato al contesto scolastico italiano. Il MS-IT è stato sviluppato dall'Health and Safety Executive per la misura dei Management Standard (MacKay et al., 2004) al fine di supportare i datori di lavoro nella valutazione e gestione dei rischi associati allo Stress Lavoro Correlato (SLC). L'HSE ha indicato dei livelli ottimali da raggiungere, che possono essere usati come obiettivi per interventi mirati a migliorare le condizioni dei lavoratori (Guidi et al., 2012). A livello nazionale è largamente utilizzato all'interno della metodologia INAIL (INAIL, 2017). Il questionario in origine si compone di 35 affermazioni che misurano sette dimensioni, ognuna corrispondente ad un ambito lavorativo associato allo stress. All'interno di questo studio le dimensioni sono state ampliate per rispondere meglio alle particolarità del contesto scolastico in quanto, il questionario nasce per la misurazione delle percezioni di lavoro in ambito aziendale.

Le dodici dimensioni analizzate includono:

1 Progetto di Ateneo 2022 Sapienza. Numero protocollo: RP12218167FBBF52A

- Domanda: si concentra su come i docenti percepiscono il carico di lavoro e lo gestiscono, includendo l'equilibrio tra i compiti, il rispetto delle scadenze, l'intensità del lavoro e la possibilità di fare pause.
- Controllo: misura l'autonomia percepita dai docenti nel proprio lavoro, inclusa la possibilità di decidere su metodi didattici, contenuti e tempi.
- Supporto dal dirigente scolastico: valuta il sostegno che i docenti percepiscono di ricevere dal dirigente, come feedback costruttivo, supporto emotivo e capacità di risolvere problemi.
- Supporto dei colleghi: esamina il livello di sostegno e collaborazione tra colleghi, inclusi il rispetto reciproco e il lavoro di squadra.
- Relazioni: si riferisce alla qualità delle relazioni interpersonali all'interno della scuola, comprese eventuali conflittualità e tensioni tra il personale.
- Ruolo: misura la chiarezza dei docenti riguardo al proprio ruolo, alle responsabilità e al modo in cui il loro lavoro contribuisce agli obiettivi della scuola.
- Cambiamento: valuta la qualità della comunicazione riguardo ai cambiamenti organizzativi e il coinvolgimento dei docenti nei processi decisionali.
- Benessere nelle relazioni con gli studenti: misura il benessere emotivo dei docenti nelle interazioni con gli studenti, inclusi livelli di fiducia e comfort.
- Gestione delle relazioni con gli studenti: esamina come i docenti gestiscono le relazioni e i conflitti con gli studenti, mantenendo la disciplina e un clima positivo in classe.
- Processi di inclusione: misura il coinvolgimento dei docenti nei processi di inclusione, incluso il supporto per superare gli ostacoli all'apprendimento e la promozione di un ambiente non violento.
- Relazioni con le famiglie: valuta la qualità delle relazioni tra docenti e famiglie degli studenti, inclusi il rispetto reciproco e la fiducia.
- Relazioni tra docenti: misura la collaborazione e il rispetto tra i docenti, inclusa la capacità di lavorare in squadra per la pianificazione, l'insegnamento e l'integrazione di nuovo personale.

Di seguito verranno presentati i risultati preliminari frutto delle prove pilota condotte sullo strumento. Lo scopo del contributo, infatti, è mostrarne le potenzialità più che un quadro delle percezioni di contesto dei docenti, in quanto il campione non si può considerare sufficientemente rappresentativo e il questionario è ancora in fase di validazione.

3. Risultati e discussione

Il questionario è stato sottoposto a due prove pilota: un primo tryout ha coinvolto 225 docenti di scuola secondaria di primo grado, un secondo try out è stato condotto, anche con le nuove dimensioni, su un campione di 177 insegnanti di ogni ordine e grado (donne per il 90,4%). Il campione è equamente distribuito per anni di esperienza (il 24,3% insegna da meno di 5 anni, circa il 30% da 6 a 15, circa il 21 da 16 a 25 e il restante 25% da oltre 25 anni); quasi il 50% dei rispondenti insegna da più di cinque anni nella scuola attuale che, per il 52,5% è una scuola primaria, per il 18,6% una scuola secondaria di secondo grado, per il 17,5% una secondaria di primo grado e il restante 11,3% una scuola dell'infanzia. Il 61% è un insegnante curriculare e il 72% di ruolo.

La raccolta dei dati è ancora in corso e ci si è posti l'obiettivo, dopo la conclusione della prova pilota, di giungere a una numerosità campionaria sufficiente ai fini di una validazione statistica.

3.1 Analisi dei punteggi medi

L'analisi dei punteggi medi, benché possa sembrare un'analisi semplice e poco significativa, consente comunque una lettura del contesto, utile ad interpretare i punti di forza e di debolezza del luogo di lavoro. Le risposte sono rilevate tutte su una scala di tipo Likert a 5 passi di accordo o di frequenza. Ad esempio, la Tab. 1 mostra che le dimensioni con punteggi elevati, come il Ruolo ($M = 4,49$, $DS = 0,37$) e il Benessere con gli studenti ($M = 4,39$, $DS = 0,58$), evidenziano due punti di forza del contesto scolastico e questo suggerisce che i docenti percepiscono una forte chiarezza riguardo ai propri compiti e responsabilità e hanno una buona relazione con gli studenti, con un relativo consenso generale (DS contenute). Anche il Controllo ($M = 4,29$, $DS = 0,62$), che misura l'autonomia percepita nel lavoro, è valutato positivamente, indicando che i docenti sentono di avere un certo margine decisionale nelle loro attività.

Tra le aree di criticità invece, si ritrovano il Cambiamento ($M = 3,40$, $DS = 0,79$), il Supporto del dirigente ($M = 3,30$, $DS = 1,00$) e la Domanda (richieste) ($M = 3,13$, $DS = 0,72$). Per quanto riguarda il primo, la percezione relativamente bassa del Cambiamento e una Deviazione Standard elevata suggeriscono difficoltà e non omogeneità nel gestire o comunicare i cambiamenti organizzativi; il supporto del dirigente, dove risulta un'alta Deviazione Standard ($DS 1,00$) denota una variabilità significativa tra i docenti, indicando che alcuni percepiscono un supporto adeguato, mentre altri avvertono una carenza; il punteggio medio basso della dimensione Domanda segnala una percezione di carico di lavoro eccessivo o difficoltà nel gestire le richieste del ruolo. Tenendo in considerazione i limiti dello studio nel leggere i dati nella loro complessità di fronte a un campione non rappresentativo, soprattutto in considerazione delle particolarità dei singoli contesti, lo scopo del contributo rimane quello di mostrare le potenzialità di lettura che ha lo strumento per le analisi dei bisogni del contesto di lavoro.

Dimensioni	Medie	SD
Ruolo	4,49	0,37
Benessere nel rapporto con gli studenti	4,39	0,58
Controllo	4,29	0,62
Rapporto con le famiglie	4,10	0,61
Gestione delle relazioni con gli insegnanti	4,09	0,59
Supporto dei colleghi	4,11	0,83
Relazioni	4,11	0,76
Processi di inclusione	3,77	0,67
Rapporto tra insegnanti	3,77	0,71
Cambiamento	3,40	0,79
Supporto de dirigente	3,30	1,00
Domanda (richieste)	3,13	0,72

Tab. 1: Analisi dei punteggi medi

3.2 Descrizione delle variabili di sfondo

Le tabelle 2 e 3 mostrano come i risultati si siano differenziati all'analisi della varianza per le due dimensioni di Processi di inclusione e Relazione tra gli insegnanti per alcune variabili di sfondo quali il Ruolo, la Posizione lavorativa, l'Esperienza nella scuola attuale, il Numero di classi. Nello specifico, per quanto riguarda la Tab. 1, i docenti di sostegno mostrano una percezione più positiva dei Processi di inclusione (media = 3,93) rispetto ai docenti curricolari (media = 3,67): questo dato può riflettere una maggiore sensibilità o coinvolgimento dei docenti di sostegno nei processi inclusivi, vista la natura del loro lavoro. Inoltre, anche i supplenti annuali o temporanei riportano una percezione dei processi inclusivi significativamente più alta (media = 4,04) rispetto ai docenti di ruolo (media = 3,66) e questo risultato potrebbe suggerire che i supplenti potrebbero essere maggiormente motivati a contribuire ai processi inclusivi per integrarsi meglio nel contesto scolastico oppure che la poca conoscenza del contesto li porta ad avere percezioni più positive. Di fatti, i docenti con meno di un anno di esperienza nella scuola attuale percepiscono i processi inclusivi in maniera più positiva (media = 4,04) e questo potrebbe confermare che i nuovi arrivati vedono l'inclusione con un approccio più idealista, mentre i docenti con più esperienza potrebbero trovarsi in una fase di maggiore difficoltà nell'adattarsi o nel gestire le dinamiche inclusive. Lo stesso vale per il numero di classi: i docenti che seguono una sola classe hanno una percezione più positiva dei processi di inclusione (media = 3,92) rispetto a quelli che ne gestiscono due o più (media = 3,62). Questo risultato potrebbe indicare che un carico di lavoro distribuito su più classi renda più complessa l'implementazione efficace delle pratiche inclusive, limitando il tempo e l'attenzione dedicati agli studenti con bisogni specifici.

Processi di inclusione (Risultati significativi dell'ANOVA)		
		Medie
Ruolo*	Curriculare	3,67
	Di sostegno	3,93
Posizione**	Di ruolo	3,66
	Supplente annuale o temporaneo	4,04
Esperienza nella scuola attuale*	Meno di un anno	4,04
	Da uno a 4 anni	3,54
	5 anni o più	3,76
Numero di classi*	1 classe	3,92
	2 o più classi	3,62

Tab. 2: Analisi della varianza Processi di inclusione e Ruolo, Posizione, Esperienza nella scuola attuale, Numero di classi; *p<0,05; **p<0.01

Relazione tra gli insegnanti (Risultati significativi dell'ANOVA)		
		Medie
Ruolo*	Curriculare	3,67
	Di sostegno	3,94
Esperienza nella scuola attuale***	Meno di un anno	4,03
	Da uno a 4 anni	3,35
	5 anni o più	3,89
Numero di classi*	1 classe	3,94
	2 o più classi	3,61

Tab.3: Analisi della varianza Relazione tra gli insegnanti e Ruolo, Posizione, Esperienza nella scuola attuale, Numero di classi; *p<0,05; **p<0.01; ***p<0,001

4. Conclusioni

Lo strumento presentato in questo contributo si è dimostrato adeguato alla lettura dei contesti e si conferma come risorsa utile per fornire dati volti a individuare possibili margini di miglioramento e punti di forza. Tale restituzione è certamente utile per promuovere la qualità del contesto scolastico, attraverso il rinforzo di iniziative mirate, il consolidamento delle buone pratiche e l'attivazione di interventi a livello di sistema. L'analisi sistematica delle percezioni dei docenti, se portata avanti nel tempo, rende possibile anche il monitoraggio delle dinamiche contestuali e la valutazione dell'efficacia di azioni specifiche, rendendo agibile la pianificazione di percorsi, iniziative, formazione e aggiornamento differenziati in base ai ruoli, alle esperienze e alle necessità dei docenti.

Il PCS favorisce anche una maggiore comunicazione tra professionisti, rinforzando le dinamiche orizzontali, incentivando la creazione di spazi strutturati di confronto e collaborazione. Lo strumento promuove anche forme di collaborazione tra insegnanti e dirigenti, supportando così il miglioramento dei processi organizzativi e gestionali, soprattutto se i risultati vengono integrati nel Rapporto di Autovalutazione (RAV): questo consente di qualificare l'analisi del funzionamento scolastico, fornendo un quadro chiaro della capacità dell'istituto di monitorare le proprie attività e indirizzare risorse umane e finanziarie verso obiettivi strategici. L'utilizzo dello strumento contribuisce, infine, alla valorizzazione delle risorse umane, promuovendo la formazione del personale, il riconoscimento delle competenze e il rafforzamento della collaborazione tra docenti, con effetti positivi sull'intero ecosistema scolastico e sulla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Tuttavia, la realizzazione di queste azioni può comportare un notevole sforzo per i diversi istituti, già sovraccaricati da innumerevoli incombenze burocratiche, didattiche e organizzative. Per questa ragione, l'obiettivo finale del progetto è giungere alla validazione del questionario al fine di inserirlo in una piattaforma digitale open access² che consente alle scuole, previo accreditamento, di somministrare agilmente il questionario e ottenere una restituzione automatica del dato.

Bibliografia

- Botta E., Stanzione I. (2022). Uno studio esplorativo sulle percezioni del contesto lavorativo e aspetti di professionalità degli insegnanti. *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (pp. 913-924). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino (Ed. or. *The ecology of human development. Experiments by nature and design*, Cambridge: Harvard University Press, 1979).
- Crozier M., Friedberg E. (1978). *Attore sociale e sistema*. Milano: Etas Libri.
- Fullan M., Hargreaves A. (2012). Reviving teaching with 'professional capital'. *Education Week*, 31(33), 30-36.
- Griffin M. A. (2007). Specifying organizational contexts: Systematic links between contexts and processes in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 859-863.
- Guidi S., Bagnara S., Fichera G. P. (2012). The HSE indicator tool, psychological distress and work ability. *Occupational Medicine*, 62(3), 203-209.

2 La piattaforma si chiama Ricercaconlasuola.it. E' un progetto che vede come responsabile Pietro Lucisano e come componenti Stefano Livi, Emanuela Botta, Emiliane Rubat du Mèrac e Irene Stanzione. Il sito contiene diversi questionari per docenti e studenti su aspetti di benessere scolastico e di professionalità docente; permette infine di ottenere una restituzione automatica e interpretata del dato.

- Hattie J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge, London.
- INAIL (2017). *La metodologia per la valutazione e gestione del rischio stress lavoro-correlato: Manuale ad uso delle aziende in attuazione del d.lgs.81/2008 e s.m.i.* Tipolitografia. Milano.
- MacKay C. J., Cousins R., Kelly P. J., Lee S., McCaig R. H. (2004). 'Management standards' and work-related stress in the UK: Policy background and science. *Work Stress*, 18, 91–112.
- Mezzanotte C., Calvel C. (2023). Indicators of inclusion in education: A framework for analysis. *OECD Education Working Papers*, No. 300- Paris: OECD Publishing.
- Moretti G. (2022). *La leadership educativa situata. Conoscere il contesto e cooperare*. Roma: Anicia.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2022). *Mending the Education Divide: Getting Strong Teachers to the Schools That Need Them Most*. TALIS. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. Paris: OECD Publishing.
- Paletta A. (2013). *Valutazione dell'istruzione e miglioramento: il contributo degli studi di management*. Torino: Fondazione Agnelli.
- Paniagua A., Sánchez-Martí A. (2018). *Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals?*. *OECD Education Working Papers*, No. 190. Paris: OECD Publishing.
- Pedditzi M. L., Nonnis M. (2014). Psycho-social sources of stress and burnout in schools: Research on a sample of Italian teachers. *La Medicina del Lavoro*, 105(1), 48-62.
- Rosa V., Alessandri G. (2009). L'efficacia dei docenti: come promuovere l'impegno nell'organizzazione e la soddisfazione lavorativa. *Prevenzione oggi*, 5(3-4), 75-86.
- Rousseau D. M., Fried Y. (2001). Location, location, location: Contextualizing organizational research. *Journal of Organizational Behavior*, 1-13.
- Schaufeli W. B., Bakker A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi sample study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(3), 293-315.
- Viac C., Fraser P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. *OECD Education Working Papers*, (213), 0_1-81.

La valutazione scolastica come fattore di benessere o disagio: il punto di vista degli studenti*

Lucia Scipione

Ricercatrice

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia – lucia.scipione@unimore.it

Andrea Zini

Ricercatore

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia – andrea.zini@unimore.it

1. Introduzione

Le Raccomandazioni per l'apprendimento permanente (2018) includono il benessere tra gli elementi chiave della competenza personale, sociale e di imparare a imparare, come predisposizione positiva che richiede necessaria consapevolezza di sé nell'interazione tra aspetti fisici, cognitivi, emotivi, sociali, esistenziali e ambientali (Caena, 2019; Sala et al., 2020). La natura multidimensionale e complessa del costrutto del benessere, determinata quindi dalla combinazione di diversi fattori personali, sociali e ambientali (Bronfenbrenner, 1979), richiede nel contesto scolastico una comprensione sistemica dei numerosi fattori che co-esistono e interagiscono, compresi gli spazi, la didattica e l'agency degli studenti. Studi che si sono occupati di rilevare condizioni di benessere e disagio degli studenti hanno sottolineato molteplici variabili, più o meno influenzate da fattori scolastici, che intervengono sul benessere cognitivo, psicologico e sociale degli studenti nel contesto educativo (Lucisano et al. 2024; Lucisano, Botta, 2023; Stanzone, 2017; Antonova et al., 2016). Nonostante l'influenza dei fattori scolastici sul benessere degli studenti risulti generalmente bassa, la promozione di un clima scolastico positivo da parte del docente risulta potenzialmente efficace per ridurre fenomeni di disagio e sostenere il benessere degli studenti a scuola (Govorova et al., 2020).

Il presente contributo costituisce un affondo su una parte dei dati raccolti in occasione di una più ampia inchiesta tramite questionario sulle condizioni di benessere e disagio a scuola, condotta nel 2024 in un Liceo di una città metropolitana dell'Italia settentrionale. Lo strumento d'indagine proposto è stato realizzato mediante un processo partecipativo che ha visto coinvolti studenti, docenti e ricercatori esterni. Il processo di costruzione dello strumento ha preso le mosse da un precedente strumento elaborato da un gruppo di studentesse e studenti e ha tenuto conto sia di modelli disponibili nella letteratura di ricerca, sia dei risultati di una indagine esplorativa condotta mediante focus group.

In particolare, l'affondo è sul tema della valutazione, per come è percepita dai ragazzi e dalle ragazze come fattore che concorre a definire la percezione di benessere e di disagio nel contesto scolastico. Il contributo, infatti, presenta e discute i punti di vista molteplici degli studenti a

* Il contributo è frutto del lavoro comune degli autori, che hanno progettato e realizzato la ricerca in modo congiunto. In particolare, Lucia Scipione ha scritto i paragrafi 1, 2, 5, 6, Andrea Zini i paragrafi 3 e 4.

partire dall'analisi dei dati raccolti mediante quesiti di tipo strutturato, in dialogo con quanto emerso nelle risposte aperte nella quali è stato chiesto di condividere eventuali commenti ulteriori.

2. Un'inchiesta partecipativa sulle condizioni di benessere e disagio a scuola

Nell'a.s. 2023/2024 un istituto superiore ha promosso una ricerca partecipativa sul benessere a scuola dei propri studenti per valorizzare e rilanciare un precedente lavoro, frutto di una collaborazione tra studenti e docenti, che aveva avuto come obiettivo quello di costruire e somministrare un questionario per indagare le condizioni di benessere degli studenti. La ricerca, che ha integrato metodi qualitativi e quantitativi, ha avuto l'obiettivo di sviluppare uno strumento d'indagine affidabile e di analizzare i dati per migliorare l'ambiente scolastico. I ricercatori coinvolti hanno guidato un processo partecipativo di costruzione dello strumento a partire dalla revisione dello strumento originale (A.S. 2022-2023), mediante la consultazione di docenti e studenti, integrando e adattando le informazioni raccolte alla luce della letteratura di ricerca.

Nella prima fase, è stata condotta un'analisi approfondita del questionario originale. La seconda fase ha visto la realizzazione di focus group con studenti e docenti, al fine di studiare il punto di vista di queste categorie di attori sugli aspetti determinanti il benessere scolastico e poterne tenere conto nell'individuazione di indicatori pertinenti e contestualmente significativi. In seguito, è stata elaborata una nuova versione del questionario per l'anno scolastico 2023/2024, accompagnata da una guida per i docenti pensata per sostenere l'interesse e la partecipazione consapevole di tutto il corpo docenti. Lo strumento finale è composto di 97 quesiti, dei quali 6 sono costruiti come batterie di frasi-stimolo (composte da un numero di item variabile da 6 a 9), 6 sono domande opzionali a risposta aperta, 6 sono quesiti opzionali con risposte a scelta multipla. La somministrazione è avvenuta nel maggio 2024; i dati raccolti sono stati sottoposti a un'analisi preliminare, che ha portato alla redazione di un rapporto descrittivo-analitico condiviso e discusso con il gruppo di lavoro.

3. Dieci dimensioni del benessere a scuola

Il questionario è stato somministrato all'intera popolazione dell'Istituto con un tasso di restituzione prossimo all'80% (1389 rispondenti). Dopo la somministrazione, è stato condotto, in primo luogo, uno studio dell'attendibilità e della validità delle misure quantitative ottenute in relazione alle diverse dimensioni del costrutto di benessere ipotizzate nella fase di costruzione dello strumento. Selezionando una parte (54 su 85) dei quesiti di tipo strutturato (su scala di Likert) proposti in forma non opzionale nel questionario, è stato costruito un modello che mette in evidenza dieci dimensioni (fattori) del "benessere a scuola" che sottostanno alle variabili direttamente osservate. Questi fattori sono composti da gruppi più o meno numerosi di variabili-indicatore (corrispondenti a singoli quesiti del questionario) che sono al loro interno coerenti, sia dal punto di vista matematico (cioè mostrano un'associazione statistica), sia dal punto di vista teorico (cioè sono interpretabili razionalmente come indicatori legati ad un determinato aspetto del benessere). Il processo seguito nella costruzione di questo modello fattoriale è il seguente: (1) analisi fattoriale esplorativa, che ha consentito di esaminare la soluzione fattoriale emergente dai dati raccolti attraverso tutti gli item di tipo strutturato e di confrontarla con il modello teorico che ha informato la costruzione dello strumento; (2) selezione degli item, guidata sia da considerazioni di rilevanza teorica, sia da criteri statistici (elevata saturazione sul fattore e bassa unicità); (3) analisi fattoriale confermativa del risultante modello a dieci fattori (Tabella 1), che risulta coerente con il modello teorico e dotato di accettabili misure di adatta-

mento ai dati (si rinvia a Zini e Scipione, 2024, per una trattazione più approfondita delle procedure).

<i>Fattore</i>	<i>N. item</i>	<i>Esempio di quesito</i>
Adeguatezza e sicurezza degli spazi fisici	5	Reputo i locali della scuola adeguatamente ordinati
Senso di protezione INS	5	[Senso di protezione da] essere trattato male da un insegnante
Senso di protezione STU	3	[Senso di protezione da] avere paura dei compagni
Informazione	3	Ricevo le informazioni dalla scuola con adeguato preavviso
Espressione e partecipazione	5	A scuola ho modo di esprimere le mie esigenze e il mio punto di vista sulle attività che mi coinvolgono
Rapporto con gli insegnanti	7	Gli insegnanti sono attenti alle mie esigenze personali
Didattica	8	I miei insegnanti sono disponibili a modificare lo svolgimento del programma per far fronte alle difficoltà degli studenti (es. rallentare per soffermarsi su un tema)
Valutazione - valenza formativa	4	Gli insegnanti mi aiutano a comprendere i miei punti di forza e di debolezza, utilizzando le verifiche come strumento
Rapporto con i compagni	9	[Pensa alla tua classe] Mi sento nel mio ambiente
Soddisfazione per la scelta dell'indirizzo e dell'Istituto	5	Facendo riferimento alla tua esperienza al [Istituto] e alla tua eventuale conoscenza di altri contesti scolastici, complessivamente quanto sei contento di aver scelto questa scuola?

Tab. 1: Dieci dimensioni del benessere a scuola

Inoltre, nell’ultima sezione (“Giudizio complessivo”) del questionario somministrato erano inseriti due item (non utilizzati nella costruzione del modello) che stimolano il rispondente ad esprimere il proprio grado di accordo con altrettante affermazioni che attengono ad una percezione globale del proprio benessere a scuola: “Vado a scuola volentieri” e “A scuola mi sento a mio agio”. La coerenza concettuale ed empirica di questi item ($\alpha = .778$, $\omega = .779$) ha suggerito la possibilità di aggregarli per comporre un ulteriore “indice di benessere dichiarato” (Figura 1), che in questa sede utilizzeremo per alcuni raffronti sia con gli indici relativi alle dieci dimensioni che costituiscono il modello, sia con determinate variabili che attengono alla valutazione scolastica¹.

1 L’indice di benessere globale presenta una distribuzione che si discosta in misura relativamente contenuta dalla normalità (asimmetria = -0.32; test di Shapiro–Wilk: $W = .952$, $p < .001$). Mostra inoltre una convergenza significativa con l’indice composito ottenuto aggregando le 54 variabili del modello multidimensionale ($r = .667^{***}$; $\tau = .499^{***}$).

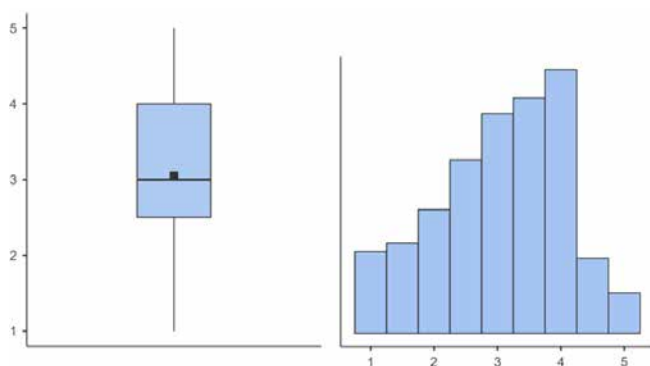


Fig. 1: Box plot e istogramma dell' "indice di benessere dichiarato"

Per fornire una rapida sintesi dei dati raccolti, si presentano di seguito i boxplot degli indici relativi a ciascuna delle dieci dimensioni del benessere individuate nel modello fattoriale (Figura 2)². È possibile notare che le distribuzioni dei dati relativi al "rapporto con gli insegnanti", alla "didattica", alla "valenza formativa della valutazione" e alla "partecipazione" tendono concentrarsi leggermente al di sotto del valore centrale dell'intervallo. Al contrario, quelle relative all' "adeguatezza e sicurezza degli spazi fisici", all' "informazione", al "rapporto con i compagni", alla "soddisfazione per la scelta dell'indirizzo e dell'Istituto" e al "senso di protezione da eventuali comportamenti avversi emessi da altri studenti" mostrano una tendenza a concentrarsi, seppure in modo diverso, al di sopra del valore centrale.

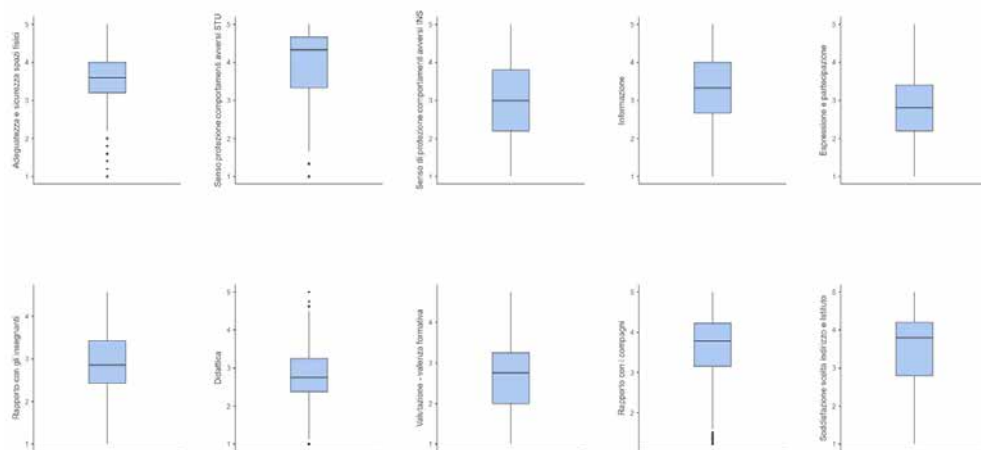


Fig. 2: Boxplot degli indici di benessere

- 2 Qui e nel seguito si fa riferimento a indici costruiti come punteggi-media delle rispettive variabili componenti, scelta che consente di riportarne il campo di variazione a quello degli item del questionario: da 1 (polo negativo) a 5 (polo positivo). Di ogni scala si è verificata la coerenza interna e la correlazione elemento-scala (v. Zini e Scipione, 2024).

Lo studio della correlazione per ranghi tra gli indici relativi alle dieci dimensioni del benessere che compongono il modello fattoriale ha messo in luce una relazione particolarmente stretta tra le dimensioni che abbiamo identificato come “rapporto con gli insegnanti”, “didattica” e “valenza formativa della valutazione”. I tre fattori che compongono questa triade risultano essere anche quelli più fortemente correlati con la “soddisfazione per la scelta dell’indirizzo e dell’Istituto” (Figura 3). Lo stesso tipo di analisi, estesa anche all’indice di benessere dichiarato, ha rivelato che i fattori della “triade” sono quelli con esso più fortemente correlati, dopo il fattore “soddisfazione” (che sembra presentare anche una più stretta affinità teorica), seguiti dal fattore “rapporto con i compagni”.

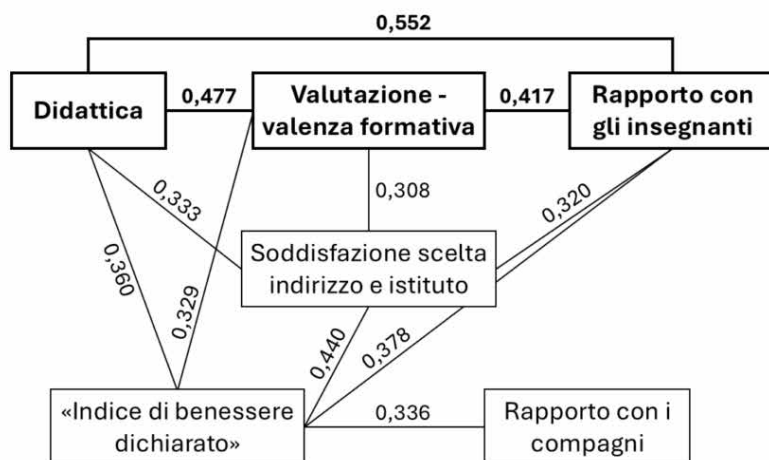


Fig. 3: Correlazioni salienti tra diverse dimensioni del benessere a scuola (coefficiente di Tau b di Kendall, $p < 0,001$)

4. Aspetti della valutazione scolastica

Il questionario somministrato include sia quesiti strutturati che rilevano l’apprezzamento della valenza formativa della valutazione scolastica (Figura 4), sia quesiti che riguardano invece aspetti disfunzionali del proprio rapporto con essa (Figura 5); questi ultimi attengono al costrutto dell’ansia piuttosto che a quello del benessere (cfr. Lucisano e Botta, 2023) e non sono quindi considerati nel modello fattoriale. Inoltre, al termine della sezione “Valutazione” del questionario è stata inserita una domanda opzionale a risposta aperta per consentire ai rispondenti di esprimere considerazioni ulteriori sui relativi aspetti della loro esperienza scolastica in relazione al proprio benessere percepito. L’analisi tematica delle risposte scritte contribuisce sensibilmente all’interpretazione dei dati e sarà oggetto del prossimo paragrafo.



Fig. 4: Quesiti considerati nella costruzione del fattore “valutazione - valenza formativa”.
Frasi-stimolo e grafici di densità

A proposito del primo gruppo di quesiti, spiace osservare che il dato interpretabile in modo (lievemente) più negativo riguarda proprio il quesito (il primo in Figura 4) in cui è possibile riconoscere un più stretto rapporto di indicazione con una componente essenziale della nozione docimologica di *formative assessment*, in virtù del riferimento esplicito alla restituzione all’allievo di un feedback ricco, dotato di un valore prospettico e proattivo (Vannini, 2022). Mostrano una distribuzione simile le risposte al quesito (il terzo in Figura 4) relativo alla trasparenza dei criteri in funzione dei quali viene espresso un giudizio sui risultati della misurazione. Di tutti e quattro i quesiti si sono osservate correlazioni positive non trascurabili con l’“indice di benessere dichiarato” ($\tau\text{-}b \geq 0,20$, $p < 0,001$).



Fig. 5: Esempi di quesiti relativi ad aspetti disfunzionali del rapporto con la valutazione scolastica

Per quanto riguarda il secondo gruppo di quesiti (Figura 5), si sono osservate correlazioni significative tra i punteggi di ciascuna coppia di quesiti (coefficiente Tau b di Kendall, $p < 0,001$), la cui forza in più casi si approssima alla soglia convenzionale del grado moderato (0,30) o la supera. In particolare, ciò vale per le correlazioni tra il secondo, terzo e quarto quesito mostrati in Figura 5, che variano tra 0,337 e 0,269. Per il quarto quesito (“ansia da verifica”) si osserva una correlazione negativa non trascurabile con l’“indice di benessere dichiarato” ($\tau\text{-}b = -0,239$, $p < 0,001$). Un’ulteriore analisi ha riguardato le differenze tra gruppi, condotta tramite il test di Kruskal-Wallis. Considerando l’identità di genere dichiarata ($gdl = 5$), sono emerse differenze significative ($p < .001$), con dimensioni dell’effetto di entità moderata stimate me-

dante ε^2 (epsilon quadrato), pari a 0,06 e 0,12 rispettivamente per il secondo e il quarto quesito riportati in Figura 5. Il confronto a coppie (test di Dwass-Steel-Critchlow-Fligner) ha evidenziato che le ragazze, rispetto ai ragazzi, tendono ad attribuire un peso maggiore ai risultati scolastici nella definizione del proprio valore personale ($W = -13.05$, $p < .001$) e a sperimentare livelli più elevati di ansia da verifica ($W = -17.68$, $p < .001$).

5. La voce degli studenti sulla valutazione

Per approfondire il punto di vista degli studenti sono state analizzate anche le risposte alle domande aperte del questionario; in particolare, nel seguito si prenderanno in esame le risposte fornite al quesito che offriva l'opportunità di esprimere eventuali riflessioni ulteriori rispetto alla dimensione valutativa, posto a conclusione della relativa sezione tematica del questionario ("Rispetto alla valutazione e all'impatto sul mio stare bene a scuola, vorrei aggiungere che..."). Il numero dei rispondenti ad almeno un quesito aperto è pari a 326, circa il 24% del campione, con un totale di 760 risposte raccolte. Tutte le risposte aperte sono state codificate per estrarre categorie di significato, permettendo di approfondire alcuni dei fattori ricorrenti di benessere e di disagio percepiti dagli studenti. L'analisi tematica ha guidato l'emersione di categorie interpretative significative e dato luogo a riflessioni ulteriori su molteplici esperienze e vissuti degli studenti. Al fine di costruire un modello categoriale multidimensionale per l'analisi delle risposte ai quesiti aperti del questionario i ricercatori hanno avviato l'individuazione e l'aggregazione di significati emergenti dalla lettura dei dati, seguendo un approccio bottom-up fondato sulle evidenze rilevate (Braun, Clarck, 2006). L'analisi qualitativa è stata condotta attraverso l'identificazione di categorie principali e sottocategorie, che riflettono i temi ricorrenti nelle risposte dei partecipanti. Questo approccio ha permesso di identificare le percezioni degli studenti su cosa e come impatta sul loro stare bene a scuola, rivelando elementi che arricchiscono la descrizione dei dati raccolti mediante quesiti strutturati.

Per quanto riguarda la dimensione della valutazione sono emerse macrocategorie che consentono di approfondire vissuti ed opinioni su aspetti specifici che riguardano in particolare le prove di verifica, l'espressione del giudizio attraverso il voto numerico e la qualità dell'apprendimento, con differenti sottolineature che descrivono l'impatto negativo o positivo della valutazione ma anche segnalazione di elementi propositivi riconosciuti come promettenti a favore dello "stare bene a scuola". Non verranno restituiti in questa sede i dati delle occorrenze delle categorie ma verrà proposta una descrizione qualitativa delle tematiche emerse sul tema della valutazione con l'intento di arricchire quanto presentato nel paragrafo precedente. Per quanto riguarda le prove di verifica i partecipanti sottolineano il bisogno della condivisione dei criteri di correzione e valutazione, per la duplice finalità di garantire equità nel processo valutativo e per sostenere una migliore comprensione del proprio apprendimento. La centralità del voto, riconosciuta come predominante, fa sì che in questo si percepisca da parte dello studente gran parte della finalità del processo di insegnamento- apprendimento (es. *Bisognerebbe basare la scuola molto meno sui voti. Alcuni insegnanti guardano molto più al voto che all'insegnamento. [...] è presente un monopolio del voto che si riversa nella testa degli studenti come unico obiettivo fondamentale*). Inoltre, in accordo con quanto emerso dalle risposte strutturate, il voto impatta anche nelle relazioni, con i pari come con i genitori, e può alimentare vissuti di disagio e demotivazione allo studio. Di pari passo le riflessioni in merito alle verifiche e alla valutazione segnalano consapevolezza da parte degli studenti sulla scarsa qualità degli apprendimenti (es. *Il nostro studio è limitato alle verifiche, quello che studio spesso subito dopo la verifica me lo dimentico perché devo studiare per la prossima*). Il riconoscimento di un sovraccarico dato dall'eccessiva frequenza e concentrazione delle prove è percepito come impattante negativamente sul piano organizzativo

e dunque sulla pianificazione dello studio. La qualità delle prove, in termini di adeguatezza per verifica di abilità e conoscenze apprese, emerge come una delle problematiche connesse alla valutazione scolastica, con alcune proposte di miglioramento che suggeriscono il confronto tra docenti nella revisione delle verifiche e dei criteri. Per quanto riguarda gli apprendimenti emergono riflessioni che mettono in discussione la didattica sul tema della quantità dei contenuti, della qualità degli approfondimenti e dell'esigenza riconosciuta di essere guidati nella comprensione profonda dei contenuti. In sintesi, emerge una diffusa e composita richiesta di valutazione formativa in grado di andare oltre il voto numerico e il giudizio della persona, in grado di testare efficacemente conoscenze e abilità, per garantire non solo equità di valutazione ma anche per orientare e motivare lo studio e l'apprendimento. La richiesta di feedback formativi è sostenuta dall'esigenza degli studenti di potersi "riconoscere nei giudizi" e di potere così comprendere aree di miglioramento, finalità di quegli strumenti di restituzione utili allo sviluppo di conoscenze e abilità che garantiscono qualità nella comunicazione didattica (Cardarello, Bertolini, 2021).

6. Conclusioni

L'approfondimento qui presentato è stato guidato dall'interesse ad esplorare il punto di vista degli studenti sulla valutazione, e in particolare l'apprezzamento della sua valenza formativa, come uno di quei fattori di benessere e di disagio a scuola che intercetta la didattica e la comunicazione educativa. Gli aspetti propositivi e i bisogni espressi dagli studenti, a partire dalle loro parole e dalle risposte ai quesiti strutturati, possono arricchire di dettagli e significati l'elaborazione complessiva dei dati e in generale la ricerca didattica sul tema, aprendo alla possibilità di proseguire nel coinvolgimento degli studenti quali protagonisti del processo di insegnamento-apprendimento e testimoni privilegiati della scuola. In generale, i dati presentati confermano che la valutazione, quando "apre una prospettiva di ricostruzione e regolazione del percorso direttamente dall'interno del percorso stesso" (Vannini, 2022, p. 261), può incidere sulla promozione di un clima scolastico positivo da parte del docente e risultare potenzialmente efficace per ridurre fenomeni di disagio e sostenere il benessere degli studenti a scuola.

Bibliografia

- Antonova A. V., Chumakova, M. A., Stanzione I. (2016). Il benessere educativo: validazione di un questionario sul benessere a scuola. *Italian Journal of Educational Research*, (16), 85-102.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press (trad. it. Ecologia dello sviluppo umano, Il Mulino, Bologna, 1986).
- Caena F. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social and Learning to Learn Key Competence (LifeComp), Literature Review & Analysis of Frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cardarello R., Bertolini C. (2021). *Il feedback a scuola. Uno strumento a sostegno dell'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento*. In E. Nigris, G. Agrusti (Eds.), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 69-77). Pearson.
- Consiglio Europeo (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 189/1. From: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN).
- Govorova, E., Benítez, I., Muñoz, J. (2020). Predicting Student Well-Being: Network Analysis Based on PISA 2018. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 4014. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114014>

- Lucisano P., Botta E. (2023). «Io e la scuola»: percezione di ansia e benessere degli studenti in ambiente scolastico. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 28, 137-160.
- Stanzione I. (2017). Validazione e standardizzazione della versione italiana del questionario “Come Ti Senti?” sul benessere e disagio nella scuola secondaria di primo grado. *Italian Journal of Educational Research*, 18, 115-131.
- Vannini I. (2022). Analizzare e ricostruire: la funzione diagnostica e formativa della valutazione. In I. Vannini, *Una valutazione che analizza e ricostruisce. Rileggere oggi Didattica e Docimologia in dialogo con Mario Gattullo* (pp. 259-298). Armando.

Sessione parallela – Panel 9
La letteratura per l'infanzia nelle transizioni esistenziali e sociali.
Sfide ecologiche, digitali e interculturali

Dall'elce alla diga. Eco-narrazioni illustrate da Calvino ad Almond

Leonardo Acone

Professore Ordinario

Università di Napoli "L'Orientale" – leonardo.acone@unior.it

1. Per una pedagogia della narrazione della natura

Dando per acquisito il paradigma pedagogico-narrativo, inteso come *filtro* che si può, di volta in volta, utilizzare per cogliere il “precipitato pedagogico” di testi ed autori (Acone, 2024b), in questa sede mi piace immaginare come questo filtro possa essere posizionato davanti a storie che si prendono cura della natura e di un potenziale rapporto virtuoso che dovremmo, sempre, riuscire ad avere con essa. Ovviamente la letteratura, nel suo particolare intreccio riferibile all'età fanciulla (sia come destinataria che come *focus* narrativo), restituisce della natura un'immagine metaforicamente ampliata, riconducibile all'essenza stessa di uomini e cose, spaziando dal “micro” al “macro” a seconda delle storie e del racconto.

Quando, poi, alla letteratura si aggiunge il linguaggio universale delle immagini e delle illustrazioni, questo potenziale si allarga a dismisura, consentendo un ulteriore ampliamento nella focalizzazione diretta di tematiche e prospettive.

In termini di eco-narrazione, quindi, il doppio registro testuale-iconico consente, da un lato, di ripercorrere alcuni sentieri narrativi ed alcune opere ormai divenute veri e propri “classici”; dall'altro, apre alla possibilità di rappresentare scenari naturali immediatamente percepibili come “parte” della storia e dei vissuti che vi si possono potenzialmente rispecchiare. All'interno, quindi, di un percorso di ricerca che ha già inteso considerare la scrittura di Calvino come prodromica eco-narrazione, in riferimento ad alcuni orizzonti relativi a fuga e disillusione ed a personaggi come Cosimo e Marcovaldo (Acone, 2024a), qui si intende ragionare sulle possibilità che le immagini restituiscono al potenziale green di storie e racconti, ampliandone sguardi e prospettive.

2. Lo sguardo arboreo sul mondo

Riferendomi ad Italo Calvino preferisco, in questa sede, isolare il testo che sicuramente restituisce la cifra più essenziale della “visione arborea del mondo”, *Il barone rampante*, e che prendo in considerazione in maniera esclusiva anche e soprattutto in virtù di una magistrale riproposizione sotto forma di *silent book*.

La ricerca di “ritrovamento esistenziale”, costante delle pagine di Calvino, va senz'altro collegata al macro-eco-sistema di riferimento rappresentato dalla natura, in ciò rivelando anticipazioni d'ordine eco-narrativo rispetto a temi ed “urgenze” che vanno evidenziandosi nella società contemporanea.

Pare opportuno, quindi, individuare una traccia eco-pedagogica nella produzione di Calvino,

andando ad isolare alcuni spunti nei quali ravvisare una innovativa ed inedita declinazione letteraria dell'elemento naturale.

Il barone rampante viene pubblicato nel 1957, subito dopo le *Fiabe italiane* e dopo l'inequivocabile quesito calviniano riferibile alla sua "fiabica immersione": "Ora, il viaggio tra le fiabe è finito, il libro è fatto, scrivo questa prefazione e ne son fuori: riuscirò a rimettere i piedi sulla terra?" (Calvino, 2002, p.12).

Il piccolo baroncino, di fatto, risponde a tale interrogativo con la sua granitica decisione: Cosimo sale sul "mondo degli alberi", un mondo a pochi metri d'altezza da quello di tutti, reale (o presunto tale); e non scenderà mai più (Acone, 2023). Alla domanda dello scrittore – "riuscirò a rimettere i piedi sulla terra?" – Cosimo risponde di no!

La sospensione nella natura si rivela, agli occhi di un bambino ribelle e fiero, più affidabile e genuina rispetto all'ingannevole mondo degli adulti con le sue regole, le sue convenzioni e i suoi inganni.

Cosimo si muove in una natura che la pagina restituisce in tutto il suo particolareggiato splendore, e nella quale già si intravedono antesignane "eco-tracce" che consentono di "leggere" il testo anche attraverso il filtro pedagogico/ecologico sopra richiamato:

In fondo c'era il paese accatastato, tra il porto in basso e in su la rocca; ed anche lì, tra i tetti, un continuo spuntare di chiome di piante: lecci, platani, anche roveri, una vegetazione più disinteressata e altera che prendeva sfogo – un ordinato sfogo – nella zona dove i nobili avevano costruito le ville e cinto di cancelli i loro parchi.

Sopra gli olivi cominciava il bosco. I pini dovevano un tempo aver regnato su tutta la plaga, perché ancora s'infiltravano in lame e ciuffi del bosco giù per i versanti fino sulla spiaggia del mare, e così i larici. Le roveri erano più frequenti e fitte di quel che oggi non sembri, perché furono la prima e più pregiata vittima della scure. Più in su i pini cedevano ai castagni, il bosco saliva la montagna, e non se ne vedevano confini. Questo era l'universo di linfa entro il quale noi vivevamo, abitanti d'Ombrosa, senza quasi accorgercene. Il primo che vi fermò il pensiero fu Cosimo (Calvino, 2005, pp. 106-107).

Accanto a questa minuziosa descrizione Calvino immediatamente colloca un dato di rilievo sociale (e meravigliosamente democratizzante), laddove Cosimo ribalta la prospettiva e il concetto stesso di "distanza", dal suolo e dalle diverse classi sociali: "Dall'albero, egli stava delle mezz'ore fermo a guardare i loro lavori [dei contadini] e faceva domande sugli ingrassi e sulle semine, cosa che camminando a sulla terra non gli era mai venuto di fare, trattenuto da quella ritrosia che non gli faceva mai rivolgere parola ai villici ed ai servi" (p.141). E ancora, a rafforzare l'impianto *green* del romanzo, più avanti Calvino scrive di un rapporto di Cosimo con bosco, alberi e piante che diviene vero e proprio amore, e per questo anche premura, preoccupazione fino alla ruvida consapevolezza:

l'amore per questo suo elemento arboreo seppe farlo diventare, com'è di tutti gli amori veri, anche spietato e doloroso, che ferisce e recide per far crescere e dar forma. Certo, egli badava sempre, potando e disboscando, a servire non solo l'interesse del proprietario della pianta, ma anche il suo, di viandante che ha bisogno di rendere meglio praticabili le sue strade; [...] Poi, bastò l'avvento di generazioni più scriteriate, d'imprevedente avidità, gente non amica di nulla, neppure di sé stessa, e tutto ormai è cambiato, nessun Cosimo potrà più incedere per gli alberi (p.178).

L'accelerazione in termini di eco-narrazione è evidente, e si compie tra le parole di un baroncino sempre più preoccupato per incuria e incendi, intento a vigilare per non perdere una "madre-natura" riconosciuta ormai come originaria "casa": "cominciò a preoccuparsi di come ci si poteva tutelare dagli incendi. Era l'estate d'un'annata di siccità e calura. Nei boschi della costa,

dalla parte della Provenza, ardeva da una settimana un incendio smisurato. [...] Cosimo sovrintendeva ai lavori dall'alto, costruirono delle riserve d'acqua in modo che in ogni punto in cui fosse scoppiato un incendio si sapesse dove far capo con le pompe" (pp.180-181)

La natura di cui Cosimo si prende cura, e di cui "si fa carico", è anche la natura che si rivela scelta di campo fanciulla; in ciò dimostrando una felice corrispondenza tra la natura stessa – intesa come incontaminata e primigenia "infanzia" della vita e del mondo – e infanzia degli uomini, e in particolare di Cosimo che sceglie, neanche a dirlo, la "risalita" verso quella purezza arborea proprio per preservare la sua stessa infanzia rispetto alle imminenti ed incalzanti logiche del divenire adulto.

3. Immagini rampanti

Ci sono libri illustrati che riproponendo un classico mediante una vera e propria trasposizione artistica, finiscono per sublimarne alcuni specifici elementi in una assolutizzazione visuale che enfatizza ed emblemizza il messaggio.

Magistrale risulta, a mio parere, la sintesi narrativa affidata alle immagini di un *silent book* che ripercorre ed attraversa la sostanza arborea della fuga verso l'alto de *Il barone rampante*. Le pagine immortali di Italo Calvino si aprono ad una narrazione immaginifica e permeata di fibre naturali, e le tavole di Roger Olmos – nel suo testo dal lapidario titolo *Cosimo* – diventano un manifesto di "aumentata" – e tanto più calviniana – rivendicazione eco-pedagogica.

La rappresentazione metamorfica e caricaturale che va ingigantendo i ruoli e le funzioni dei personaggi, pagina dopo pagina, è ben spiegata da Giovanna Rizzarelli in un illuminante saggio del 2020, nel quale sottolinea come

Il meccanismo di trasformazione che presiede alla rappresentazione dei protagonisti del racconto è semplice ma efficacissimo: l'umanità descritta da Calvino è permeata da passioni travolgenti, talmente profonde e parossistiche da non lasciare spazio ad altro nella vita di tutti i membri di questa insolita famiglia. Il totale riconoscimento dei personaggi calviniani in vere e proprie monomanie (o quasi) è reso visivamente dal tramutarsi del corpo in queste attività praticate ossessivamente: siamo ciò che amiamo. Il segno di una totale dedizione è reso manifesto in modo immediato dalla somiglianza visiva.

Tutti i personaggi rappresentati nel romanzo, e non soltanto i familiari di Cosimo, sono sottoposti a metamorfosi corporee che esplicitano la natura unidimensionale della loro esistenza e psicologia (Rizzarelli, 2020, p. 145).

Ovviamente, accanto ai ritratti della madre generalezza, del padre quasi fagocitato dalla parucca, dello zio divenuto ormai alveare, della sorella Battista diventata una sol cosa con le sue lumache, anche la Rizzarelli, che pure non segue una linea ermeneutica d'impianto *green*, non può non sottolineare la "passione che accende l'intera esistenza di Cosimo: gli amati alberi di Ombrosa." (Ivi, p. 146) La dimensione metamorfica che, quindi, riguarda il baroncino, è direttamente riferibile alla solenne decisione presa e all'inscindibile legame che si consolida quale avvertibile e concreta "con-fusione" con la natura tutta: nelle meravigliose tavole di Olmos, Cosimo, quasi dannunzianamente, entra nella natura e dalla natura li lascia attraversare. Mi trovo d'accordo anche con la lettura che la Rizzarelli fa dei due "ritratti d'amore", che Olmos dedica alle due donne della vita del baroncino: Ursula e Viola. Per quanto diverse, le due ragazze finiscono per amare Cosimo "nella" natura, e non possono essere amate da lui se non abbandonandosi ad una consistenza arborea che ne fonde rami, impeti e sentimenti: Olmos, infatti,

trasforma gli arti superiori di Cosimo in rami che avvolgono Ursula in un dolce abbraccio: i due amanti divengono un tutt'uno con la natura che li accoglie e li ingloba nel suo verdeggianti rigoglio.

All'insegna della stessa piena e totale fusione arborea è rappresentato anche il vero grande amore di Cosimo: la capricciosa, sfuggente e passionale Viola. Insieme alle fughe e ai ritorni della bella Marchesa, il racconto iconico include un ritratto degli amanti stretti in un dolcissimo abbraccio, che rende i due membri della coppia parti indistinguibili di un unico albero (Ivi, p. 147).

Olmos, poi, dedica un paio di pagine, corredate di emblematiche tavole, anche alla vera e propria vocazione ecologica del piccolo barone, allorquando lo rappresenta come un gigantesco occhio che fuoriesce, notturno e guardingo, dallo spesso verde del bosco e proietta il suo instancabile sguardo proprio verso quegli incendi di cui sopra si discorreva. L'illustrazione di Olmos si "distende" sulla doppia pagina travalicando quel limite imposto dalla rilegatura (Lee, 2012), ma immediatamente superato proprio per avvalorare l'ampiezza e l'avveniristica postura della visione ecologica calviniana.

Man mano che l'illustratore s'inoltra tra le pagine del romanzo – quasi fitta boscaglia anch'esse – sembra incalzare il lettore/osservatore/fruitor con un avanzamento in termini di fusione tra essenza umana ed essenza arborea. L'uomo sembra divenire sempre più bisognoso di un "completamento" che solo attraverso linfa e fibre lignee può compiersi: "Olmos fa infatti di questa sorta di 'con-fusione' tra Cosimo e l'universo che ha eletto quale suo regno la marca distintiva di molte delle raffigurazioni del protagonista del romanzo. [...] il Barone e gli amati alberi che lo accolgono tendono ad assumere lo stesso aspetto" (Rizzarelli, 2020, p. 148).

Il racconto per immagini (ricordando che la trasposizione di Olmos si affida esclusivamente a quelle in un *silent* che appare un'ardua sfida vinta, almeno a mio parere) raggiunge, nei fatti, una sorta di "climax arboreo e naturale" portando a compimento, nel momento della dipartita (o partenza? o ri-partenza?) del baroncino, questa piena simbiosi: Cosimo diviene sostanza naturale, e in quanto tale viene rappresentato così come ogni uomo dovrebbe ricordare di essere, almeno una volta nella vita: tramite tra mondi e testimone di un legame inscindibile e intoccabile. Cosimo viene dalla terra, sale sugli alberi divenendo parte di quel "creato" da preservare, ascende al cielo ormai divenuto uomo albero. Terra degli uomini, alberi della natura e cielo (di tutti) si ricongiungono in un viaggio/traguardo che si rivela auspicio e mistero. E che i disegni di Olmos enfatizzano restituendo suggestione e fascino al testo calviniano.

4. La valle, il lago, i suoni, la diga

Alcune opere, poi, nascono già come vere e proprie tracce interdisciplinari che, partendo da quel "doppio linguaggio" caro a Dino Buzzati¹, tra disegno e pagina scritta, riescono addirittura ad ampliare l'intersezione fino a renderla "triplice".

Ci si ricollega, quindi, ad un libro che fa dell'intreccio testo-illustrazione la sua cifra di riferimento: si tratta di una narrazione in grado di allargare, proprio grazie al suo doppio registro espressivo, le prospettive riferibili al concetto di natura inteso come deposito di senso e testimonianza di storie e di vissuti. *La diga* – testo di David Almond e disegni di Levi Pinfold – racconta di auspicabili virtuose trasformazioni, di possibili nuovi orizzonti e di ancestrali e rinnovati

1 "La pittura per me non è un hobby, ma il mestiere; hobby per me è scrivere. Ma dipingere e scrivere per me sono in fondo la stessa cosa. Che dipinga o scriva, io perseguo il medesimo scopo, che è quello di raccontare delle storie" (Buzzati, 2013, p. 145).

legami con il creato, non rinunciando, come appena ricordato, ad ulteriori suggestioni ed evocazioni sonore e musicali.

Un padre sveglia una figlia; le chiede di andare, e di portare con sé il violino, poiché devono necessariamente visitare la valle; una volta ancora; l'ultima.

Le illustrazioni di Levi Pinfold, delicatissime e profonde, spaziano dal micro al macro; dal fiore all'orizzonte, dalle cassette ai cieli color vaniglia. Tra le piccole inquadrature di piante e animali e la solenne maestosità della valle ad occupare la doppia pagina amplissima (ebbene sì: l'immagine è tanto potente da sembrare ancor più grande del perimetro cartaceo che la ospita), le parole di David Almond raccontano di un'ineluttabilità imminente e tragica:

«Questo sparirà» le disse.

«E anche questo.»

«E questo verrà spazzato via.»

«E questo non lo si vedrà mai più.»

«E questo annegherà.»

«E questi non potranno mai più vivere qui.»

La diga era quasi finita. (Almond, Pinfold, 2018, s. p.)

Il recupero della memoria dei luoghi avviene attraverso il richiamo di canti, danze, musica e strumenti. Incredibilmente, un magistrale *picture book*, che si nutre di testo e immagini, proietta tutta la sua potenza narrativa – tutta la “storia” – su un vettore musicale, generando un ampliamento artistico (in termini di evocazioni) ed estetico da parte del lettore che “avverte i suoni”, li sente attraverso parole e disegni.

E allora padre e figlia “risvegliano” gli spiriti della valle, casa per casa, ricordo dopo ricordo, ed alle tante immagini fanno da sostegno le poche, efficaci parole di Almond:

«Adesso questa casa. Adesso questa. Adesso quest'altra.» Riempirono di musica le case. Gli uccelli sentirono. Le bestie sentirono. La terra sentì. Gli alberi sentirono. Gli spettri sentirono. / Il giorno stava imbrunendo. / Lasciarono la valle. La diga venne completata. / L'acqua si alzò. / Questo scomparve. / Questo venne sommerso. / Questo annegò.

Il lago è splendido. (Ivi, s. p.)

L'ultima espressione, colpo di scena e ribaltamento assoluto di quanto veniva ineluttabilmente prefigurandosi, prelude ad un cambio di “luce” nei disegni di Pinfold: la doppia pagina che segue è un'immagine di rinnovata simbiosi, quasi naturale e gioiosa esplosione. Tutto è stato coperto dall'acqua, ma per rinnovarsi in un nuovo ecosistema rispettoso, in un raro esempio di virtuosa metamorfosi dei luoghi cui, una volta tanto, l'uomo ha dato il suo contributo migliorativo.

Si tratta, infatti, del Kielder Water, ovvero il più grande lago artificiale del Regno Unito, nel Northumberland settentrionale, ricavato con la sapiente costruzione di una diga che non ha stravolto l'ambiente, ma è riuscita piuttosto a presidiarlo e migliorarlo.

Nella poetica narrazione affidata alle parole e ai disegni, a Mike e Kathryn Tickell – padre e figlia protagonisti di questa storia vera – spetta il compito di custodire e tramandare, mediante la musica del tempo che fu e che sarà, lo spirito dei luoghi perché possa rimanere tradizione nell'avvenuta innovazione; perché il processo metamorfico valle-lago, quasi incanto fiabesco, nel ricordo e nel rispetto si riveli esempio per un possibile equilibrato rapporto tra uomo e natura.

Kathryn continuerà a suonare il suo violino sulle sponde di un lago meraviglioso, evocando ancora le anime che hanno abitato quei luoghi e che ora sembrano riposare confortevolmente

sotto acque gentili: “Al di là della diga / nell’acqua la musica resta, / non svanirà mai. / La sentiamo quando camminiamo lungo le sue sponde, / quando solchiamo la sua superficie di seta, / quando peschiamo nelle sue acque feconde” (Ivi, s. p.).

Bibliografia

- Acone L., Barsotti S., Grandi W. (2023). *Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canone, metamorfosi e risonanze*. Venezia: Marcianum Press.
- Acone L. (2024). Da Cosimo a Marcovaldo. La narrazione della natura tra fuga e disillusione. In G. D’Aprile, G. Bufalino (Eds.), *Eco-narrazione: Atelier formativi per la cura educativa* (pp. 72-79). Milano: FrancoAngeli.
- Acone L. (2024). Pedagogia della narrazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 19, 2, 21-32.
- Almond D., Pinfold L. (2018). *La diga*. Roma: orecchio acerbo.
- Buzzati D. (2013). *Le storie dipinte*. Milano: Mondadori.
- Calvino I. (2002), *Fiabe Italiane*. Milano: Mondadori.
- Calvino I. (2005). *I nostri antenati*. Milano: Mondadori.
- Lee S. (2012). *La trilogia del limite*. Mantova: Corraini.
- Marchetti L. (2012), *Alfabeti ecologici. Educazione ambientale e didattica del paesaggio*. Bari: Progedit.
- Olmos R. (2016). *Cosimo*. Modena: Logos.
- Rizzarelli G. (2020). Un occhio tra gli alberi. Metamorfosi del corpo in Cosimo di Roger Olmos. *Arabeschi*, 15, gennaio-giugno, 139-151.
- Todaro L., Mascia T. (2022). Libri per ragazzi: formazione della coscienza ecologica e trasformazioni correnti negli ambiti della non-fiction. *Italica Wratislaviensia*, 13 (2), 131-148.

La natura come spazio organizzato. Riscoprire l'opera di Gerda Muller per l'infanzia.

Claudia Alborghetti

Docente a contratto

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

1. La complessa relazione tra uomo e natura

L'educazione ambientale, intesa come complessa relazione uomo-natura per conoscere, preservare e tutelare l'ambiente, entra a pieno titolo nell'azione politica nel 1965 con la Conferenza di Bangkok (IUCN, 1968). Da allora ogni passo verso una crescente consapevolezza del tesoro naturale che circonda l'umanità ha coinvolto nazioni, comunità, azioni educative fino a coniugarsi, già dagli anni 2000¹, con il concetto di sviluppo sostenibile. Al Summit di Johannesburg (2002) le sfide che si presentavano ai membri coinvolti spaziavano dalla lotta alla povertà, al crescente divario sociale tra ricchi e poveri e alla perdita di biodiversità, oltre che alla ricerca di un equilibrio tra benefici e costi della globalizzazione in particolare per i Paesi in via di sviluppo.

La dimensione della sostenibilità dei primi *summit* centrati sull'ambiente diventa in tempi recenti transizione ecologica e digitale. Lo spazio naturale è risorsa non solo per l'umanità di oggi, ma anche per quella di domani. Questa transizione in senso formativo cerca la realizzazione di uno "sviluppo futuro verso una società equa e inclusiva a impatto ambientale pari a zero" (Malavasi, 2022, p. IX). Con il programma europeo *Next Generation EU (NGEU)* del 2020, i sei pilastri di sviluppo² includono anche le politiche volte alle generazioni future e ad un'istruzione inclusiva e consapevole del valore del mondo naturale. Si chiede di ripensare creativamente al modo di vivere "con" l'ambiente, coinvolgendo i giovani in una riflessione estetica sulla meraviglia della natura, intesa come "*interlocutrice e partner* della formazione umana, *principio* maieutico e orizzonte di senso" (Malavasi, 2003, p. 47, corsivo nel testo).

2. La lettura alleata dell'ambiente

La lettura diventa così momento formativo che, per i più piccoli, significa educare lo sguardo attraverso testi e immagini qualitativamente impeccabili, ricchi di dettagli per aiutarli ad osservare e a stimolare le sensazioni verso il bello e il buono che quotidianamente li accompagna nel-

1 Summit sullo Sviluppo Sostenibile, Johannesburg, 2002.

2 I pilastri sono: 1. Transizione verde, 2. Trasformazione digitale, 3. Coesione sociale e territoriale, 4. Politiche per la prossima generazione, 5. Crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, 6. Salute e resilienza economica, sociale e istituzionale. Il sito ufficiale del Programma fornisce dati aggiornati sull'andamento delle politiche adottate da ogni Paese membro (https://next-generation-eu.europa.eu/index_it)

l'ambiente naturale. In particolare in Italia, la promozione e la salvaguardia dell'ambiente è uno degli obiettivi inclusi nel report del 2024 per NGEU. Parchi nazionali e aree marine protette divengono luoghi da accompagnare verso la transizione digitale, in un Paese dove il piacere estetico si ritrova sia nello spazio naturale sia nelle testimonianze storico-artistiche ancora oggi aperte allo sguardo comune.

Il rispetto della bellezza naturale si esercita anche attraverso la lettura che è un'azione trasformativa e di scoperta dove la natura diviene luogo fiabesco del misterioso e del meraviglioso, accogliente per coloro che ne hanno cura (Cambi, Rossi, 2006). Questo rapporto di reciproco rispetto si ritrova intatto nell'opera di Gerda Muller, artista olandese nata nel 1926 con all'attivo oltre un centinaio di libri illustrati per l'infanzia, noti in tutto il mondo. Alcune sue opere sono arrivate in Italia già nel 1981. Mentre in anni più recenti e a partire dal 2001 sono giunte ulteriori traduzioni grazie alla collaborazione tra L'école des loisirs e Babalibri.

3. Gerda Muller autrice e illustratrice

Gerda Muller nasce in Olanda il 21 febbraio 1926. La sua infanzia scorre in una vecchia casa non lontana dalla città di Amsterdam, insieme a due fratelli e una sorella, immersa in una quotidianità fatta di attività manuali e artistiche (soprattutto musicali) stimulate dalla madre. Tuttavia, il difficile rapporto con il padre, in particolare, la porta a cercare rifugio e tranquillità nel disegno, nella musica (il pianoforte) e nella natura. Quest'ultima è la natura selvaggia che abita il grande giardino della sua casa, uno spazio sicuro che le fece comprendere che "la natura è magica. Sa calmare, guarire, sa operare miracoli"³ (L'école des loisirs, 2019, p. 17). Grazie agli schizzi che realizzava e che coraggiosamente mostrava ai compagni di scuola impara a combattere la timidezza. A tredici anni, la zia materna Caroline gioca un ruolo fondamentale per la sua educazione artistica: per la prima volta, la giovane Gerda conosce le illustrazioni di Arthur Rackham ed Elsa Beskow. L'illustrazione per l'infanzia, insieme alla passione per la biologia trasmessa dal marito di Caroline, biologo e pittore, ispireranno la direzione estetica di Gerda verso l'ambiente naturale. La sua futura professione inizierà a formarsi presso la scuola di arti decorative di Amsterdam e successivamente nel 1948 farà il suo primo viaggio a Parigi, nella Francia che diverrà poi suo luogo creativo d'elezione.

Nell'intervista con Sophie Chéret del 2019, Gerda Muller condivide i momenti salienti della sua infanzia e della sua formazione artistica, dei lunghi anni in cui riuscirà a produrre circa 130 libri per l'infanzia. Di questi, solo 54 potranno essere ristampati perché la scelta consapevole dell'autrice è che molti dei testi che ha illustrato sono ormai diventate opere "brutte e antiche" (L'école des loisirs, 2019, p. 59) delle quali la stessa Muller non andava fiera⁴.

Dall'intervista menzionata, spicca la propensione della Muller ad accompagnare i suoi piccoli lettori alla scoperta della natura, rispettando il loro passo e la loro sete di curiosità. È vivo in lei il desiderio di condividere il proprio sapere, tanto che in un periodo della sua vita pensò di diventare docente in una scuola di impronta steineriana, ma le stringenti regole educative non le permettevano di esprimersi al meglio come insegnante e come artista. Il pensiero creativo la porta a considerare il suo lavoro di autrice e illustratrice al servizio dei lettori, in particolare

3 "[...] la nature est magique. Elle apaise, elle guérit, elle opère des miracles." Se non diversamente specificato, le traduzioni dal francese sono di chi scrive.

4 "J'ai fait 130 livres en tout, c'est trop, il fallait opérer un tri. J'ai fait des choses si moches et vieux jeu que j'ai divisé cette bibliographie en deux listes sur un grand dépliant déposé chez mon notaire, dont une mentionne 'À NE PAS REPRODUIRE'". La Muller ha volutamente operato quindi una scelta delle opere per le quali vuole essere ricordata, quelle cioè che rispondono ai suoi canoni di perfezione artistica.

quelli più piccoli, che necessitano di “precisione, di chiarezza, di bellezza, di dettagli da osservare, di forme ben delimitate”⁵ (L'école des loisirs, 2019, p. 40).

Sulle linee di natura e bellezza si snoda il percorso della “poesia della realtà” (Litaudon, 2011) con cui la Muller mette al centro l'infanzia e la cura estetica dell'artista nella progettualità editoriale.

4. Uno sguardo a “Il nostro giardino” e “La grande quercia”

L'opera di Gerda Muller ha già avuto risonanza in ambito accademico per le caratteristiche definite da Christophe Meunier (2019) tipiche dei “geographer-picturebook” (p. 91), poiché invitano i giovani lettori ad esplorare l'ambiente in un'interazione organizzata tra i piccoli protagonisti e la natura.

In questo contributo la selezione di due testi in traduzione italiana di recente pubblicazione riflette sul senso della cura dell'ambiente, dell'esplorazione, della meraviglia artistica proprie delle narrazioni della Muller. La casa editrice Cultura e Natura, fondata nel 1989, abbina la sua impronta steineriana alle parole chiave “conoscenza, autoeducazione, esperienza concreta” (<https://www.naturaecultura.com/>) come guida alla scelta editoriale. Muller è presenza di spicco nella sezione di letteratura per l'infanzia e si nota l'attenzione alla presentazione grafica delle avventure dei fratelli Anna e Benjamin nei libri “Il nostro giardino” (2024) e “La grande quercia” (2022).

Anna e Benjamin incarnano il senso di curiosità come lo descrive Giorgia Grilli: “È grazie alla curiosità [...] che è potuta sorgere e che può continuamente crescere e trasformarsi la civiltà, ogni civiltà, perché la curiosità è un atteggiamento che non consente stasi”, e continua “Essere curiosi [...] significa sostanzialmente avere *cura*: cura di tutto” (Grilli, 2008, p. 95, corsivo nel testo).

Ed ecco che la prima avventura dei due fratelli, se ne seguiamo l'ordine di pubblicazione pensato dalla Muller, è il trasloco nella nuova casa in città in “Il nostro giardino”. L'elemento architettonico della casa si mescola all'elemento naturale del giardino, che però è ancora incolto all'arrivo dei nuovi inquilini. Il primo pensiero dei due fratelli è di creare un personale spazio organizzato che sia abitato da fiori e piante per Benjamin, o da un piccolo orto per Anna. La mano umana dà forma allo spazio verde e al contempo ne custodisce le presenze più antiche. Salveranno un vecchio melo malato che, grazie alle cure della sua nuova famiglia, regalerà ristoro e bellezza agli ospiti umani. Lo sguardo del giovane lettore indugia sulle doppie pagine brulicanti di vita naturale e artificiale, dove lo spazio chiuso della casa non viene mai esplorato al suo interno ma solo suggerito dallo sguardo esterno nel giardino, in un processo di “osmosi tra parole e figure” (Campagnaro, 2019, p. 131). Un rametto di melo conclude la storia, al quale resta appeso un piccolo cartello con la scritta “Continua...”: una strizzata d'occhio alla curiosità del lettore che lo accompagna verso la consapevolezza che la trasformazione e l'adattamento sono necessità vitali sia per la natura, sia per gli umani.

L'avventura infatti prosegue con “La grande quercia”, ma non rispetta l'ordine di pubblicazione originale e in Italia anticipa di due anni “Il nostro giardino” con un'edizione riveduta e ampliata nei dettagli illustrativi. Anna e Benjamin fanno visita al cugino Robin e allo zio guardaboschi, e non vedono l'ora di mostrargli un loro grande amico.

Si tratta appunto della grande quercia, presenza silenziosa e maestosa nel bosco accanto alla casa, stimolo prezioso per avventure che vedono lo scorrere del tempo tra autunno, inverno e

5 “[...] de précision, de clarté, de beauté, de détails à regarder, de formes bien délimitées”.

primavera, così come l'alternarsi dei momenti di letargo e rinascita di animali e piante. Anna pianta un melo, reminiscenza del volume sul giardino, attività di cura per eccellenza per poterne osservare la crescita e “gustarne i succosi frutti le prossime volte che tornerà” (Muller, 2022). Benjamin, invece, non resiste al richiamo dell'avventura notturna nel bosco per poter salutare la grande quercia ancora una volta prima di tornare a casa. In solitaria, Benjamin si ritrova nel bel mezzo di un bosco da fiaba, “Al di sopra degli alberi spunta la luna piena, e il bosco appare incantato” (Muller, 2022). Ma un rumore molto forte si avvicina e basta voltare pagina per scoprire che si tratta di un branco di cinghiali⁶. Benjamin ha imparato bene la lezione dello zio nei momenti diurni di esplorazione del bosco: osservare e non disturbare, in attesa del momento propizio per rientrare nello spazio familiare della casa.

Una casa che non compare mai se non nella prima pagina del volume, perché tutte le illustrazioni mostrano spazi aperti, per concludersi con una grande festa proprio attorno alla quercia assieme ai bambini che abitano vicino al bosco. Lo stesso momento di condivisione gioiosa degli spazi naturali si trovava anche nel volume precedente, quasi a richiamare l'immagine dell'infanzia come unica in grado di cogliere i segreti del vivere armonico con la natura.

5. Conclusioni

Per concludere con un raffronto suggestivo, in entrambi i volumi è presente la notte. Se in “La grande quercia” l'avventura solitaria mette alla prova le capacità di resilienza del protagonista che trova rifugio tra i rami dell'albero, in “Il nostro giardino” il melo prende vita nei sogni di Benjamin e racconta la sua lunga storia, trascorsa in armonia con gli esseri umani e i bambini. È proprio la presenza umana ad assicurare la sua sopravvivenza e felicità futura, in un'immagine che ad una riflessione unitaria dei due volumi volge alla cura della natura certamente per le generazioni di oggi, ma soprattutto per quelle di domani. L'opera di Gerda Muller, nella sua longevità, riporta prepotentemente nel presente il bisogno di ritrovare consapevolezza del valore dell'ambiente naturale, di quell'orizzonte di senso che nasce dalla riflessione estetica sulla natura e sulla convivenza armonica con il genere umano.

Bibliografia

- Cambi F., Rossi G. (Ed.). (2006). *Paesaggi della fiaba*. Roma: Armando.
- Campagnaro M., (2019). La pluridimensionalità della *visual literacy*. Albi illustrati e itinerari educativi. In L. Cantatore, S. Barsotti (Eds.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo* (pp. 123-144). Roma: Carocci.
- Grilli G. (2008). Le maschere del mondo e i buchi delle serrature. Della curiosità, del leggere e del raccontare storie. In E. Beseghi (Ed.), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo* (pp. 95-130). Bologna: Bononia University Press.
- L'école des loisirs (2019). *Gerda Muller. Tout sur votre auteur préféré*. Paris: L'école des loisirs.
- Litaudon, M-P. (2011). *Gerda Muller ou la poésie de la réalité*. Retrieved February 21, 2025, from Le magasin des enfants. Retrieved from <https://doi.org/10.58079/r677>.
- Malavasi, P. (2003). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.

6 Interessante a questo proposito l'aneddoto citato dalla stessa Muller nell'intervista con Chérier già citata in precedenza. Quando il testo era in vista di pubblicazione negli Stati Uniti, fu la stessa autrice a preoccuparsi di ridisegnare la pagina dove comparivano i cinghiali perché non sono animali comuni in quell'ambiente. Nell'edizione americana quindi compaiono dei procioni (L'école des loisirs, 2019, p. 47).

- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Meunier, C. (2019). Growing up is crossing boundaries. The example of the French picturebook *Devine qui fait quoi* by Gerda Müller. *Ricerche di pedagogia e didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 14 (2), 87-115.
- Muller G. (2024). *Il nostro giardino*. Alassio: Natura e Cultura.
- Muller G. (2022). *La grande quercia*. Alassio: Natura e Cultura.

Il Wood Wide Web e l'arte infantile di 'inforestarsi'

Anna Antoniazzi

Professoressa Associata

Università di Genova – anna.antoniazzi@unige.it

1. Trasformazioni

Il presente contributo riporta alcuni risultati di una ricerca iniziata in occasione del PRIN interdisciplinare *SYLVA. Ripensare la "selva". Verso una nuova alleanza tra biologico e artefatto, natura e società, selvatichezza e umanità*. Conclusosi recentemente, il progetto, intendeva

studiare la "selva" in quanto dispositivo (Agamben) che investe lo spazio di relazioni tra uomini, con animali e piante, con le componenti dell'animo umano, compresa la "selva comportamentale" derivante dalla competizione sociale. La realtà "naturale" sta cambiando: quella addomesticata si tramuta in selvaggia, le aree urbane si rinaturalizzano, crescono gli spazi "naturali" in risposta al consumo di suolo. La risposta progettuale a questi mutamenti appare finora senza strumenti. (<https://architettura.uniroma3.it/ricerca/progetti-di-ricerca/sylva/>)

Si riteneva necessario, dunque, "individuare percorsi concettuali e operativi per costruire un rapporto nuovo/antico e perso con il "naturale" (Ibidem). Il progetto è stato costruito e realizzato utilizzando una prospettiva definita "post-disciplinare", dal momento che prevedeva un'articolazione di numerose e diversificate competenze scientifiche. Una di queste, per l'unità genovese, riguardava la letteratura per l'infanzia, individuata per la sua capacità di mettere in prospettiva le conoscenze scientifiche e di osservare le realtà indagate da un punto di vista non conforme, o quanto meno non omologabile, a quello adulto. La ricerca, in quell'ambito, ha seguito un percorso volto a intrecciare, e talvolta comparare, le più recenti teorie scientifiche in ambito botanico con le narrazioni per l'infanzia e per ragazzi/e – fiabe, romanzi, albi illustrati – che hanno anticipato e/o ratificato quelle scoperte. In particolare l'attenzione si è concentrata sulle ricerche che si occupano di quello che viene gergalmente definito il *Wood Wide Web*¹ ovvero la rete di funghi, batteri e altri microrganismi che vive in simbiosi con le radici delle piante e che permette loro di scambiarsi informazioni, di interagire, di comunicare. La teoria, avvalorata da successive ricerche sempre più approfondite, è stata pubblicata per la prima volta sulla rivista "Nature" nel 1997. Nella prestigiosa rivista, Suzanne Simard (1997) e il suo gruppo di ricerca presentano il 'WWW' come un sofisticato sistema di comunicazione in grado di realizzare non solo uno scambio di acqua e nutrienti tra le piante, ma anche informazioni, permettendo al mondo vegetale di formare una sorta di 'super-organismo' intelligente, estremamente complesso e quanto mai

1 La definizione corretta sarebbe *Common Mycorrhizal Network* (rete micorrizica) o *CMN*.

vitale.

Se Charles e Francis Darwin (1880) sul finire del XIX secolo, avevano intuito che le piante fossero organismi dotati di una qualche forma di intelligenza, ovvero capaci di reagire a stimoli interni ed esterni, muovendosi sul territorio e adottando comportamenti specifici che influenzavano il loro sviluppo, è solo a partire dalle ricerche di Suzanne Simard che questa intuizione viene definita, comprovata e consolidata.

Stefano Mancuso (2019), in un'intervista, spiega in maniera chiara ed efficace il sistema di comunicazione utilizzato dal regno vegetale:

le piante sono gli organismi pionieri per eccellenza, sembra incredibile. Certo, se noi guardiamo alla vita della singola pianta, allora la singola pianta è stanziale, è radicata e non si sposta. Ma si muove, anche se non si sposta. Nel caso delle piante dobbiamo guardare in termini di comunità. Nel mondo vegetale non esiste il puro individuo, come concetto. Va visto il flusso delle generazioni. Le piante migrano in maniera che non ha eguali nel resto del mondo dei viventi. Pensi che, in conseguenza dei cambiamenti climatici, le piante hanno iniziato ad alzarsi, a migrare, a viaggiare, per sopravvivere. [...] Viaggiano attraverso i semi. Usano sempre dei vettori. Approfittano di ciò che ha possibilità di movimento: l'acqua, l'aria, animali, uomini. Si muovono per chilometri e per anni, raggiungono continenti lontani e lì si adattano a vivere. La loro 'intelligenza' ha inventato migliaia di modi di diffondere la vita.

Le ricerche sulla rete micorrizica hanno rivelato dunque, che anche le piante sono dotate di capacità adattive, di forme avanzate di comunicazione, di una vitalità che da profani non riusciamo a percepire perché avviene in maniera inusuale rispetto al comportamento animale, che siamo abituati ad osservare.

Questa comunanza tra animali e piante, e quindi, tra esseri umani e organismi vegetali si è resa evidente, in anticipo rispetto ai risultati delle ricerche in ambito botanico, nella fiaba tradizionale e nella letteratura per l'infanzia. In molte storie, infatti, i narratori mettono in scena il rapporto privilegiato che esiste tra infanzia umana e natura e, spesso, tra infanzia umana e mondo vegetale.

Qualche volta, addirittura, il confine tra la dimensione infantile e quella arborea diviene evanescente, fino quasi a scomparire, in un continuo ed articolato rimando tra stati 'natural' diversi. In *Schiaccianoci e il re dei topi* di E.T.A. Hoffmann (1816) a Marie, la piccola protagonista, viene affidato uno schiaccianoci di legno che lei e il fratellino Fritz hanno ricevuto in dono la notte di Natale. Lungi dall'essere un mero utensile inanimato, lo schiaccianoci è il vero e proprio perno delle avventure. Ma non solo. Alla conclusione della storia si scopre come sotto la scorza lignea si nasconda un principe il quale, solo con la rottura di un incantesimo, può riottenere forma umana. Se la Circe omerica e gli unguenti magici narrati da Apuleio sono in grado di trasformare gli esseri umani in animali, ovvero esseri accomunati dall'essere vivi e capaci di movimento, Hoffmann si spinge oltre. Nello *Schiaccianoci e il re dei topi* la vivacità – diversamente da quanto aveva sostenuto Aristotele ed era diventato pensiero comune e condiviso fino ad epoche molto recenti – è una caratteristica propria anche delle piante e il legno può benissimo trasformarsi in 'carne' e viceversa.

Sembra pensarla allo stesso modo Collodi (1883) quando descrive il protagonista della sua opera più famosa: Pinocchio, infatti, viene 'estratto' da un pezzo di legno. Michelangelo probabilmente avrebbe pensato che il 'burattino' fosse già contenuto nel ceppo, certo è che Geppetto percepisce subito la comunanza vitale con l'oggetto che sta realizzando, tanto da desiderarlo come figlio. Non è, dunque, la magia a rendere possibile il passaggio di Pinocchio da uno stato all'altro, da un Regno della natura all'altro, ma la stessa necessità trasformativa del 'burattino' che desidera conformarsi al mondo adulto, o viene spinto a farlo, assumendo un aspetto umano.

Non a caso in una fase intermedia – Collodi, anche se la stravolge, probabilmente ha ben presente la classificazione aristotelica – Pinocchio, prima di diventare umano assume forme animali: cane prima, asino poi.

Anche la sorte di Cecino, versione di Pollicino presente nelle *Fiabe Italiane* di Calvino (1956), è legata alla trasformazione da legume ad essere umano del protagonista. In questo caso è la maledizione di una mendicante, alla quale era stata negata l'elemosina, a consentire la trasformazione dei ceci in bambini. La 'madre', terrorizzata dal doversi prendersene cura, si sbarazza di tutti i nuovi nati tranne, appunto, Cecino. Non è questo il contesto per approfondire alcuni elementi inquietanti che la fiaba narrata da Calvino veicola – dall'idea della genitorialità come sciagura, all'ancora più raccapricciante eliminazione dei bambini perché fastidiosi e dispendiosi, o al supporre che rappresentino una forza lavoro a bassissimo costo – sebbene sarebbe estremamente importante farlo. "Occorre sottolineare, invece, come in quella fiaba l'infanzia sia considerata completamente 'altra', distante, rispetto all'età adulta: più vicina al regno vegetale o ad altre specie animali piuttosto che a quella umana" (Antoniazzi, 2023, p. 88).

Non si deve però pensare che la trasformazione dei personaggi presenti nella letteratura per l'infanzia e nelle fiabe sia gerarchicamente unidirezionale – da vegetale ad umano – perché i narratori hanno esplorato ed esplorano la dimensione del 'possibile' nella sua interezza.

In *Mio nonno era un ciliegio* di Angela Nanetti (1998), la morte della nonna Teodolinda pone Tonino, il protagonista, di fronte alla necessità di capire cosa sia successo. Gli adulti, però, si rivelano impreparati e inadeguati di fronte alle sue domande e si affidano alla retorica e alle frasi di circostanza. Solo nonno Ottaviano, marito della defunta, non avanza scuse o pretesti, non nasconde il proprio dolore, non indica improbabili percorsi metaforici tutti da interpretare, ma avvicinandosi a Tonino si limita a dialogare con lui, mostrando le proprie debolezze e il proprio dolore. E questa modalità pone il nipote nella condizione di elaborare una propria, personalissima, risposta:

[...] mi ero convinto, dopo un lungo ragionamento, che non si muore finché uno ti vuole bene, come aveva detto il nonno, visto che la persona morta non si vede, vuol dire che si trasforma. E se si trasforma, sceglie per forza di diventare qualcosa che a lei, prima, piaceva molto. Perciò la nonna, di sicuro, era diventata un'oca (pp. 60-61).

Così come il nonno, alla sua morte, sarebbe diventato un ciliegio.

2. Adattamenti e connessioni

Se, come abbiamo visto, una delle caratteristiche precipue dell'infanzia narrata è quella trasformativa, un'altra peculiarità è quella adattivo-connettiva.

Le bambine e i bambini protagonisti delle storie non sono meri spettatori né, tantomeno, passivi testimoni degli avvenimenti narrati, ma mostrano un'innata capacità di immedesimarsi con ambienti e situazioni, di entrare in simbiosi con la realtà che li circonda e di rispondere in maniera mai banale agli stimoli. E questo avviene, in particolare, quando sono immersi nel bosco. Lì osservano con curiosità ed estrema attenzione ciò che li circonda: soppesano i dettagli, osservano le tracce, si fanno tutt'uno con la flora e la fauna presente.

Quei bambini e quelle bambine, nelle storie, anche quando vivono in realtà avulse dai contesti naturali, sono ancora in grado, per usare il neologismo coniato da Baptiste Morizot (2020), di "inforestarsi", ovvero di entrare in una sorta di rapporto simbiotico con l'ambiente. Loro, a differenza degli adulti, possono spogliarsi di tutte le sovrastrutture che il distacco dalla natura ha comportato e superare quello che, con spietato realismo, Richard Louv (2005) ha definito "disturbo da deficit di natura".

Tornando al concetto di ‘inforestarsi’, scrive Morizot, “non si può fare a meno di acrobazie dell’intelligenza e dell’immaginazione, e di una suspense indefinita, sottile, per provare a tradurre quello che fanno, cosa comunicano e come vivono gli altri esseri viventi” (Morizot, 2020, p. 20). Siano essi piante o animali. E così, nonostante i divieti, o proprio grazie a quelli, i bambini e le bambine narrati entrano nel bosco e trovano la capacità di “rinvenire in se stessi le problematiche (diversamente) vitali” (p. 22) degli altri esseri viventi.

Dalle fiabe tradizionali a *I Libri della giungla* di Kipling (1894, 1895), dalla serie animata *Masha e orso*, fino alla più recente letteratura distopica per ragazzi/e, passando per innumerevoli racconti e albi illustrati destinati alle/ai più piccoli, il bosco rappresenta non solo un’occasione di scoperta, di crescita e di formazione, ma anche un accesso privilegiato a una realtà sconosciuta e affascinante, popolata da una pluralità di personaggi straordinari.

Nei boschi narrati, piante e animali interagiscono con i bambini e le bambine, creano legami e, qualche volta, dialogano con loro.

Anche quando il/la protagonista del racconto è un ‘cucciolo d’uomo’, gli autori non smettono mai di sottolineare come tutti gli esseri presenti nella storia – mammiferi, rettili, uccelli, piante, alberi, ecc. – siano fondamentali al racconto e, per metafora, alla vita stessa.

Chi narra le storie per i bambini e le bambine o li sceglie come protagonisti delle sue opere, fornisce una voce a quelle sensazioni di comunanza che le/i più piccoli sentono con la natura, al fatto che percepiscano, al di là di ogni supposizione adulta, che, dietro alla loro apparente staticità, anche le piante pullulino di una vitalità segreta e ne sappiano cogliere il respiro e carpirne i misteri.

Dino Buzzati Traverso (1935), in *Il segreto del bosco vecchio*, propone l’idea che gli abeti vedano, sentano, gioiscano, soffrano e siano partecipi delle vicende umane. E nel farlo constata che “solo i bimbi [...] si accorgevano che la foresta era popolata di geni; e ne parlavano spesso, benché ne avessero una conoscenza molto sommaria. Con l’andar degli anni anch’essi cambiavano d’avviso, lasciandosi imbevvere dai genitori di stolte fole” (p. 27).

In un geniale rovesciamento di prospettiva, nel quale sono gli adulti a raccontare ‘stolte fole’, mentre i ‘bimbi’ detengono la capacità di vedere ciò che sta oltre la mera apparenza, Buzzati rivela che: “quelle piante sono la dimora dei geni. [...] Credo che in ogni tronco sia un genio, che di rado ne sorte in forma di animale o di uomo. Sono esseri semplici e benigni, incapaci di insidiare l’uomo” (p. 26).

Ci troviamo di fronte ad un atteggiamento narrativo che mette in scena la percezione magico-animista della realtà propria dell’infanzia, attraverso la quale la prospettiva del ‘possibile’ si schiude e si dispiega in infinite opportunità. E così, continuando alla ricerca di esempi chiarificatori, accanto ai numerosi bambini e alle meno frequenti, ma non rare, bambine nel bosco², si possono scorgere quelle piccole e quei piccoli protagonisti delle storie che scelgono l’albero come dimora accogliente della propria personale presa di distanza dal mondo adulto. Come nota Antonio Faeti, infatti, “La letteratura per l’infanzia, dal Robinson svizzero a Tarzan, al Cosimo di Calvino conosce benissimo questo spazio simbolico. Si va lì, si va via, per un rifiuto esplicito dell’adulthood. [...] Nell’andata verso l’albero, per prendervi dimora, si entra nell’alterità della foresta, si nega la validità degli apparati educativi e dei moduli sapienziali degli adulti” (Faeti, 1998, p. 169).

Se per Cosimo, il barone Rampante di Calvino (1957), la dimensione arborea rappresenta

2 Solo per citare alcuni esempi importanti: Cappuccetto Rosso di Perrault, Gretel della nota fiaba dei Grimm, Trisha, protagonista di *La bambina che amava Tom Gordon* di Stephen King, Katniss Everdeen, eroina della saga *Hunger Games* di Suzanne Collins e Hana, personaggio centrale di *Bambini nel bosco* di Beatrice Masini.

una scelta radicale e irreversibile, per i quattro giovani protagonisti del racconto *The Body* di Stephen King (1982) e per Aglaia, eroina di *La casa sull'albero* di Bianca Pitzorno (1984), le piante sono l'occasione per creare uno iato tra sé e la 'domesticità', per sperimentare se stessi lontano dalle aspettative adulte. Quelle stesse piante, però, rappresentano anche l'occasione perché bambine e i bambini possano riflettere sulla propria condizione futura e per suggellare patti di reciproco rispetto e tutela.

Per Andy e Terry, interpreti principali di *La casa sull'albero di tredici piani* di Andy Griffiths e Terry Denton (2018), non è così: sono adulti e vivere sulle piante da adulti ha connotati profondamente diversi. I due protagonisti possono riappropriarsi di un mondo fantastico nel quale l'unico limite è quello della creatività, ma l'affinità elettiva con piante e animali si è dissolta in favore di un'iperbole narrativa che non prevede né processi trasformativi, né itinerari formativi, né, tantomeno, una riflessione sul proprio 'essere' in una casa sull'albero.

3. Conclusione

Per concludere, mi piace ricordare un albo illustrato nel quale il concetto di abitare, e in particolare, di abitare nel bosco, riporta ad un'idea di rispetto e di simbiosi con la natura lontana da quella presentata da Griffiths e Denton. In *La mia valle* di Claude Ponti (2001), il protagonista e narratore della storia si presenta così: "Questa è la mia valle. Io sono nato nell'Albero-Casa sulle Rocce Blu. Sono un Tuim" (p. 3).

Durante il racconto si evince come, nella concezione dei Tuim, ogni cosa e ogni situazione debba essere adeguata al contesto naturale nella quale è inserita e, nello stesso tempo adattarsi alle esigenze di ogni singolo individuo e della comunità. Perfino il cimitero non è avulso da questa necessità. Scrive, in proposito, Claude Ponti:

Quando un Tuim muore viene sepolto al cimitero, nel suo giardino. Proprio nel giardino che lui avrebbe voluto. C'è il giardino del Tuim che amava la montagna. Quello del Tuim che voleva essere un Cipresso e quello di chi detestava il mondo intero [...]. Il giardino del Quaderno dove chi passa può scrivere due righe per il Tuim a cui piaceva leggere [...]. Il giardino di quelli che amano sentire i bambini giocare. Il giardino della storia infinita [...] (pag. 26).

Ogni luogo, dunque, incarna dei significati e rappresenta un insieme unitario che, però, necessariamente, si deve confrontare con ciò che si trova oltre i suoi confini. Anche l'Albero-Casa e il giardino-cimitero dei Tuim non sono luoghi chiusi, asfittici, statici, ma si aprono al mondo esterno del quale costituiscono un segmento particolare e col quale segnano una ineludibile continuità. Come sostiene Heidegger (1976), infatti, "la delimitazione non è ciò su cui una cosa si arresta, ma come i greci riconobbero, è ciò da cui una cosa inizia la sua presenza" (p. 103).

Questa apertura al possibile, questa propensione alla scoperta e all'andare oltre rappresenta un tratto caratteristico e significativo anche dei Tuim. In questo senso esiste una profonda affinità con gli esseri umani, ma diversamente da quelli, il "piccolo popolo" narrato da Claude Ponti (2001) – proprio come l'infanzia animista – non crede di essere al centro del mondo e della natura, ma sente di far parte di un contesto più vasto, altrettanto importante e necessitante di cure.

Tuim-Ciuc-Haluf, vissuto fino a milleduecentoquarantasette anni, diceva: "La nostra valle è come l'Albero-Casa delle bambole dentro l'Albero-Casa dei Tuim". Non so se è vero, ma se la mia valle è piccola piccola dentro una valle più grande, allora un giorno andrò a vedere" (p. 40).

Bibliografia

- Antoniazzi A. (2022). Boschi segreti, Alberi-Casa e pezzi di legno. Presenze vegetali nella letteratura per l'infanzia. In A. Primi e L. Brocada (Eds.), *Selve urbane. Percorsi di ricerca* (pp. 91-104). Genova: GUP.
- Antoniazzi A. (2023). Connessioni segrete e misteriose trasformazioni. Avventure green nella letteratura per l'infanzia italiana. In P. Carelli e M.P. Pasini (Eds.), *Green Italy. Esperienze, media e culture per un turismo sostenibile* (pp. 87-99). Milano: Vita e Pensiero.
- Buzzati Traverso D. (1935). *Il segreto del Bosco Vecchio*. Milano: Fratelli Treves.
- Calvino I. (1956). *Fiabe italiane*. Torino: Einaudi.
- Collodi C. (1883). *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*. Firenze: Felice Poggi.
- Darwin C., Darwin F. (1880). *The Power of Movement in Plants*. London: John Murray.
- Faeti A. (1998). *La casa sull'albero: orrore, mistero, paura, infanzie in Stephen King*. Trieste: Einaudi Ragazzi.
- Griffiths A., Denton T. (2018), *La casa sull'albero di tredici piani*. Milano: Salani.
- Heidegger M. (1976). *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia.
- Hoffmann E.T.A. (1816). *Nußknacker und Mausekönig*. Berlin: Realschulbuchhandlung.
- Kipling R. (1894). *The Jungle Book*. London: Macmillan.
- Kipling R. (1895). *The Second Jungle Book*. London: Macmillan.
- Louv R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*. New York: Algonquin Books.
- Mancuso S. (2019). *La vita segreta delle piante*. Corriere della Sera, 30 giugno. Retrieved January, 20, 2025 from: https://www.corriere.it/cronache/19_giugno_30/stefano-mancuso-vita-segreta-piante-per-sopravvivere-si-spostano-a8751c24-9a6c-11e9-8fdd-d4f7eb4bd62c.shtml.
- Morizot B. (2020). *Sulla pista animale*. Milano: Nottetempo.
- Nanetti A. (1998). *Mio nonno era un ciliégio*. Trieste: EL.
- Ponti C. (2001). *La mia valle*. Milano: Babalibri.
- Simard S. (2022). *L'Albero Madre: alla scoperta del respiro e dell'intelligenza della foresta*. Milano: Mondadori.
- Simard S. et al. (1997). Net transfer of carbon between ectomycorrhizal tree species in the field. *Nature*, 388, 579-582.

A caccia di storie “nel mondo”.

Una sfida interculturale e intergenerazionale alla scuola primaria

Anna Ascenzi

Professore ordinario

Università degli Studi di Macerata – anna.ascenzi@unimc.it

Lucia Paciaroni

Professore associato

Università degli Studi di Macerata – l.paciaroni2@unimc.it

1. Introduzione

Nel panorama dell’editoria per l’infanzia, la fiaba occupa un ruolo centrale quale terreno privilegiato di sperimentazione sul piano linguistico, iconografico e artistico. In ambito storico-educativo approfonditi e puntuali studi e ricerche hanno indagato il tema della fiaba: solo per citare alcuni studiosi e studiose, si pensi a Milena Bernardi, Emy Beseghi, ma anche a William Grandi, Leonardo Acone, Susanna Barsotti e Ilaria Filograsso¹.

Negli ultimi anni, si è assistito a un proliferare di nuove proposte legate al mondo fiabesco, le quali hanno intrecciato elementi tradizionali con approcci innovativi. Proprio Milena Bernardi ha evidenziato come, in tempi recenti, si assista all’“originalità di alcuni sapienti rifacimenti”, così come alla pubblicazione di “nobili versioni della fiaba sovrana, riproposte nella lingua austera della poesia fiabesca e narrate, anch’esse, dall’altra narratrice in scena, l’illustrazione”, ma ci sono anche proposte in cui “incombono i pericoli della banalizzazione”: infatti, si fanno largo, “nei media e non solo nei libri per bambini, altre storie in cui il fiabesco si annacqua, si squaglia, si disfa svilendo la propria storica ascendenza, altrimenti così fortemente ancorata alla circolarità dell’immaginario” e, infine, si moltiplicano “proposte di utilizzo della fiaba come toccasana [...] o apparato ‘terapeutico’ predisposto a offrire una sorta di contenitore-placebo per le tante forme che la sofferenza assume nell’infanzia e nelle età adulte” (Bernardi, 2021, pp. 107-108).

I protagonisti delle fiabe continuano a rivivere in rivisitazioni moderne e in storie presentate con linguaggi e tematiche più vicine alla sensibilità odierna e alle tematiche contemporanee, come quelle dell’inclusività, della diversità e della sostenibilità ambientale. Numerose sono le fiabe raccontate in versione edulcorata ma, allo stesso tempo, ci sono proposte che continuano a mettere lettori e lettrici di fronte ai temi della paura e del pericolo, tenuto conto che, come ha

1 Su questo, si vedano, solo per citare alcuni esempi: Milena Bernardi, *Infanzia e fiaba*, Bologna, Bononia University Press, 2005; Ead., *La voce remota. La fiaba, l’infanzia, l’eredità delle storie*, Pisa, ETS, 2019; Emy Beseghi, Giorgia Grilli (Eds.), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Roma, Carocci, 2021, in partic. pp. 101-109; Leonardo Acone, Susanna Barsotti, William Grandi (Eds.), *Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canone, metamorfosi e risonanze*, Venezia, Marcianum Press, 2023; Ilaria Filograsso, *Polisemia della fiaba*, Roma, Anicia, 2005; Ead., *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l’infanzia*, Milano, Franco Angeli, 2012.

ben evidenziato Giorgia Grilli, “[...] i bambini *sanno*. Che esiste il male, che il mondo è pieno di ingiustizie, che la realtà è fatta di cose spaventose, angoscienti, abnormi. Proprio per questo hanno bisogno che qualcuno gliene parli, hanno bisogno di racconti, di storie che diano senso a questi aspetti che non possono essere elusi e sui quali e dei quali più di chiunque altro, indifesi come si sentono, i bambini vogliono sentir narrare” (Grilli, 2021, 137-138).

Case editrici, autori e illustratori propongono innumerevoli prodotti legati al mondo delle fiabe: dai cartonati per la prima infanzia – si pensi a quelli della casa editrice Lapis con le illustrazioni di Attilio – ai libri tattili, pop-up e interattivi, dalle grandi raccolte di fiabe – come la recente pubblicazione della casa editrice L’Ippocampo *Il gran libro delle fiabe* di Jean-Jacques Fdida e Juliette Barbanègre – alle fiabe proposte sotto forma di fumetto, come quelle di Rotraut Susanne Berner edito dalla casa editrice Quodlibet in collaborazione con la libreria per ragazzi Ottimomassimo di Roma. Come è noto, ampia e variegata si presenta poi la scelta di fiabe negli albi illustrati: si pensi ai lavori, solo per fare un esempio, di Fabian Negrin, che definisce quello delle fiabe “il suo territorio”:

Non c’è niente da fare, per me le fiabe e i miti sono le migliori storie che abbiamo! Quello delle fiabe è un materiale letterario di prim’ordine che mi dà una quantità tale di immagini che non ho problemi a sapere cosa devo disegnare o a fare cose eccentriche. Mi sono dedicato tanto alle fiabe [...] (https://www.orecchioacerbo.it/author/fabian_negrin/).

Inoltre, l’editoria oggi si rivolge all’infanzia ampliando l’esperienza narrativa integrando anche diversi media. Dopo l’innovazione, negli anni Trenta, rappresentata dalle fiabe sonore prodotte dalla Durium e, negli anni Sessanta e Settanta, dalle fiabe sonore incise su dischi a 45 giri per poi passare alle audio-cassette tra la fine degli anni Settanta e gli anni Ottanta proposte dalla Fabbri editore (Meda, 2021, 962-969), negli ultimi anni le “sonorità” della fiaba riecheggiano in audiolibri, podcast e applicazioni interattive che arricchiscono la fruizione delle fiabe, offrendo esperienze multisensoriali che rispondono anche alle abitudini digitali attuali. Dunque, lettori e lettrici possono immergersi nel fiabesco attraverso numerose proposte in grado di stimolare la curiosità e l’interesse e capaci di far avvicinare, magari per la prima volta, generazioni diverse al mondo della fiaba.

2. L’iniziativa “Fiabe ad alta voce. Un progetto per la scuola primaria”

L’iniziativa “Fiabe ad alta voce. Un progetto per la scuola primaria” è nata proprio con lo scopo di far conoscere a bambini e bambine il mondo fiabesco, un mondo che spesso fa attraversare luoghi e temi scomodi ma che consente di porre domande e di liberare fantasia e immaginazione. Il progetto è stato ideato e sviluppato con le docenti della scuola primaria “A. Frank” di Pollenza, in provincia di Macerata, ed è rivolto a tutte le classi, dalla prima alla quinta, per un totale di centocinquanta bambini e bambine coinvolti. Il progetto vede “scendere in campo” letteratura per l’infanzia, storia orale e pratiche di lettura ad alta voce. Infatti, partendo dalla lettura di fiabe e racconti della tradizione, si inviteranno bambini e bambine a indossare i panni di ricercatori e ricercatrici per raccogliere le testimonianze orali di persone chiamate a condividere i propri ricordi legati alle storie della tradizione ascoltate durante l’infanzia. L’intento è dunque quello di proporre un’iniziativa che contribuisca, da un lato, ad incentivare la pratica della lettura ad alta voce per piacere a scuola, ma, dall’altro, anche a creare un dialogo intergenerazionale e a stimolare negli alunni e nelle alunne il desiderio di raccogliere nuove storie da raccontare.

Nella prima fase del progetto bambini e bambine hanno partecipato a due incontri. Nel primo – che si è tenuto alla fine del mese di febbraio – è stata presentata l’iniziativa e proposto

un questionario con lo scopo di conoscere le abitudini di lettura in classe e a casa dei partecipanti, calibrando le domande in base all'età. Si è dunque indagato sulle tipologie e sui generi di libri preferiti, sulla frequenza di lettura, su quali aspetti di un libro attirano di più la curiosità dei piccoli lettori, ma anche sulle pratiche di lettura a cui sono esposti. Infine, una parte del questionario è stata riservata alla biblioteca della scuola con lo scopo di capirne contenuti e modalità di utilizzo.

Dalle risposte è emerso che i bambini e le bambine sono amanti della lettura, sono abituati ad ascoltare l'insegnante che legge in classe, conoscono la biblioteca della scuola ed è frequente il servizio di prestito. Nel caso delle classi prime, le risposte evidenziano che, nella maggior parte dei casi, sono i genitori a leggere le storie oppure leggono da soli, ma, in alcuni casi, anche i fratelli e le sorelle maggiori, seguiti dai nonni, sono disponibili a dar voce ai libri. Le storie preferite sono quelle di fantasia, seguite dai racconti divertenti, dai fumetti e dalle storie con protagonisti gli animali. In pochi hanno espresso la propria preferenza per i libri con tante immagini e poco testo e per i libri di avventura e di viaggio. Infine, ad attirarli nella scelta di un libro sono soprattutto la copertina e le illustrazioni, seguite dal titolo. In alcuni casi, i piccoli lettori si affidano ai consigli di amici o insegnanti o sono stimolati alla lettura dopo la visione di un cartone, film o serie tv ispirati al libro.

Per quanto riguarda le classi seconde, a leggere le storie sono soprattutto i genitori oppure si preferisce una lettura solitaria, mentre ad attirare maggiormente sono le storie di animali, quelle di fantasia, seguite da quelle di avventura e di viaggio e dai libri divertenti e dai fumetti. In pochi preferiscono libri con tante immagini e poco testo. Gli alunni e le alunne di seconda, quando scelgono un libro, prestano molta attenzione al titolo ma in molti seguono anche i consigli di amici o insegnanti, sono attirati dalla copertina e dalle illustrazioni e leggono ciò che conoscono grazie a un film, un cartone o una serie tv. In alcuni casi, la scelta ricade su un determinato libro in quanto colpiti dalla trama. Nel caso delle terze, è alta la percentuale di studenti e studentesse che preferiscono leggere da soli e, per questa fascia d'età, aumenta la passione nei confronti dei libri di avventura e di viaggio, seguiti dai libri a tema fantastico e con storie di animali. Meno graditi quelli divertenti e i fumetti. La scelta del libro, alla luce delle risposte, viene fatta seguendo il proprio gusto nei confronti della copertina e delle illustrazioni, ma un ruolo importante lo rivestono anche il titolo accattivante e i consigli di amici o insegnanti. Anche in questo caso, a influenzare nella scelta di una lettura, la trama, un film e una serie tv.

Nel caso delle classi quarte, a trionfare sono i libri divertenti, i fumetti e le storie di avventura e di viaggio, ma gli alunni e le alunne amano anche i libri di divulgazione scientifica e i gialli. Dalle risposte emerge anche che i bambini e le bambine leggono soprattutto da soli e che sono attenti a diversi aspetti nella scelta del libro: nella maggior parte dei casi, ad influenzerli sono sempre copertina e illustrazioni, seguite dal titolo e dalla visione del film o serie tv tratta dal libro. I lettori e le lettrici, però, prestano attenzione anche al nome dell'autore o dell'autrice. Infine, il genere più amato dagli alunni e dalle alunne delle classi quinte – che dichiarano di leggere da soli in quasi tutti i questionari – è quello legato all'avventura e ai viaggi, ma sono amati anche i libri divertenti e i fumetti. In tante risposte emerge anche la passione per i libri a tema fantastico, seguiti dai gialli, dalle storie d'amore e d'amicizia e dai manga. A colpirli maggiormente quando scelgono un libro sono titolo, copertina e illustrazioni, ma rivestono grande importanza anche i consigli di amici o insegnanti.

In seguito a questo primo incontro – servito dunque per conoscere abitudini e gusti dei piccoli lettori e delle piccole lettrici – si è tenuta una seconda iniziativa, in occasione della quale bambine e bambini hanno iniziato a immergersi nel mondo della tradizione orale e di tutte quelle storie che sono arrivate sino a noi attraverso la trascrizione. Sono state poi presentate le caratteristiche della fiaba popolare e della fiaba letteraria ed uno spazio è stato riservato anche alle storie della tradizione marchigiana: la più nota – tramandata dai pastori – è sicuramente

quella legata alla regina Sibilla che vive sui Monti Sibillini, in una grotta in cima a una montagna insieme alle sue fate, creature dai piedi caprini. Ma c'è anche la storia della sirena Miti – trasformata in sirena dopo una delusione d'amore (Gentili, 2020) – o quelle dei folletti marchigiani, i Mazzamurelli, e tante altre, ripercorse attraverso i libri della casa editrice Giaconi, una realtà recanatese che propone un catalogo che “parla” marchigiano e che permette di conservare la memoria di tanti racconti della tradizione locale². Questo secondo incontro, inoltre, ha rappresentato anche una preziosa occasione per far conoscere la metodologia di lavoro con le fonti orali e l'utilizzo della strumentazione necessaria per condurre un'intervista.

In seguito, a partire dalla fine di marzo, le insegnanti avvieranno momenti di lettura in classe ad alta voce – in maniera sistematica e costante – puntando su una lettura dialogata, coinvolgendo bambini e bambine con domande e interventi evitando di proporre una lettura passiva. È noto, infatti, quanto sia importante iniziare tale pratica sin dalla prima infanzia, così come è chiaro quanto sia necessario rendere costante e sistematica la pratica della lettura ad alta voce in tutti i gradi del sistema di istruzione. Sono ormai evidenti gli effetti positivi dell'esposizione alla lettura ad alta voce nelle varie fasce d'età che incidono sulle aree cognitive, emotive e relazionali (Cfr. Batini, 2022, p. 27). Come sottolinea Aidan Chambers, “leggere ad alta voce è fondamentale per aiutare a diventare lettori. Ed è un errore pensare che sia necessario farlo solo nelle fasi iniziali, cioè in quel periodo che definiamo di ‘apprendimento della lettura’” (Chambers, 2015, p. 76). Chambers sottolinea, infatti, come sia necessario leggere ad alta voce lungo tutto il percorso scolastico. La scuola, dunque, ha un ruolo determinante nel promuovere e rendere effettiva la pratica di lettura ad alta voce nel sistema di istruzione, non intendendo la lettura come esercizio, allenamento e verifica delle abilità di lettura o come strumento di controllo (Batini, 2022, p. 11).

Le letture selezionate dalle insegnanti appartengono al genere fiabesco e si è deciso di utilizzare i libri a disposizione della biblioteca della scuola, uno spazio che, come è emerso dal questionario, è molto familiare agli alunni e alle alunne che sono abituati a viverlo e a utilizzarlo e permette l'accesso diretto a risorse diversificate, contribuendo a formare futuri lettori e lettrici.

3. “A caccia” di storie locali: la raccolta delle testimonianze orali

Nell'ultima fase del progetto, bambini e bambine vestiranno i panni di ricercatori e ricercatrici “a caccia” di storie locali. A partire dal mese di aprile, essi individueranno e incontreranno un testimone, privilegiando il coinvolgimento delle persone anziane del territorio. Attraverso un breve questionario, raccoglieranno e trascriveranno i racconti che venivano narrati a questi “testimoni di storie” durante l'infanzia, approfondendo anche chi fossero i narratori e in quali contesti queste narrazioni avvenissero.

Le testimonianze raccolte sulle storie rimaste impresse nella memoria collettiva confluiranno in una pubblicazione edita da “Giaconi editore” – curata dagli stessi alunni e alunne guidati dalle insegnanti – che sarà poi presentata in una delle iniziative che fanno parte del festival letterario “So...Star tra i libri”, organizzato dal Comune di Pollenza e dalla Proloco “Corporazione del Melograno” in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata ma anche con l'associazione culturale “ConTesto” e con il patrocinio dell'Associazione Italiana Biblioteche e di altre realtà locali. Si tratta di un'occasione preziosa anche per dimostrare il forte legame tra l'Università e il terri-

2 Si pensi anche al volume di Paola Duca e illustrato da Erika Malatini, *Fiabe tradizionali delle Marche. Cincillina e la magia del Natale* (Giaconi, 2023).

torio nell'ottica di quella Terza Missione a cui oggi sono chiamati gli atenei italiani. L'Università degli Studi di Macerata, infatti, è impegnata nel promuovere la valorizzazione dei risultati dell'attività di ricerca attraverso la divulgazione dei risultati ottenuti e la diffusione della cultura scientifica. Questo solida collaborazione è testimoniata anche dall'accordo di collaborazione scientifica siglato tra l'Ateneo maceratese e l'Istituto comprensivo "V. Monti" di Pollenza, così come con il Comune di Pollenza per contribuire alla realizzazione del festival letterario, in particolare degli eventi legati alla letteratura per l'infanzia e rivolti a bambini e bambine.

Dunque, si è inteso avviare un progetto di rete che coinvolge l'Università, la scuola, le case editrici e gli enti locali offrendo l'occasione a piccoli lettori e piccole lettrici di immergersi in un genere letterario tanto complesso quanto affascinante come la fiaba. L'iniziativa mira a coinvolgere attivamente alunni e alunne: infatti, potranno trasformare un racconto popolare in una fiaba letteraria, affinché esso rimanga impresso nella memoria di tutta la comunità e non rischi di cadere nell'oblio. La fiaba diventa così un ponte tra passato, presente e futuro, contribuendo a formare lettori consapevoli e aperti al mondo che li circonda.

Bibliografia

- Batini F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Bernardi M. (2007). *Infanzia e fiaba*. Bologna: Bononia University Press.
- Bernardi M. (2019). *La voce remota. La fiaba, l'infanzia, l'eredità delle storie*. Pisa: ETS.
- Bernardi M. (2021). Zone outsider nella marginalità della Grande Esclusa. Poesia, inaspettatamente fiaba, romanzo di formazione. In E. Beseghi, G. Grilli (Eds.), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini* (pp. 87-115). Roma: Carocci.
- Chambers A. (2015). *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Modena: EquiLibri.
- Gentili L. (2020). *Mitì. La leggenda della spiaggia delle Due Sorelle*. Recanati: Giaconi.
- Grilli G. (2021). *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Roma: Donzelli.
- Meda J. (2021). C'era una volta al grammofo... Le fiabe sonore della Durium tra tradizione e fantasia (1933-1950). In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 962-969). Lecce: Pensa MultiMedia.

Tra umano e non-umano.

Prospettive ecologiche nella letteratura per l'infanzia contemporanea

Rossella Caso

Ricercatrice

Università degli Studi di Foggia – rossella.caso@unifg.it

1. Essere bambino o sull'“estrema piccolezza” dell'infanzia

“Un bambino è una persona piccola. È piccolo solo per un po', poi diventa grande. [...] Piano piano e in silenzio il suo corpo si allunga”, scrive Beatrice Alemagna nel tentativo di dare risposta a una domanda essenziale: *Che cos'è un bambino?* (Alemagna, 2008)¹.

L'essere bambino, nella sua sostanza ontologica, è, in letteratura per l'infanzia, evidentemente, innanzitutto una condizione consustanziale a un corpo; un corpo piccolo, minuto, – “ha piccole mani, piccoli piedi e piccole orecchie” (*Ibidem*) –; un corpo che, inevitabilmente, cambierà forma, allungandosi, fino a che, a un certo punto, piccolo non sarà più. Un corpo sul quale porta impressi i segni della propria, irriducibile differenza, della quale l'estrema piccolezza, come la definisce Milena Bernardi (2007), è solo una delle caratteristiche possibili: “[ci] sono bambini di tutti i tipi, di tutti i colori, di tutte le forme. [...] Ci sono bambini strani, bassi, tondi, silenziosi. Bambini con gli occhiali, sulla seggiola a rotelle. Bambini con l'apparecchio per i denti che scintilla al sole” (Alemagna, 2008).

Un corpo che è anche, ancora, radicale alterità, che risiede in quella parte *cattiva* che le *pedagogie latenti* (Becchi, 2005) del mondo adulto rifiutano, ma che è e deve essere parte integrante del suo stare al mondo: “Ci sono bambini faticosi, odiosi, che non vogliono mai andare a dormire, bambini viziati che fanno solo quello che vogliono, bambini che a volte rompono i piatti, le scodelle e tutto il resto”, scrive ancora Alemagna (2008).

Il corpo è, ancora, – ed è questa la questione che ci interessa, innanzitutto – il veicolo di una connessione, intima e spesso illuminante, con il cosmo, che fa piangere il bambino perché un sasso è scivolato nell'acqua e, viceversa, gli fa provare piacere nell'annusare l'erba chiudendo gli occhi, nel correre dietro ai piccioni gridando, nell'ascoltare la voce lontana delle conchiglie, o, ancora, nell'arricciare il naso davanti a uno specchio (Alemagna, 2008). L'infinitesimamente piccolo, che l'adulto vede troppo di rado, se non mai, addirittura, è frequentato abitualmente dal bambino (Bernardi, 2007).

Le infanzie “di carta”, dunque, con i propri sguardi, così profondamente connessi con il tutto, ovvero con la sostanza che scorre al di sotto delle cose, ribaltano le logiche convenzionali che caratterizzano lo sguardo adulto sul mondo, con il quale e sul quale intavolano un discorso che potremmo definire “profondamente filosofico” (Grilli, 2021), di una filosofia capace di narrare proprio ciò che quello sguardo non sa più cogliere, e che ha a che fare con le questioni es-

1 Il testo è un albo illustrato, dunque non presenta i numeri di pagina.

senziali, quelle radicali, perturbanti, eppure così rivelatrici della natura dell'essere umano. La relazione dell'individuo con il mondo naturale, sociale e animale, per esempio, ove il bambino sperimenta primariamente la propria fusione con quel "tutto" che mai più avrà modo di sperimentare, quando sarà cresciuto.

2. Dal corpo materno al corpo bambino: leggere l'infanzia a partire dal paradigma eco-femminista

La letteratura per l'infanzia, letta a partire dal paradigma dell'eco-femminismo e dell'eco-critica letteraria, può fornire gli strumenti per decostruire quelli che rappresentano, per Greta Gaard (2019), tra gli altri, i tre stadi della *logic of domination*, che ha a che fare con le strutture di oppressione del sistema: *alienazione*, ovvero il credere in una identità separata, nell'individualismo e nella totale autonomia dell'individuo nella sua relazione con il mondo; *gerarchia*, ovvero l'elevare una caratteristica come la sola in grado di definire il proprio sé, visto come l'unico parametro per leggere la propria relazione con l'alterità fisica, naturale e antropica; la *dominazione*, ovvero il giustificare la subordinazione degli esseri sulla base di una loro presunta inferiorità e mancanza di quella sola, fondamentale caratteristica.

Secondo Greta Gaard, che ha consegnato le sue riflessioni al testo *Critical Ecofeminism* (2019), proprio la prospettiva ecofemminista ed ecocritica può aiutare a gettare luce su tutte quelle narrazioni che, tra le altre, paiono fornire un antidoto alla logica della dominazione, che affonda le proprie radici nel mito del sé separato, offrendo storie che parlano di connessione, di comunità, di interdipendenza profonda tra umani, animali e natura. Il luogo metaforico di questa connessione pare essere proprio il corpo: dapprima il corpo materno, che custodisce e nutre la vita, poi il corpo neonato, che di quello materno si è nutrito e del quale continuerà a nutrirsi attraverso il latte, e, infine, il corpo bambino, nella sua strettissima correlazione con la natura, che si fa corpo essa stessa, di nuovo Grande Madre che protegge e accoglie quello del suo figlio bambino. La letteratura per l'infanzia contemporanea tematizza in maniera profonda questi aspetti, narrandoci di una fusione che passa attraverso questi corpi per connetterli, oltre che l'uno all'altro, al cosmo intero, come si vedrà negli esempi di seguito riportati.

"Mia madre è amore a fior di pelle. Un giardino intero", scrive Stéphane Servant in *Mia madre* (2016), illustrato da Emmanuelle Houdart. Un "amore a fior di pelle" (*Ibidem*) nel quale è inscritto un legame lungo una vita intera: "Non temere, mi ha detto mia madre. Quando sei nata ho tatuato nel mio cuore un canto d'uccellino, il tuo primo grido, una stella di rugiada, la tua faccia adorata" (*Ibidem*). Mamma e bambina sono ritratte con la testa della piccola appoggiata sul seno materno, e i due corpi appaiono quasi fusi, ancora una volta; quello della madre letteralmente contaminato, attraversato dalla natura, e quello della bambina a sua volta attraversato da quello della madre: è lei la Grande Madre, con tutti i suoi frutti e con i suoi abitanti, tra i quali il lupo, che nella simbologia fiabesca rappresenta il custode della soglia, quella che separa il mondo della vita da quello della morte, del quale è messaggero. L'esperienza della maternità, evidentemente, fa percorrere il margine, quella che Faeti chiama la "zona d'ombra" (1998), che sono proprio le donne e i bambini, e con loro gli animali, a frequentare. È una zona che viene abitata solo da chi riesce a vedere la sostanza che scorre al di sotto della concretezza delle cose e che poi è quella che ha a che fare con l'umano esistere: la vita che nasce, come la morte che ad essa pone fine – doppia funzione che biologicamente lo stesso liquido amniotico può assumere, se il bambino non vede la luce – e che evidentemente il corpo stesso della madre incarna e custodisce.

Un corpo-albero è quello di una madre in attesa ritratto sempre da Emmanuelle Houdart in *Rifugi* (2021), "un posto che ti fa sentire al sicuro, dove non può accaderti nulla di male" (*Ibi-*

dem), “una casa tonda, morbida e ambulante” (Ibidem), come lo definisce Mariana Ruiz Johnson nel testo *La mamma*, che conserva la vita e che, nel contempo, la consegna al mondo.

3. Co-ire, tra umano e non-umano

Al mondo il bambino si apre a partire dal suo sistema nervoso, che gli studi neuroscientifici, recuperando le indicazioni fornite da Darwin nel suo *Schizzo biografico di un fanciullo*, hanno dimostrato essere particolarmente aperto e ricettivo nei confronti dell’ambiente naturale, animale e antropico, probabilmente per quelle caratteristiche, connaturate alla sua stessa dimensione *in-fans*, che classicamente venivano associate anche al mondo animale e che rimandavano all’idea di “non autonomia” e di “difettività” del bambino (Grilli, 2022). Era abbastanza frequente, infatti, come scrive Egle Becchi nella sua *Storia dell’infanzia*, “la sua [...] assimilazione al regno animale e a figure umili della società, il suo legame con stagioni, parti della giornata, numeri alla cui insegna è possibile scandire la sua crescita, porre dei termini univoci alla sua età, e con elementi o stati di elementi, riferendosi ai quali è possibile curarlo” (Becchi, 1994, p. 37), laddove l’idea di cura ha a che fare essenzialmente con il tentativo di disciplinare e di conformare quel corpo per avvicinarlo all’idea di bambino “tutto vivacità e salute” (*Ibidem*) inscritta nelle pedagogie *latenti* del mondo adulto.

A questo legame speciale con il non-umano R. Schérer e G. Hocquenghem (1976) hanno dato il nome di *co-ire* dell’infanzia: il corpo non-finito del bambino sarebbe, secondo questa teoria, particolarmente portato all’ibridazione con il non-umano, le piante, l’aria, l’acqua, gli animali, replicando nel mondo le fasi di quella *ricapitolazione della specie* che Ernst Haeckel aveva associato al feto umano, il quale sperimenterebbe su di sé tutte le forme del vivente, annullando le distanze tra le specie e con la natura (Grilli, 2022). Una peculiarità che appare evidente nella maniera in cui l’infanzia è portata a sostare presso la sostanza di tutte le cose, a tirare le frange alle esperienze che vive, come sosterebbe Walter Benjamin (2010), sfilacciandole e traendo da questa pratica il massimo della felicità.

Il bambino è, per sua stessa natura, evidentemente, essere “ecologico”, nel senso legato al doppio significato etimologico del termine “oikos” (dal quale “ecologico”, appunto, deriva), ovvero “casa”, ma anche “ambiente”: egli si sentirebbe, perciò, particolarmente a proprio agio nell’ecosistema, rispetto al quale si percepirebbe in perfetta continuità, il proprio corpo a metà strada tra umano e non-umano: i bambini acquatici, un po’ umani e un po’ pesci, che iniziarono a comparire nella letteratura illustrata tra Ottocento e Novecento, ne sono un esempio particolarmente cogente, così come lo è il “bambino-bosco” per eccellenza della nostra letteratura: Pinocchio, che ci racconta di un’infanzia che alla propria origine – la Grande Madre – ha bisogno sempre di ritornare, per poter ritrovare il senso del proprio (non)umano esistere.

4. Un grande giorno di niente: il bambino “ecologico” nell’opera di Beatrice Alemagna

Quando si addentra nella natura, l’infanzia, con lo stupore e la meraviglia che contraddistingue il suo sguardo sul mondo, scopre le pluridipendenze che regolano l’ecosistema: “le interazioni che legano il sole, l’acqua, la terra, il filo d’erba” (Frabboni, Pinto, 2008, p.184) e queste al proprio corpo, ancora non-finito, ancora con essi con-fuso.

A raccontare di questo legame, tra gli altri bambini “di carta”, è il piccolo protagonista senza nome di *Un grande giorno di niente* di Beatrice Alemagna (2016), che si è scelta, tra le scrittrici di letteratura per l’infanzia contemporanee, per la particolare maniera di interpretare narrativamente i temi che, in questo contributo, si sta provando a esplorare.

Sin dall'avvio della narrazione quel bambino appare totalmente fuso con quella foresta che la madre lo aveva costretto, suo malgrado, ad esplorare per farlo staccare da quel videogioco che pareva essere l'unica forma di svago possibile.

E in quella foresta, che, come accade a gran parte dei piccoli eroi e eroine delle fiabe, il bambino finisce (felicitemente) col perdersi: la consolle, accidentalmente caduta nello stagno, lo consegna alle consistenze della foresta, agli odori e agli abitanti, lumache e rospi, risvegliati dalla pioggia intensa. L'impermeabile rosso – se da una parte serve al lettore per non perderlo mai di vista, distinguendolo dalla natura circostante, dall'altra lo con-fonde ora con un fungo, ora con la vegetazione, fino alla quasi completa metamorfosi in albero: “Le gocce mi picchiavano la schiena come sassi. Mi sentivo un albero perso nella tempesta” (*Ibidem*).

Questa “con-fusione” tra sé e il tutto, vegetale e animale, rimanda alla natura profonda dell'infanzia, ancestrale e amalgamata con l'ambiente naturale e vegetale, con il suo ciclo di mutamenti e di trasformazioni, di vita e di morte. Una scivolata e il mondo guardato a testa in giù improvvisamente gli offre una prospettiva altra sulle cose: sale su un albero e annusa l'aria a pieni polmoni, beve la pioggia come un animale, incontra insetti sconosciuti, parla con un uccello, salta in una pozzanghera schizzando dappertutto, raccoglie sassolini lisci e brillanti, e dentro ci vede luccicare il mondo.

Una volta vissuta questa esperienza di connessione, così intima e profonda, il bambino non sarà più lo stesso e, una volta tornato a casa, potrà guardare con occhi nuovi, davanti a una cioccolata calda, anche la propria mamma, sciogliendosi in un abbraccio che non viene mai raccontato, ma che lo sguardo che finalmente si scambiano i due evoca pienamente.

Il bambino, nella sua dimensione “animale” e “selvatica”, si fa detentore di un'infanzia “potenziata” e, perciò, “resiliente”, perché mentre abita l'oscurità e guarda dritta negli occhi la paura, uscendo dal chiuso della *nursery* nella quale il mondo adulto vorrebbe confinarlo, sa, per quella sua sapienza ancestrale, che solo il suo sguardo è realmente in grado di perforarne l'invisibilità giungendo infine a una più profonda comprensione dell'umano, del quale incarna, a ben guardare, la più intima sostanza. Ed è una sostanza profondamente interconnessa con il tutto.

Scrivono Rachel Carson (2020) in *Brevi lezioni di meraviglia*: “Molti bambini, forse perché sono loro stessi piccini e più vicini di noi al suolo, notano e apprezzano ciò che è piccolo e poco appariscente. Per questa ragione, è semplice condividere con loro la bellezza che di solito ci sfugge perché guardiamo troppo di fretta e vediamo l'intero ma non le sue parti. Alcune delle opere più squisite della natura sono in miniatura, come sa bene chiunque abbia osservato un fiocco di neve attraverso una lente di ingrandimento. Basta investire pochi soldi in una lente di ingrandimento di buona qualità per portare in vita un mondo nuovo. Insieme a vostro figlio, guardate gli oggetti che per abitudine giudicate comuni o poco interessanti. Una spolverata di granelli di sabbia può rivelare gemme scintillanti dalle sfumature rosa o cristallo, luccicanti perline nere o, ancora, un assortimento di pietre lillipuziane, spine di ricci di mare e pezzi di guscio di chiocciola. Una zolla di muschio osservata attraverso una lente si trasformerà in una fitta giungla tropicale, dove insetti grandi quanto tigri si aggirano furtivamente in mezzo a strani alberi lussureggianti” (pp. 22-23).

Mentre decostruiscono i concetti fondanti la logica della dominazione, – ovvero, si è scritto – alienazione, gerarchia e dominazione, queste infanzie narrate paiono raccontarci, tra le righe, che l'umano avrà la possibilità di salvarsi, solo se, magari in “un grande giorno di niente”, riuscirà a trovare nuove forme di relazione con il non-umano, solo se saprà dare diritto di cittadinanza allo sguardo *altro* infantile, capace, proprio grazie alla propria intrinseca alterità, di rinnovare la realtà rendendola più abitabile, perché in essa avrà saputo introdurre la cura e il rispetto di sé, dell'altro e del cosmo (Grilli, 2022).

Bibliografia

- Alemagna B. (2008). *Che cos'è un bambino?* Milano: Topipittori.
- Alemagna B. (2016). *Un grande giorno di niente*. Milano: Topipittori.
- Ascenzi A. (Ed.) (2002). *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie di indagine e prospettive di ricerca*. Brescia: Vita e Pensiero.
- Becchi E. (1994). *I bambini nella storia*. Roma-Bari: Laterza.
- Becchi E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni di didattica della scrittura*, 1, 105-110.
- Benjamin W. (2010). Annotazioni sul medesimo esperimento. In Id., *Sull'hashish* (1934) (pp. 125-127). Torino: Einaudi.
- Bernardi M. (2007). *Infanzia e fiaba*. Bologna: Bononia University Press.
- Beseghi E. (Ed.) (2008). *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*. Bologna: Bononia University Press.
- Cambi F., Olivieri S. (1988). *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Carson R. (2020). *Brevi lezioni di meraviglia. Elogio della natura per genitori e figli*. Sansepolcro: Aboca Edizioni.
- De Serio B. (2011). *L'irriducibile complessità dell'infanzia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Faeti A. (1976). *La letteratura per l'infanzia*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Faeti A. (1998). *La casa sull'albero. Orrore, mistero, paura, infanzie in Stephen King*. Torino: Einaudi.
- Fava S. (2021). *La letteratura per l'infanzia a partire dagli studi di Renata Lollo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Filograsso I. (2006). *Polisemia della fiaba*. Roma: Anicia.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Gaard G. (2019). *Critical Ecofeminism*. Bloomsbury: Lexington Books.
- Grilli G. (2020). Il corpo bambino e la natura umana. La letteratura per l'infanzia come discorso filosofico. In L. Cantatore, N. Galli Laforest, G. Grilli, G. Piccinnini, I. Tontardini, E. Varrà, *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia* (pp. 33-67). Parma: Junior Spaggiari.
- Grilli G. (2022). Le voci del non umano e le ibridazioni del corpo bambino. La letteratura per l'infanzia come meditazione intorno al rapporto uomo-natura. *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12, 2, 164-180.
- Houdart E. (2021). *Rifugi*. Modena: Logos.
- Lopez A. G., Loiodice I. (2022). Il corpo come luogo di attraversamenti e ibridazioni. *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12, 2, I-IV.
- Malavasi P. (2003). *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*. Milano: ISU.
- Schérer R., Hocquenghem G. (1976). *Co-ire. Album sistematico dell'infanzia*. Milano: Feltrinelli.
- Servant S., Houdart E. (2016). *Mia madre*. Modena: Logos.

Nei labirinti della letteratura per l'infanzia tra antiche e nuove sfide

Sabrina Fava

Professoressa Ordinaria

Università Cattolica del S. Cuore, Milano – sabrina.fava@unicatt.it

Introduzione

Quando Aristofane nella commedia *Le rane* (Aristofane, 1994) dà la parola a un coro di rane che Dioniso incontra mentre attraversa l'Acheronte nel suo viaggio nell'Aldilà, il loro canto musicale e poetico rappresenta un momento di rottura rispetto al consueto, al prevedibile. Il loro gracidare simboleggia lo straniamento, la possibilità di volgere lo sguardo in un'altra direzione, oltre il contingente, oltre l'usuale. Dioniso poi deciderà di salvare dall'Ade Eschilo poiché la sua idea poetica risulta più convincente per il bene della collettività. "E' del bene che bisogna parlare". Emergono dunque due istanze del potere della parola: da un lato la potenza estetico – formale e dall'altro lato la potenza etico – morale. Nel loro complesso indicano l'importanza del testo letterario che con il suo potere innovativo ma anche di responsabilità etica sancisce il possibile valore salvifico per la società che ne riconosce il valore.

L'andare del testo letterario oltre l'ordinario, il contingente, prospetta nuovi scenari, apre verso nuovi orizzonti che non sono semplicemente evasione dal reale ma prefigurazione di soluzioni per un domani che non c'è ma la cui tessitura inizia sommessamente oggi.

Se dunque la tradizione letteraria e drammaturgica classica mette al centro la potenzialità del linguaggio letterario, non come semplice intrattenimento ma molto più come bilanciamento perfetto tra bellezza e implicazioni etiche o, forse ancora di più, come possibilità straordinariamente efficace perché la via della bellezza individui un percorso privilegiato e unico verso la costruzione di una cittadinanza attiva, aperta e propositiva in grado di assicurare prosperità e stabilità sociale collettiva, ci chiediamo quale sia il lascito giunto fino a noi oggi e come la società contemporanea si stia preparando ad affrontare le nuove sfide che incombono tra sviluppo del digitale e nuove povertà educative.

La pervasività del digitale, simbolo di una società globalizzata e opulenta, non ha risolto le problematiche inerenti alle nuove povertà educative che non sembrano avviarsi verso miglioramenti sensibili.

1. Tendenze dell'editoria

Secondo le indagini Istat rese pubbliche all'inizio del 2024 la produzione editoriale per ragazzi copre il 22,1% della tiratura complessiva (+3,1 punti percentuali rispetto al 2021). Il 23,9% è riconducibile all'editoria scolastica, mentre oltre la metà delle copie stampate (53,9%) appartiene alla categoria di "varia" ovvero alle opere letterarie propriamente dette.

Nel corso del 2024, nonostante si sia riscontrata una flessione complessiva del 2,1% del mercato editoriale, il valore risulta più attenuato in riferimento alla letteratura per ragazzi con una

diminuzione dell'1,4%. Nel comparto di produzione di libri per ragazzi si registra che il 67,8% riguarda l'età prescolare, mentre solo il 16,2% riguarda la fascia d'età della preadolescenza e adolescenza (AIE, 2024, 4 dicembre). Questo trend corrisponde alle abitudini di acquisto delle famiglie italiane che si mantengono attente alle esigenze di lettura dei bambini in età prescolare (56,2% degli acquisti), mentre gli acquisti diminuiscono in relazione alle età superiori (solo 13,9% nella fascia 10-13 anni) (AIE, 2024, 17 ottobre).

Il processo di digitalizzazione del libro e dei suoi contenuti in formato multimediale riguarda in prevalenza l'offerta editoriale scolastica. Due libri scolastici su tre (66,2%) hanno una corrispettiva versione *e-book*, mentre più di uno su quattro (27,2%) è pubblicato anche in formato audio-libro. Tra le opere di varia per adulti e quelle per bambini e ragazzi sono ormai diffuse in formato digitale: quasi un titolo di varia su due (46,3) e uno su cinque di quelli per bambini e ragazzi (20,5%) sono disponibili anche in formato *e-book*, mentre la quota di titoli con un corrispettivo audio-libro è più contenuta (3,2% per i libri di varia adulti e 3,7% per quelli per bambini e ragazzi) (AIE, 2024).

Nel 2023 il 40,1% delle persone di 6 anni e più ha dichiarato di avere letto nell'ultimo anno almeno un libro per motivi non strettamente scolastici o professionali. Il valore è in lieve aumento rispetto al 2022, "riprende la leggera stabilità e ripresa registrata nel 2021 e 2020 (40,9 per cento nel 2021, 41,4 per cento nel 2020). Sono i giovani tra i 6 e i 24 anni ad avere le quote di lettori più elevate che superano il 50 per cento, con un picco del 58,5 per cento tra gli 11 e i 14 anni" (ISTAT, 2024, p. 448).

Anche nel 2023 la quota di lettori di libri nel tempo libero diminuisce al crescere dell'età e le donne, in tutte le fasce di età, mostrano un interesse maggiore degli uomini per la lettura con oltre 10 punti percentuali di differenza (in totale il 45,6 per cento donne lettrici contro il 34,4 per cento di lettori maschi). Si segnala un aumento significativo anche delle lettrici di 1,7 rispetto al 2022 recuperando la perdita dell'anno precedente; per gli uomini si registra una stabilità. Tra chi si dedica alla lettura, poco meno della metà (il 43,7 per cento) legge al massimo 3 libri nell'anno, in particolare i giovani/adulti, mentre solo il 15,4 per cento legge almeno un libro al mese (lettori forti), in sostanziale stabilità rispetto all'ultimo biennio. Tra i lettori forti si distinguono gli adulti dai 55 anni in poi (la percentuale supera la media nazionale) con un picco del 24,8 per cento tra i 65 e i 74 anni, e le donne (16,6 per cento contro il 13,8 per cento dei maschi) di tutte le età (ISTAT, 2024).

Negli ultimi anni si sta diffondendo anche in Italia il consumo di prodotti editoriali digitali (*e-book* e libri *online*), sebbene sia ancora molto diffusa la predilezione verso il formato cartaceo. Nel 2022, infatti, sono 19 milioni 113mila i lettori di libri cartacei (il 34,1% della popolazione di 6 anni e più, pari all'86,9% dei lettori), mentre sono 6 milioni 224mila le persone che hanno dichiarato di aver letto *e-book* e/o libri *online* (l'11,1% della popolazione di 6 anni e più, pari al 28,3% dei lettori). Sono, infine, un milione 85mila gli utilizzatori di audiolibri (l'1,9% della popolazione di 6 anni e più, dato raddoppiato rispetto al 2018 e pari al 4,9% dei lettori).

Tra il 2021 e il 2022 il calo della quota dei lettori di libri ha interessato qualunque formato di lettura: dal formato digitale (-6,3% di lettori) al cartaceo (-5,3%) all'audiolibro (-2,9%). (AIE, 2024)

I dati confermano dunque il persistere di "abitudini forti" tra i lettori che si polarizzano sull'utilizzo esclusivo del cartaceo, sebbene si diffonda anche una moderata propensione a usare i vari dispositivi in modalità combinata. Analizzando l'utilizzo esclusivo dei vari dispositivi per la lettura, si osserva che sette lettori su 10 (69,8%) hanno letto solo libri cartacei, il 12,4% solo *e-book/libri on line*, lo 0,5% ha ascoltato solo audiolibri. Invece, la quota di chi ha alternato diverse tipologie di supporto si attesta al 17,4%.

La lettura di libri in formato digitale (in modo esclusivo o complementare a quella di libri cartacei) è più diffusa tra i giovani lettori di 15-34 anni e diminuisce nelle fasce di età successive

(in modo particolare tra le persone di 65 anni e più). La quota di utilizzatori di dispositivi digitali è in ogni caso in aumento in quest'ultima fascia di età (dal 2,5% nel 2018 al 4,3% nel 2022). Al contrario, i bambini fino ai 10 anni di età leggono solo libri cartacei (86,4%), una modalità di lettura meno frequente nelle fasce di età successive che acquisisce di nuovo rilievo tra gli over quarantaquattrenni, con livelli superiori all'80% tra la popolazione di 65 anni e più.

La lettura esclusiva di libri cartacei è più elevata tra le donne (71,9% contro il 66,9% degli uomini), mentre quella di *e-book* e di libri *online* è maggiore tra gli uomini (15,5% contro il 10,1% delle lettrici) (ISTAT, 2024).

Contestualmente diminuiscono le 3 competenze di lettura che vengono rilevate anno per anno da Invalsi (i più recenti risultati del 2024 mostrano che il 40% degli studenti quindicenni non raggiunge livelli adeguati di comprensione del testo). E questo dato acquisisce contorni maggiormente preoccupanti se pensiamo che si tratta di media nazionale e che le rilevazioni pongono in risalto un'Italia definita a due se non tre velocità con la presenza di un Sud del paese con uno scarto di 7 punti rispetto al nord del paese. Il background migratorio e quello sociale sono altre variabili di rilievo rispetto alle competenze di lettura che incidono su un esito inferiore compreso tra i 20 punti e i 10 punti (INVALSI, 2024).

2. Linee di sviluppo

La fotografia relativa all'offerta editoriale e alle abitudini di lettura insieme alle competenze di lettura dei ragazzi odierni invita a operare alcune riflessioni di prospettiva.

L'offerta elevata di letture su supporto digitale non corrisponde alla domanda di un pubblico giovanile, tendenzialmente spostato sulla lettura cartacea quando essa fa parte delle abitudini di lettura a livello di scuola dell'obbligo, per poi diminuire sensibilmente evidenziando una corrispondente criticità tra abitudini e competenza nella scuola secondaria di secondo grado. Questo declino conferma la presenza diffusa di lettori "resistenti" (Chambers, 2011, p. 113) tra gli adolescenti. Peraltro l'adolescenza è quella fase della crescita particolarmente delicata a livello di strutturazione identitaria e periodo nel quale l'investimento sull'educazione alla lettura non si è concentrato ritenendo, a torto, che le potenzialità si siano già sviluppate nelle età precedenti, mentre anche "l'età sospesa", così ben delineata negli studi di Chambers (2020), mostra tutta la propria delicatezza e bisogno di attenzione poiché attraverso essa si giunge all'età adulta e al pieno esercizio dei propri diritti e doveri come cittadini del mondo. La cura educativa dovrà volgere il proprio sguardo anche verso quest'età strategica scongiurando il rischio dei non lettori e, al contrario, valorizzando le straordinarie possibilità di pensiero generativo che gli adolescenti possiedono e di permeabilità verso stimoli letterari qualitativamente validi.

Non si tratta di attivare una contrapposizione tra digitale e cartaceo ma semmai di integrazione tra le due modalità di lettura in modo che si giunga, come sostiene Maryanne Wolf, a un cervello "balfabetizzato" (Wolf, 2018, pp. 157-173) in grado per lo più di riservare al digitale la lettura strategica di tipo saggistico e al cartaceo la lettura per immersione di opere letterarie che permettano di sostare sui testi per comprenderne in profondità i significati e soprattutto per attivare un pensiero che oltrepassi il testo dato. Ciò significa spingersi oltre una lettura del frammento per sua natura incapace di restituire quella complessità che proprio il testo letterario è in grado di assicurare.

Senz'altro occorre che il mondo digitale e dei social, frequentato dai ragazzi, possa diventare alleato della lettura come piazza virtuale di incontro, di scambio, di espressione di recensioni critiche sulle opere, di orientamento alla scelta. In fondo il bisogno giovanile di trovare nuovi canali di comunicazione e di ascolto rimane inalterato rispetto al passato e se un tempo era esercitato egregiamente dalla posta dei lettori sulle riviste per ragazzi (Fava, 2016), oggi occorre che

ci si occupi di dare vita a iniziative al passo con i tempi di valorizzazione del pubblico giovanile. Forum, blog e community on line possono andare in questa direzione se opportunamente strutturati con intenzionalità educativa.

Un altro fronte vede legato l'ambito della lettura digitale e il problema delle povertà educative che sono alimentate dai non lettori, dai lettori resistenti e dalle problematiche relative all'accessibilità alla lettura. Esso consiste nella possibilità di sostenere i premi letterari per l'infanzia. Da un punto di vista storico e critico è acclarato che l'investimento economico nell'istituzione di Premi letterari ha dato slancio o rilancio all'intero settore. Non può passare inosservato che le origini della letteratura per l'infanzia in Italia siano fatte risalire al Premio istituito dal Conte Bettoni a Brescia nel 1782 e che vide riconoscersi il Padre F. Soave con le sue *Novelle morali* (Fava, 2025). Si tratta di occasioni determinanti per muovere il mercato editoriale, per stimolare la riflessione critica volta all'individuazione di categorie critiche circa la qualità delle opere, sollecitare il pubblico dei lettori. Si ricorda che nel secondo dopoguerra un forte impulso al dibattito critico sulla disciplina e l'ampliamento del mercato editoriale sono derivati anche da premi istituiti da case editrici come Cappelli di Bologna, Sei di Torino, istituzioni come la Fiera internazionale del libro per ragazzi di Bologna, il Premio Pier Paolo Vergerio di Padova e non da ultimo, in ordine di prestigio e importanza, la nascita del Premio Hans Christian Andersen che ancor oggi è il massimo riconoscimento nella letteratura per l'infanzia internazionale (Gumirato, 2023). Nell'ambito dei numerosi premi attualmente presenti, sebbene con cadenze non sempre regolari, inficiate spesso dalla carenza di fondi, si riconoscono iniziative meritevoli perché sono in grado di attivare un vero e proprio sistema virtuoso. Si pensi, tra tutti, agli autorevoli Premio Strega ragazze e ragazzi (attivo dal 2016) e allo storico Premio Cento di Letteratura per l'infanzia (attivo dal 1978) poiché in entrambi i casi la struttura combinata tra Giuria tecnica, formata da studiosi del settore, e giuria popolare formata dai bambini e ragazzi delle scuole, consente un bilanciamento virtuoso tra la responsabilità dell'educare adulti nell'orientare verso proposte qualitativamente rilevanti e la possibilità dei giovani lettori di esercitare il diritto di scelta sulla base del pensiero critico scaturito dalla lettura delle opere. La rete che si genera promuove un processo virtuoso per cerchi concentrici che si irradiano anche secondo un procedere di imprevedibilità, un po' come il sasso nello stagno di rodariana memoria. Infatti, se per un verso favorisce il rilancio editoriale con possibile incremento della produzione, dall'altro lato favorisce l'accessibilità alla lettura delle opere da parte delle scuole, anche di quelle che versano in condizioni di precarietà economica e sociale. Non solo. I libri inviati dagli editori per partecipare al Concorso possono essere ridistribuiti dopo il lavoro di scelta da parte delle giurie portando la lettura là dove non c'è e dove invece è necessario attivare un meccanismo di protezione e di incentivo a leggere. Un altro importante beneficio generato dalla presenza di Premi letterari è caratterizzato dalla possibilità di incrementare traduzioni di opere italiane in altri paesi. Ricerche condotte in questi anni mostrano chiaramente la difficoltà per la nostra letteratura italiana a trovare accoglienza e visibilità all'estero e in particolar modo nei paesi anglofoni (Alborghetti, 2023, pp. 22-28). Il recente rapporto dell'AIE sull'editoria italiana mostra che solo l'8% della nostra produzione entra nel mercato inglese ed è preceduta da Spagna (13%) e Cina 12% come valori massimi (AIE, 2024, 17 ottobre). È acclarato che uno dei criteri di ammissione di un'opera nel mondo anglosassone è dato dalla garanzia che il testo abbia avuto un riconoscimento. Questo fenomeno fa intendere le possibili conseguenze. La povertà di occasioni di riflessioni critiche generate da una ancora non molto diffusa presenza di premi letterari può concorrere a cascata a una incerta visibilità delle opere nostrane all'estero. In un mondo globalizzato non esserci negli altri paesi con la nostra cultura e visione attorno all'infanzia ostacola, di fatto, il dialogo tra culture, il confronto dialettico. Invece, all'opposto, diffonde pericolosamente possibili forme di monopolio culturale e visioni stereotipiche della nostra società. Occorre maturare la consapevolezza di promuovere itinerari di circolazione delle opere tramite lavori traduttivi di qualità e rispettosi non

solo del paese di arrivo ma anche del paese di partenza, poiché anche la distorsione malcelata di tali meccanismi può concorrere a ostacolare l'affermazione della cultura democratica nei vari paesi e a tenere distanti da tali orizzonti i lettori in formazione ignari di tali scenari ma protagonisti, loro malgrado, della costruzione di un futuro nel quale potrebbero strutturarsi nuovi privilegi. Leggere potrebbe essere di nuovo un privilegio non per disponibilità di opere ma per difficoltà di mezzi interpretativi da parte di un pubblico giovanile. La carenza di lettori appassionati su larga scala, ma al contrario la presenza di lettori resistenti che non vanno oltre la soglia della strumentalità del leggere, non favorisce la comprensione delle complessità sottese ai testi, è di ostacolo alla comparazione delle informazioni e delle deformazioni eventuali delle stesse. Per questa via leggere ritorna ad essere un privilegio di pochi mettendo a rischio le fondamenta democratiche delle società. La commedia *Le rane* di Aristofane ritorna con prepotenza di attualità nel non rinunciare a credere nel potere di cambiamento della parola letteraria non solo come puro piacere ma molto più come base per la società eticamente fondata del domani.

Bibliografia

- Aristofane (1996). *Le rane*. Milano: Rizzoli.
- Sistema statistico nazionale. Istituto nazionale di Statistica (ISTAT) (2024). *Annuario statistico italiano*. Roma: Istat.
- Chambers A. (2011). *Siamo quello che leggiamo*. Modena: Equilibri.
- Chambers A. (2020). *L'età sospesa*. Modena: Equilibri.
- Fava S. (2016). *Piccoli lettori del Novecento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Fava S. (2023). Lettura e formazione umana. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (Eds.), *Parole per educare* (vol. 1 pp. 177-187). Milano: Vita e Pensiero.
- Fava S. (2025). Letteratura giovanile. In A. Nobile (Ed.), *Dizionario di letteratura giovanile*. Brescia: La Scuola.
- Gumirato C. (2023). *La letteratura per l'infanzia nel secondo dopoguerra*. Milano: FrancoAngeli.
- Alborghetti C. (2023). *Gianni Rodari and his English readers*. Roma: Armando.
- Ufficio studi AIE. (2024). *Rapporto sullo stato dell'editoria in Italia*. Roma: AIE.
- INVALSI. *Rapporto nazionale INVALSI 2024*. Retrieved from <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2024/>
- Wolf M. (2018). *Lettore, vieni a casa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Wolf M. (2016). *Tales of literacy for the 21st Century*. Oxford: Oxford University Press.

Letteratura per l'infanzia PRO CIVE Dalla retorica classica all'educazione alla cittadinanza *

Ilaria Filograsso

Professore Ordinario –

Università degli Studi “G. d’Annunzio” Chieti-Pescara – ilaria.filograsso@unich.it

Stefania Carioli

Assegnista di ricerca –

Università degli Studi “G. d’Annunzio” Chieti-Pescara – stefania.carioli@unich.it

1. Il PRIN PROgymnasmata for Citizenship, Inclusion and Valid Education

La nostra proposta si iscrive nel PRIN PNRR interdisciplinare *PROgymnasmata for Citizenship, Inclusion and Valid Education*, ispirato alla rilettura e all’uso didattico dei Progymnasmata, o esercizi propedeutici all’allenamento retorico, già insegnati nelle scuole greche dal V sec. A.c., ma testimoniati più tardivamente da 4 manuali di epoca imperiale (Teone, Ermogene, Aftonio, Nicola di Myra) e antologie di esercizi (Libanio e Severo Alessandrino) che si sommano, nel mondo romano, all’analisi puntuale degli elementi costitutivi della *firma facilitas dicendi* di Quintiliano nell’*Institutio oratoria*. L’insegnamento progimnasmatico si configura, per il mondo antico, richiamando il senso etimologico del termine, come un’autentica ‘palestra’, un corso di educazione alla parola e di formazione civica: gli studenti, mediante un esercizio pratico graduato condotto su alcune tipologie testuali ritenute fondamentali per l’apprendimento di una scrittura fluente e per l’acquisizione di una pronta facilità d’eloquio, prendono dimestichezza con diverse strutture del pensiero e forme del discorso, irrobustendo così la propria preparazione culturale in vista dell’agone oratorio e dei futuri impegni intellettuali e civici. I Progymnasmata rappresentano, dunque, una “cassetta degli attrezzi”, un repertorio immaginativo, linguistico, retorico-comunicativo che contribuisce allo sviluppo integrale della persona, alla sua paideia e, nel mondo latino, alla sua humanitas, intesa – spiega Hanna Arendt (2011) – come “quella qualità umana che nasce soltanto nella societas”, educazione culturale e morale personale ma anche tesa a rispettare e a favorire lo sviluppo della personalità altrui: solo chi avverte questo composito dovere e lo adempie nel concreto dell’esistenza, oltre a chiamarsi uomo, è veramente tale. Lo sviluppo delle abilità linguistiche, argomentative, critiche, di produzione testuale oltre che performative, è volto pertanto all’assunzione del ruolo pubblico e politico di cittadini. Obiettivo del programma non è soltanto la preparazione alla scrittura e all’abilità linguistico-comunicativa in generale, mediante un approccio letterario-narratologico attento alle diverse forme discorsive e ai generi di scrittura (letteratura, poesia, storiografia, tragedia, filosofia), ma anche la promozione di una postura riflessiva degli studenti su temi che favoriscano la discussione su concetti sociali, antropologici, politici, giuridici.

La scommessa del progetto muove dagli esiti di sperimentazioni internazionali (Francia, Bel-

* Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto e condiviso; tuttavia, di Ilaria Filograsso è la redazione del primo paragrafo e di Stefania Carioli la redazione del secondo.

gio, Stati Uniti) che hanno evidenziato il contributo dei Progymnasmata in contesti contemporanei di didattica attiva e laboratoriale scolastica e universitaria (Chiron, Sans, 2020), nella promozione di competenze trasversali associate all'educazione alla cittadinanza e riprese nelle recenti *Linee guida ministeriali per l'educazione civica* (2024): l'attitudine dialogica, l'argomentazione supportata da indagine scientifica, il rispetto dell'interlocutore, il decentramento critico, il pensiero autonomo su questioni eticamente rilevanti. La frequentazione letteraria e l'esposizione ad un uso complesso della lingua e delle forme narrative possono contribuire a stimolare queste capacità, attingendo alle profondità e alle sfumature dei modelli classici e dei testi contemporanei – inclusi quelli della letteratura giovanile – che esemplificano la possibilità di argomentare e discutere sui temi emergenti planetari in chiave problematizzante e dialogica, respingendo binarismi o visioni esclusive dell'identità e dell'appartenenza. Sul contributo, per altro, che lo studio delle discipline umanistiche può dare al miglioramento della qualità della convivenza democratica, insistono anche i recenti programmi europei (in particolare, il cluster 2 *Culture, Creativity and Inclusive society* di Horizon Europe 2021-2027), compreso il PNRR, nonché il PNR 2021-2027:

Le discipline umanistiche, in quanto portatrici di conoscenza critica intorno alle strutture testuali, retoriche e compositive dei diversi linguaggi, al formarsi delle “narrazioni” anche nel discorso e nell'immaginario pubblico e alla loro efficacia performativa [...] possono offrire un contributo propositivo inestimabile al prodursi di una circolazione di informazione libera da fattori inquinanti e distorsivi. In tal senso rappresentano un indispensabile strumento per il miglioramento della qualità del discorso e dell'immaginario pubblico, della comunicazione sociale e internazionale, dell'informazione in tutte le sue forme, nonché per la crescita della democrazia (PNR 2021-2027, Articolazione 1. Discipline umanistiche, democrazia e governance, p. 60).

In questa direzione, la scelta di avvalersi della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, sostanziano una biblioteca di lavoro che funga da supporto per la sperimentazione didattica, è motivata innanzitutto dalle potenzialità espresse dalla sua dimensione “radicale”, finemente analizzata dalla critica internazionale nelle sue molteplici declinazioni estetiche (da Francelia Butler a Kimberly Reynolds, da Rudine Sims Bishop a Julia Mickenberg sino al Manifesto di Philip Nel del 2019) e nelle sue caratteristiche essenziali: non solo la natura politica di alcuni aspetti tematici legati alle trasformazioni sociali, culturali, ambientali del nostro presente, ma anche l'adozione di soluzioni formali aperte e sfidanti, che combinano verbale e visivo interrogando il lettore e muovendolo al dubbio, alla ricerca, al gioco dei punti di vista, favorendo la presa di parola e una più critica cognizione della realtà, laddove i contenuti “impegnati” sono inestricabili da scelte estetiche liberatorie e sperimentali (Nel, 2019). La ricerca a scuola pone al centro, inoltre, l'interazione dialogica tra testo e lettore e tra lettori di una comunità impegnata collaborativamente nella costruzione del significato: la possibilità di dire, negoziare e proporre la propria interpretazione testuale esalta, da una prospettiva socio-costruttivista, la natura situata e contestuale della risposta del lettore (Rosenblatt, 1986), favorendo la presa di parola e componendo democraticamente l'eterogeneità dei fattori personali, culturali, sociali che l'esperienza estetica chiama in causa.

2. Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza nel progetto

La ricerca a scuola, dalla valenza euristica e al contempo educativa, è ospitata nell'ambito dell'insegnamento dell'educazione civica, nella cornice dei valori della nostra Costituzione, e sta coinvolgendo studentesse e studenti del quarto anno di Licei di Chieti e Palermo e di un Istituto

tecnico di Chieti. Il percorso combina il focus sulla *thesis*, uno dei Progymnasmata più raffinati e al contempo diffusi nella retorica antica, con un programma di letture di testi classici e contemporanei, in particolare, formati multimodali di letteratura giovanile in cui è possibile riconoscere un potenziale politico trasformativo. Non solo e non semplicemente per la scelta tematica, ma per la proposta di forme estetiche e di strutture retoriche verbo-visive problematizzanti, ispiratrici, irrisolte, per il rapporto dialogico e provocatorio che riescono a instaurare con i lettori (Filograsso, 2023; Nel, 2019), certe “forme letterarie” e “arti figurative” si fanno “luogo di sperimentazione e di mobilitazione di pratiche”, “di liberazione dalla paura e quindi di integrazione sociale attraverso proposte estetiche che sono anche politiche” (*Allegato esteso del PNR 2021-2027*, p. 30):

Fondamentale, nelle democrazie, è l’agire e la risoluzione collettiva di conflitti (e sin dall’origine l’arte ha spesso costituito per questo ambito un laboratorio che ha interagito con i processi decisionali della polis) (*ibidem*).

L’incontro fra impegno civico e dimensione artistica è cifra identificativa anche della tipologia di *thesis* su cui si incentra il progetto, definita “pratica” per il suo contenuto etico e politico, con ricadute sulla vita comunitaria del cittadino e sulla formazione della sua coscienza civica. Il programma di riscritture e composizioni originali delle *thesis* proposto a studenti e studentesse nei laboratori si avvale di modelli antichi e di modelli attuali, questi ultimi elaborati mutuando struttura, luoghi argomentativi e finalità retoriche dei modelli antichi, attualizzati attingendo ai testi contemporanei della biblioteca di lavoro.

Contesa tra retorica e filosofia, la *thesis* affina l’eloquio, impegnando nella trattazione scritta, e pronunciata ad alta voce in contesti assembleari, di *temi controversi*, esaminati senza riferimenti specifici ad alcuna delle possibili circostanze, in forma analitica ed espositiva in un discorso mirante a persuadere. Nella *thesis*, infatti, viene presentata l’opinione assunta rispetto al tema in questione (da cui, *positio*, altro termine con cui viene definita) (Berardi, 2017). Dai manuali progimnasmatici si ricava che l’elaborazione di una *thesis* segue una precisa struttura, da noi rispettata, che si apre con un *Proemio*, cui fa seguito direttamente il nucleo centrale, ovvero, l’*Argomentazione*, articolata secondo i molteplici luoghi argomentativi/punti di sviluppo definiti dalla precettistica¹, in grado di guidare l’argomentazione a favore della posizione sostenuta nonché l’argomentazione all’obiezione, ovverosia, “la presentazione preliminare di argomenti contrari alla tesi proposta e la loro confutazione” (Berardi, 2017, p. 176). Infine, l’*Epilogo*, che la manualistica antica suggerisce di amplificare con esortazioni, formule patetiche (*pathos*), mozione degli affetti.

Al lavoro di scrittura sulla *thesis* è affiancato quello di lettura espressiva, come dispositivo pedagogico mirante a recuperare quell’enfasi e amplificazione emotiva su cui la forma esofasica antica poneva un accento del tutto particolare: considerata dai maestri di retorica conditio per imparare la difficile arte di argomentare, se ne avvalevano per rendere più tangibili i testi e per agevolarne una connessione più profonda.

A partire dalla traccia di *thesis* selezionata *Se bisogna costruire le mura* estrapolata dal corpus del retore greco Libanio (IV secolo d. C.), in cui la precettistica trova concreta applicazione il tema su cui sono incentrate le attività laboratoriali è “muro/mura”, nei suoi valori polisemici, ma con una declinazione civico-politica. A dimostrazione della straordinaria attualità di questo tema, nel vocabolario filosofico e politologico contemporaneo si sta affermando una nozione

1 Ai punti di sviluppo della “legalità” e della “giustizia” la tradizione precettistica assegna una certa priorità (Berardi, 2017), che sta emergendo spontaneamente anche nella nostra ricerca, dove, considerando il tema trattato, spesso, “legge positiva” e “legge naturale” si confrontano.

che cattura la materialità dei rapporti di potere che si inscrivono nello spazio globale, per la quale è stato coniato, dagli studiosi francesi Florine Ballif e Stéphane Rosière il termine “teicopolitica” (dal greco, *teichos* [τείχος], che indica il muro di cinta della *polis*). Nelle parole dei due autori, con teicopolitica si intende “qualsiasi politica di recinzione [*cloisonnement*] dello spazio, in generale connessa a una preoccupazione più o meno fondata di protezione di un territorio, e dunque mirata a rafforzarne il controllo” (Ballif e Rosière, 2009, p. 194).

La letteratura giovanile scelta rispecchia l’ampia gamma di accezioni con cui il tema muro/mura, nelle sue implicazioni antropologiche, storiche, filosofiche, politiche è declinato: come metonimia di separazione, metafora di incomunicabilità, materializzazione fra visioni diverse e conflittuali del mondo. E, tuttavia, come già accennato, il potenziale trasformativo di queste narrazioni sulla vita pubblica non si risolve né si esaurisce nella sola scelta del tema.

La democrazia – si legge nell’Allegato esteso del PNR 2021-2027, p. 30 – è insidiata da narrazioni e rappresentazioni politiche che fanno leva sulla paura verso il diverso e l’“estraneo” per produrre un senso di appartenenza e di unità, spesso utilizzando schemi e figure tradizionali dell’immaginario (letterario, artistico ...). Per analizzare le dinamiche di formazione percettivo-emotiva del senso di insicurezza e di sicurezza, ma anche il ruolo che i social media giocano in essa, si possono agevolmente e produttivamente usare i sofisticati strumenti ermeneutici approntati dalla narratologia, dai visual studies e dai cultural studies.

L’isola. Una storia di tutti i giorni (2008) evolve per molti versi come una *thesis*, che tratta il tema del muro della xenofobia in termini universali (di globalizzazione di paura e di odio, per usare le parole dell’autore), lanciando con dispositivi retorici verbo-visivi le sue ironicamente tragiche argomentazioni. Il “muro”, prima ancora di farsi concreta materialità, è quello di un’atavica, umana paura del “diverso” che diventa ostilità posta a baluardo del proprio isolamento. In questo, come in altri suoi albi, Armin Greder “corregge” la storia, racconta senza edulcorare, manifesta il proprio punto di vista su temi politici che ci riguardano in quanto comunità umana. Come nella *thesis*, l’autore non circostanzia il fatto, non ne precisa né il luogo né il tempo (lo stesso sottotitolo dichiara: “Una storia di tutti i giorni”), in un’inattualità che potenzia e universalizza il messaggio.

Gli adattamenti di *Antigone* scelti *Antigone di Sofocle*, adattata da Wolf Gita, Rao Sirish, illustrata da Roy Indrapramit (2006); *La storia di Antigone* raccontata da Ali Smith e illustrata da Laura Paoletti (2011); *Antigone sta nell’ultimo banco*, romanzo di Francesco D’Adamo (2019) permettono di far risuonare un mito nella versione della tragedia di Sofocle. Protagonista di questa tragedia è il *muro* della conflittualità fra diritto naturale e diritto positivo; fra leggi divine e leggi umane; fra coscienza individuale e comunità; fra uomo e donna; fra maturità e giovinezza. Al di fuori delle solide mura di Tebe vengono lasciate le spoglie di Polinice e si compirà la morte della stessa Antigone, condannata a essere murata viva dallo zio Creonte, re di Tebe. L’obnubilante muro interpersonale innalzato fra il re e la giovane nipote ritarda tragicamente l’ascolto di Tiresia, l’indovino cieco, e del coro degli anziani – metafora di saggezza, memoria, coralità – che, da un lato, esterna la meraviglia di fronte alla prodigiosa tecnica con cui l’uomo ha domato il mondo, mentre, dall’altro, ne constata la piccolezza e la fragilità.

Nell’albo illustrato *Disegnare sui muri*, di Matthew Burgess e illustrato da Josh Cochran (2021), sulla biografia di Keith Haring, il muro è spazio pubblico per una forma d’arte, quella dei murali, democratica nella misura in cui esce dal chiuso dei musei e delle grandi esposizioni delle gallerie d’arte per andare incontro al cittadino. Nell’accezione di agorà contemporanea rappresentata in questo albo, il muro dà voce a idee che altrove non trovano ascolto, è al servizio di lotte politiche e sociali, acquista il valore di custode di memoria, come nel caso dei brani co-

perti di opere d'arte e graffiti di quello che è stato il muro di Berlino, conservati e recentemente restaurati onde preservarli.

Il muro di Berlino è al centro di *La città del muro*, di Roberta Balestrucci Fancellu con illustrazioni di Luogo Comune (2022), graphic novel ispirata alla storia di una fuga realmente avvenuta nella Berlino del 1979, divisa dal muro per impedire la libera circolazione delle persone verso la Germania Ovest. I protagonisti di questa storia riescono a sorvolare il muro con una mongolfiera da loro cucita manualmente. Per chi si è trovato costretto ad abitare nella parte Est della città, il muro rappresentava la barriera invincibile che impediva il raggiungimento di un ideale di libertà, la dimensione materiale di un regime di controllo e di oppressione. Valicarlo significava avverare il sogno di una vita degna di essere vissuta, a costo di correre il rischio di perderla. La narrazione restituisce le atmosfere che circondano i protagonisti, la paura, l'ansia, la tensione che accompagnano la loro fuga.

Dunque, nella cornice del progetto, fa ingresso a pieno titolo una letteratura giovanile che interpella il lettore spingendolo a entrare in relazione con sé stesso e con gli altri su temi civici che provocano dibattito; che stimola l'indagine sulle forze che plasmano la vita civica e la riflessione sul modo in cui viviamo e su quello in cui aspiriamo a vivere insieme a ogni livello della vita comunitaria (locale e globale); che illumina prospettive diverse, mediate da contro-narrazioni emotivamente intense, che aiutano a maturare relazioni interpersonali empatiche; che sollecita ad assumere e argomentare punti di vista diversi e ad avanzare ipotesi controfattuali. Di questa letteratura, la ricerca a scuola sta indagando il potenziale con ragazze e ragazzi delle scuole secondarie (dove, abitualmente, essa non fa ingresso), per prepararli alla vita sociale e alla vita politica o "civile", in cui decentramento ed empatia, capacità comunicative, sia espressive che ricettive, logica argomentativa, priorità data alle questioni etiche sono tanto indispensabili quanto fra loro complementari.

Bibliografia

- Arendt H. (2011). *Quaderni e diari 1950-1973*. Milano: Neri Pozza.
- Berardi F. (2017). *La retorica degli esercizi preparatori: Glossario ragionato dei Progymnasmata*. Zürich New York: Georg Olms Verlag.
- Chiron P., Sans B. (Eds.) (2020). *Les progymnasmata en pratique, de l'Antiquité à nos jours: Practicing the progymnasmata, from ancient times to present days*. Paris: Éditions Rue d'Ulm/Presses de l'École normale supérieure.
- European Commission: Directorate-General for Research and Innovation. (2021). *Horizon Europe, the EU research and innovation programme (2021-27) – For a green, healthy, digital and inclusive Europe*. Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://data.europa.eu/doi/10.2777/052084>
- Filograsso I. (2023). Il potenziale politico della letteratura per l'infanzia. Il racconto della migrazione negli albi illustrati di Armin Greder. *Costellazioni LL Rivista quadrimestrale*, VII (2), 37-56.
- MIUR (2024). *Linee guida per l'insegnamento trasversale dell'educazione civica*. Legge 20 agosto 2019, n. 92, adottate con D.M. n. 183 del 7 settembre 2024.
- MUR (2020). *Allegato esteso del Programma Nazionale per la Ricerca 2021-2027. Grande ambito di ricerca e innovazione: cultura umanistica, creatività, trasformazioni sociali, società dell'inclusione*. Retrieved from https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2021-08/2.AllegatoEsteso_Cultura.pdf
- Nel P. (2019). A Manifesto for Radical Children's Literature (and an Argument Against Radical Aesthetics). *Barnboken*, 42. DOI: <https://doi.org/10.14811/clr.v42i0.437>
- Rosenblatt L. (1986). The Aesthetic Transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 122-128. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/3332615>

Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza

- Balestrucci Fancellu R., Luogo Comune (2022). *La città del muro*. Roma: Sinnos.
- Burgess M., Cochran J. (2021). *Disegnare sui muri*. Cornaredo (MI): ARKA.
- D'Adamo F. (2019). *Antigone sta nell'ultimo banco*. Milano: Giunti editore.
- Greder A. (2008). *L'isola. Una storia di tutti i giorni*. Roma: orecchio acerbo.
- Smith A., Paoletti L. (ill.) (2011). *La storia di Antigone*. Torino: Gedi (Gruppo Editoriale).
- Wolf G., Sirish R., Indrapramit R. (ill.) (2006). *Antigone di Sofocle*. Roma: Lapis.

Cartoline dalla fine del mondo. La fine come nuovo inizio nella eco-fiction

Dalila Forni

Professoressa Associata

Università dell'Aquila – dalila.forni@univaq.it

1. Narrare l'ecologia con l'*eco-fiction*

Negli ultimi anni, il dibattito sulle emergenze climatiche e ambientali ha acquisito crescente rilevanza non solo nel discorso pubblico e politico, mediatico, ma anche in ambito narrativo e pedagogico. Sempre più comunemente, infatti, autori e autrici scelgono di esplorare tematiche legate alla sostenibilità attraverso la letteratura (Dweyer, 2010; Adkins, Hines, Byrd, Copeland, 2004). Possiamo parlare quindi di un vero e proprio macro-genere letterario, ovvero l'*eco-fiction*, che si propone di esplorare le interazioni tra l'umanità e l'ambiente, affrontando in modo critico temi come la sostenibilità, il cambiamento climatico e l'impatto delle azioni umane sull'ecosistema. Questo settore si colloca quindi tra letteratura e attivismo, portando alla formazione di una coscienza ecologica attraverso la narrazione: si tratta di storie fittizie, ma con forti intrecci con il reale, che offrono l'occasione per conoscere e riflettere sulle conseguenze delle azioni umane sul pianeta e sul cambiamento climatico (Salabè, 2013).

All'interno dell'ampia categoria dell'*eco-fiction* possono inserirsi generi letterari diversi, che spaziano dal realismo alla distopia, dal fantasy alla fantascienza, fino al post-apocalittico, oltre che mezzi narrativi differenti, dall'albo illustrato al romanzo, dal fumetto al film d'animazione. Le storie di *eco-fiction* non solo intrattengono, ma aiutano a promuovere l'*eco-literacy*, ovvero l'alfabetizzazione e più in generale la sensibilizzazione ambientale, stimolando quindi – quando di qualità – una coscienza ecologica critica e trasformativa (Pinto Minerva, 2021).

Quelli toccati dall'*eco-fiction* sono argomenti che ben si prestano a una discussione ed elaborazione nella letteratura per l'infanzia o l'adolescenza, il cui carattere educativo può portare alla formazione di un immaginario socialmente condiviso sensibile alle tematiche ambientali e sociali (Barsotti, Cantatore, 2019; Beseghi, 2017). Di conseguenza, le storie 'ecologiche' sono particolarmente significative quando indirizzate verso un target giovane, così da rendere queste narrazioni non solo una piacevole avventura, ma anche uno strumento indirettamente formativo, capace di facilitare una comprensione più profonda delle sfide ecologiche contemporanee e di incoraggiare una partecipazione attiva e consapevole nella salvaguardia dell'ambiente (Dozza, 2014; Malavasi, 2014).

2. Il post-apocalittico tra la fine e l'inizio del mondo

Tra i diversi filoni narrativi che si dimostrano di particolare successo nella letteratura, nella cinematografia e nel mondo videoludico degli ultimi decenni, il post-apocalittico occupa una posizione di rilievo ed è al centro di numerose storie per fasce d'età diverse. Le storie

post-apocalittiche narrano le conseguenze devastanti di eventi catastrofici e raccontano le terribili sfide affrontate dai sopravvissuti nel tentativo di ricostruire una società dopo la fine (o presunta tale) del mondo (Fiorentini, 2015). Lo schema narrativo è in genere piuttosto ripetitivo, fisso: assistiamo – o ripercorriamo tramite dei *flashback* – a una catastrofe di diversa matrice (ambientale, bellica, nucleare, tecnologica, sanitaria) che porta a diversi livelli di distruzione naturale e/o sociale, in genere arrivando fino alla quasi totale estinzione degli esseri umani e delle diverse forme di vita che abitano la Terra. Si tratta, appunto, di una distruzione *quasi* totale: la fine del mondo non è mai tale dato che qualcuno o qualcosa deve sopravvivere per diventare motore narrativo e dare avvio alla storia (Berger, 1999). Queste storie raccontano quel che accade dopo, e quindi come, da un pianeta distrutto, possa generarsi un nuovo inizio, anche tra le più dure avversità. Queste storie esplorano il tema della decadenza e della distruzione – tanto sociale quanto ambientale – ma anche il paradosso di un nuovo inizio che scaturisce dalla fine (Jones, 2020): soltanto quando una società è distrutta, questa può essere ricostruita e, in alcuni casi, riconcepita su nuove basi. Elementi ricorrenti nel genere includono quindi una linea temporale paradossale, dove passato, presente e futuro si mescolano e dove la fine diventa simbolo di un nuovo inizio (Malvestio, 2021). Inoltre, le ambientazioni post-apocalittiche sono caratterizzate da paesaggi tanto urbani quanto naturali distrutti o alterati: città abbandonate con edifici in rovina; luoghi desertici e inhospitali; oppure una natura rigogliosa che ingloba gli spazi precedentemente ‘addomesticati’ dagli esseri umani, facendosi fonte di risorse, ma anche minaccia. L’alterazione degli spazi quotidianamente vissuti pone a lettori e spettatori interrogativi esistenziali in quanto li invitano a riconsiderare il loro rapporto con la natura e con la città, immaginando come un’alterazione apocalittica possa effettivamente modificare le loro vite.

Inoltre, se tradizionalmente molte storie apocalittiche si sono soffermate su ‘ultimi uomini’, ovvero singoli individui che assistono in solitudine alla morte dei propri simili o del pianeta, come unici e silenti testimoni di un disastro irreparabile, oggi molte storie a tema si presentano, per quanto distruttive, come anche speranzose. Se i o le protagoniste sono inizialmente sole, o accompagnate da un numero ridotto di persone, via via che la narrazione procede è comune l’incontro con piccole comunità, spesso vere e proprie micro-società emergenti, che offrono ai protagonisti protezione e supporto emotivo. La costruzione di una forma di collettività e condivisione anche in un momento drammatico come la fine del mondo simboleggia la ricerca e conservazione della propria umanità attraverso delle relazioni affettive e solidali, così da affrontare le avversità e ricostruire una nuova identità collettiva, che dall’umano abbraccio poi ogni forma di vita (Cannas, 2020). Tuttavia, tali comunità possono anche trasformarsi in organizzazioni sociali distopiche, dove i sopravvissuti sono soggetti a forme di autoritarismo e violenza, evidenziando così la complessità della condizione umana in scenari di crisi, dove non sempre la solidarietà e il mutuo aiuto riescono a prevalere. L’approccio delle narrazioni post-apocalittiche può essere quindi distopico o – anche quando si narra di una tragedia globale – utopico: queste storie mostrano vari gradi di speranza, resistenza e utopia, a partire dal semplice fatto che, dopo l’apocalisse, i sopravvissuti tentano con ogni loro forza di rigenerare la vita, di ricostruire una società che, in alcuni casi, potrebbe essere più equa dal punto di vista tanto sociale, quanto ecologico. La distruzione dei paradigmi alla base del ‘vecchio’ mondo fa sì che si apra un nuovo spazio interpretativo e creativo, dove nuovi assetti ecologici, ambientali e sociali possono essere pensati e praticati, secondo nuovi valori e schemi.

3. Alcune opere a tema

Si sceglie qui di analizzare una serie di casi di studio di carattere crossmediale riguardo la narrativa post-apocalittica per l’infanzia o l’adolescenza, spaziando tra albi illustrati, fumetti, romanzi e

cinema (Trisciuzzi, Forni, 2022) così da dare una breve panoramica a tutto tondo delle potenzialità narrative e pedagogiche di questo genere letterario.

Un primo esempio significativo è l'albo illustrato *Il sogno del Nautilus* di David Almond e Dieter Wiesmueller. L'opera presenta un mondo subacqueo, travolto dalle acque, in cui gli esseri umani sono scomparsi. La narrazione testuale è accompagnata da immagini suggestive di creature marine che esplorano le rovine di una civiltà umana ormai decaduta, ma dal fascino sublime. Le meduse nuotano accanto al Grande Buddha, gli squali osservano il David di Michelangelo; alcuni animali ricordano gli umani con nostalgia, altri provano paura ricordandoli, li descrivono come selvaggi, brutali. La megattera, per esempio, esprime il suo rapporto ambivalente con l'umanità, rivelando sensazioni di fascino e dolore: gli esseri umani possono essere amichevoli, così come cacciatori spietati, da temere. Questo cambiamento di prospettiva, in cui gli animali cercano gli umani, li raccontano, li ricordano, sottolinea come l'umanità sia intrinsecamente legata alla natura e come il disastro ecologico sia una questione di punto di vista. Quello che per la nostra specie è la fine, può essere un nuovo inizio per molte specie marine che, una volta sommerse, possono esplorare liberamente vasti spazi terrestri. Le brevi ma suggestive narrazioni di Almond raccontano la vita degli abitanti del mare dopo la scomparsa dell'umanità, mescolando temi apocalittici e utopici, oltre che delineando un futuro di rinascita e speranza per le creature marine, nonostante la distruzione provocata dall'uomo.

Oltre agli albi illustrati, anche il cinema per l'infanzia ha spesso affrontato la questione ecologica, dando vita a un fenomeno noto come eco-cinema. Un esempio è il film d'animazione Disney-Pixar *Wall-E* (2008), dove viene raccontato un futuro post-apocalittico in cui gli esseri umani hanno abbandonato una Terra inabitabile, coperta di rifiuti e non più ospitale. In questo film, Wall-E, un robot solitario, raccoglie detriti e incontra Eve, un robot inviato per cercare segni di vita sulla Terra e riportare gli umani, confinati nello spazio, sul pianeta. Gli esseri umani vivono infatti in una navetta spaziale, completamente disconnessi dall'ambiente e da loro stessi in quanto non interagiscono con la natura, ma sono autoreclusi in un mondo tecnologico e consumista. *Wall-E* esprime così una critica al consumismo più sfrenato, simboleggiato dai rifiuti che ricoprono la Terra, sottolineando come il collasso ambientale sia il frutto delle azioni umane. Questa prospettiva, anche se pessimista e tetra, invita gli spettatori a riconsiderare il loro rapporto con l'ambiente e la società, per creare dinamiche più eque e meno impattanti sul pianeta.

Un'interessante opera italiana a due volumi sul tema è costituita dai romanzi *Borders* (2022) e *No Borders* (2023) di Giulia Facchini. Queste opere intrecciano la narrativa distopica e post-apocalittica al *solarpunk* (Forni, 2023) e offrono un esperimento narrativo ricco di spunti di riflessione. *Borders*, vincitore del Premio Rodari, presenta un futuro devastato dalla Grande Malattia, che ha decimato la popolazione e inquinato il pianeta. Sopravvive la città di Magnolia, descritta come un'élite tecnologica ed ecosostenibile, ma con forti disuguaglianze sociali. Qui vive Olmo, un'anziana ribelle che ha adottato quattro orfani: Alcott, Lindgren, Verne e Dickens. I ragazzi, cresciuti in un capannone e segretamente dediti alla pratica sovversiva dell'agricoltura, decidono di intraprendere un viaggio avventuroso alla ricerca di un luogo leggendario dove sono conservati i semi del mondo passato. Lungo il cammino, dopo aver superato una lunga e sterile distesa di cemento che ha sotterrato i resti del mondo malato e ormai distrutto, scoprono tracce della civiltà precedente e un ambiente naturale sempre più rigoglioso. Il gruppo arriva quindi a Parcè, un eco-villaggio i cui abitanti hanno sviluppato un nuovo modo di vivere nella natura, all'insegna della comunità e della sostenibilità. L'esperienza a Parcè ispira i protagonisti a tornare a Magnolia per trasformarla, così da condividere le conoscenze acquisite e dare avvio a una rivoluzione verde. Il primo volume si conclude con il loro incontro con Juliet e Ash, figure misteriose che offriranno nuove opportunità e sfide.

Il sequel *No Borders* riprende la storia dei giovani protagonisti, ora più maturi, che tornano a Magnolia per costruire un nuovo futuro. Il loro obiettivo è abbattere le barriere che isolano la

città dal mondo e piantare alberi da frutto e fiori, oltre che condividere storie e racconti del mondo passato. Tanto i semi quanto le parole simboleggiano una rivoluzione sociale e ambientale che deve da un lato riscoprire le proprie radici, il proprio passato, dall'altro guardare al futuro secondo nuovi paradigmi.

I due romanzi, pur presentando inizialmente una netta distinzione tra bene e male, svelano via via la complessità delle due città, che non possono essere concepite in ottica meramente oppositiva. Parcè, villaggio senza tecnologia, si basa su una vita semplice e comunitaria, ma gli abitanti sognano il progresso di Magnolia, e alcune ragazze, come Lara, cercano una libertà impossibile a Parcè, dove i ruoli sono piuttosto tradizionali. Parallelamente, Magnolia, pur vantando innovazioni ecologiche e parità di genere, nasconde disuguaglianze e oppressione: la tecnologia è usata per controllare, non per servire, creando una città di bellezza superficiale ma priva di vitalità.

Nel panorama del fumetto, un esempio significativo è *La terra dei figli* (2016) di Gipi, un *graphic novel* ambientato in un futuro distopico e segnato da una catastrofe che ha portato alla caduta della società. La storia è narrata dal punto di vista di un padre e dei suoi due figli, giovani cresciuti in un paesaggio desolato reso graficamente dal solo uso del bianco e nero. In questo contesto, le relazioni umane sono ormai disilluse, sterili: la fiducia è rara e i sopravvissuti si aiutano solo per scambiare beni essenziali, dove non ci sono più contatti né tra gruppi, né tra umanità e ambiente, se non per prevaricare su altri esseri viventi. I due ragazzi mostrano disperazione e brutalità, sostenute da un'educazione violenta e priva di affetto da parte del padre, che a più riprese sottolinea la necessità di non mostrare emozioni per poter sopravvivere. La narrazione subisce una svolta quando il padre muore, lasciando ai due figli un diario segreto che racconta la loro storia e potrà servire da eredità per i ragazzi. I fratelli però, educati alla sola sopravvivenza e violenza, non sanno leggere o scrivere e sono quindi costretti a cercare aiuto tra i sopravvissuti per decifrare il diario, reso graficamente come un intricato sistema di segni che nemmeno il lettore riesce a decifrare, così da condividere completamente il punto di vista dei due ragazzi. Questa ricerca di conoscenza culmina con un incontro violento con Aringo, un uomo anziano che si oppone alla loro richiesta e viene brutalmente ucciso dai ragazzi. Le sue ultime parole, cariche di disprezzo verso una generazione che non ha più nulla di umano, evidenziano come sia ormai impossibile costruire una collettività fondata su valori condivisi.

Oltre ad Aringo, nel loro viaggio i ragazzi incontrano una tribù devota alla divinità Fiko, la cui cultura è intrisa di violenza e aggressività, rivelando una satira sociale che mette in luce tendenze contemporanee legate ai social. Le minacce alla vita dei ragazzi non provengono solo dall'ambiente, ma anche dalla regressione umana a una condizione barbarica. La lingua stessa è deteriorata, con un uso scorretto dell'italiano e termini anglofoni mal scritti, che rendono difficile la comunicazione e riflettono la regressione culturale degli esseri umani (Cannas, 2020). Per esempio, la tribù del dio Fiko utilizza un gergo che richiama quello dei social network, impoverendo ulteriormente il linguaggio e la capacità di esprimere pensieri complessi. Nel complesso, *La terra dei figli* costruisce una visione cruda e profonda sulla perdita dell'umanità e la brutalità che emerge da un mondo devastato tramite una narrazione ricca di simbolismo e satira sociale verso le attuali derive sociali, da cui derivano profonde trasformazioni ambientali e culturali.

4. Conclusioni

In conclusione, le storie qui esplorate offrono una riflessione profonda sulla fine del mondo, le cui implicazioni possono essere lette anche in chiave ecologica e sociale. Attraverso diverse prospettive e forme narrative, queste opere superano una visione antropocentrica del mondo, invi-

tando i lettori e le lettrici a considerare il pianeta e la società attraverso lenti multiple che abbracciano e intrecciano l'umanità e l'ambiente.

Nonostante la fine del mondo sia narrata come un evento tragico, che porta con sé violenza, ulteriori discriminazioni, un collasso ambientale e umano fronteggiato con disperazione, la fine e la perdita di senso che ne deriva portano con sé nuovi inizi, nuove forme di resistenza, strategie utopiche per il “con-divenire” (Haraway, 2016; Pinto Minerva, 2021). Queste opere, se ben calibrate su lettori e lettrici adolescenti, non solo intrattengono ma diventano una vera e propria cassetta degli attrezzi capace di fornire strumenti narrativi e riflessivi per riconsiderare il nostro modo di vivere e interagire con il mondo da una prospettiva completamente inedita, quella della fine della società (Grilli, 2022; Beseghi, 2017). Le storie post-apocalittiche non sono solo un riflesso delle nostre paure, ma anche un invito a riscoprire le potenzialità di nuove forme di esistenza condivisa, in cui le parentele tra tutte le forme di vita possano trovare nuovi orizzonti di senso. La letteratura assume così un ruolo cruciale nel plasmare una coscienza collettiva e nell'alimentare un dialogo su relazioni più giuste e sostenibili tra umanità e ambiente (Gaard, 2020). Le storie diventano un veicolo potente per seminare speranza e ispirare un cambiamento, suggerendo che anche in un mondo apparentemente compromesso o corrotto possiamo immaginare e costruire futuri alternativi.

Bibliografia

- Adkins K., Hines M., Byrd M. L., Copeland M. W. (2004). *Wild Things: Children's Culture and Ecocriticism*. Detroit: Wayne State University Press.
- Barsotti S., Cantatore L. (Eds.). (2019). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Berger J. (1999). *After the End: Representation of Post-Apocalypse*. Minneapolis and London: University of Minnesota Press.
- Beseghi E. (2017). La letteratura per l'infanzia come serbatoio dell'immaginario. In G. Bertagna, S. Ulivieri (Eds.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea* (pp. 244-248). Roma: Studium.
- Cannas A. (2020). Un crocevia di generi e forme: il graphic novel di Gipi incontra la finzione post-apocalittica. *Medea*, 6, 1.
- Dozza L. (2014). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia oggi*, 16, 1.
- Dwyer J. (2010). *Where the wild books are: A field guide to ecofiction*. Reno: University of Nevada Press.
- Fiorentini L. (2015). *Viaggio nella narrativa postapocalittica. Teorie, credenze, affabulazioni*. Roma: Aracne.
- Forni D. (2023). Solarpunk visions in youth fiction: the pedagogical utopia of Nausicaä of the Valley of the Wind. *Education Sciences & Society*, 2, 160-168.
- Gaard G. (2020). Verso una ecopedagogia della letteratura ambientale per l'infanzia. *DEEP*, 44
- Grilli G. (2022). Le voci del non umano e le ibridazioni del corpo bambino. La letteratura per l'infanzia come meditazione intorno al rapporto uomo-natura. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 12(2), 164-180.
- Haraway D. (2019). *Chthulucene. Come sopravvivere su un pianeta infetto*. Roma: Nero Editions.
- Jones C. (2020). *Apocalyptic Ecology in the Graphic Novel: Life and the Environment after Societal Collapse*. Jefferson: McFarland.
- Malavasi P. (2014). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente e ecologia umana*. Milano: La Scuola.
- Malvestio M. (2021). *Raccontare la fine del mondo*. Milano: Nottetempo.
- Pinto Minerva F. (2021). Intelligenza artificiale e post-umano. Pedagogia e utopia. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 59, 1, 52-67.
- Salabè C. (Ed.). (2013). *Ecocritica. La letteratura e la crisi del pianeta*. Roma: Donzelli.
- Trisciuzzi M.T., Forni, D. (2022). Il baule dei sogni. Vecchie e nuove forme di narrazione per l'infanzia. *Graphos. Rivista internazionale di pedagogia e didattica della scrittura*, 1, 77-95.

Rami nel cielo e tane nelle tasche: infanzia e natura nella collana poetica “Parola magica” di Topipittori

Cristina Gumirato

Assegnista di ricerca

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

1. Parole al servizio della società

Lungo un tragitto iniziato da Gianni Rodari, il quale inseriva nella sua produzione temi e problemi della società in mutamento (Lepri, 2020), sembrano muoversi anche i versi dei poeti contemporanei per l'infanzia, non solo perché utilizzano “una lingua concreta e immediata, affrancata dalle astrattezze stucchevoli e languide, una lingua in presa diretta con la quotidianità” (Boero, De Luca, 2016), ma anche perché sono abitati da personaggi e temi della realtà di tutti i giorni.

Alla stessa maniera, potremmo dire che le poesie della collana “Parola magica - Poesie da recitare insieme ai bambini come formule magiche per superare gli ostacoli lungo il cammino delle giornate” edita dal 2004 dalla casa editrice Topipittori di Giovanna Zoboli e Paolo Canton non sono mai di intrattenimento corrivo e disimpegnato. Esse attraversano il nostro tempo e risvegliano un sentire chiaramente politico e sociale, con quel linguaggio metaforico, trasversale e implicito proprio del “dire” poetico (Vecchini, 2023).

Fin dal suo primo anno di vita la casa editrice Topipittori ha dedicato uno spazio privilegiato al genere poetico. Ancora oggi la collana ospita testi e raccolte in versi, distinte per i temi, gli stili, gli autori e gli illustratori che vi prendono parte. Tale *corpus* poetico è stato analizzato con particolare acume da Martina Attuoni, nel testo *La poesia e l'infanzia. Incontri, intrecci, possibilità nella terra marginale della “parola magica”*, consentendo di “osservare le possibilità formali, le ascendenze letterarie, le stratificazioni di significati che popolano la poesia contemporanea per l'infanzia” (Attuoni, 2021, quarta di copertina). Il volume della studiosa ha permesso di tracciare un primo sentiero metodologico con il quale attraversare i vari componimenti, offrendo al lettore una mappa di orientamento iniziale sulla quale strutturare riflessioni più specifiche.

2. Sentiero metodologico

Una prima classificazione operata da Attuoni, ricorrendo alle definizioni della studiosa francese Christine Boutevin (2018), riguarda le tipologie di libri inserite nella raccolta, distinguendo tra *albi-poesia* e *raccolte poetiche illustrate*. Se nel primo caso l'immagine partecipa pienamente al dispiegarsi di pagina in pagina di un unico componimento poetico, nel secondo caso siamo di fronte a un solo autore o autrice che riunisce in volume un insieme di poesie, all'interno del quale le immagini offrono possibilità di dialogo, rispecchiamento e scavo interpretativo.

La presente ricerca si focalizzerà su questa seconda tipologia, in quanto collettrice delle voci più autorevoli degli ultimi vent'anni nel campo della poesia per l'infanzia italiana e non solo,

ma anche del tratto di illustratori e illustratrici d'eccezione, facendosi portavoce a livello editoriale di uno sperimentalismo estetico-letterario poi seguito anche da altre case editrici per l'infanzia.

A questa prima selezione ne è seguita una seconda, basata in questo caso sulla necessità di individuare tra le varie opere quelle in cui il “filo verde” della natura, così chiamato dal filosofo dell'educazione Duccio Demetrio nel volume *La natura è un racconto interiore. Scrivere il filo verde della propria vita* (2024), sembra percorrere i vari componenti, offrendo al lettore, o a chi ne fa oggetto di studio, la possibilità di compiere viaggi immaginativi, analogie o ricerche ermeneutiche lungo questo filone d'indagine.

Nello specifico, dunque, si tratta di 12 titoli (pubblicati dal 2008 fino a includere la raccolta *Poesie notturne*, pubblicata a inizio 2025), dieci dei quali in formato tascabile con copertina rigida, quasi a voler ricalcare le caratteristiche tipiche delle raccolte poetiche per adulti, e due in formato più ampio, a ricordare l'impostazione propria del *picturebook*. Tra i titoli selezionati trovano spazio, in ordine cronologico, i testi di dieci autori e le immagini di undici illustratori.

L'organicità e la coerenza interna delle varie raccolte hanno permesso di individuare alcuni temi ricorrenti legati al mondo naturale, favorendo, se non l'inserimento, quantomeno l'avvicinamento del corpus di opere al campo di ricerca dell'*eco-literacy*, in cui l'utilizzo sapiente di parole e immagini permette di leggere, rappresentare o celebrare il mondo naturale e le sue manifestazioni (Campagnaro, Goga, 2022).

3. Bambino “natura” e natura “bambina”

Lungo una tradizione che trova origine nella mitologia e nei racconti orali, in cui la fantasia ha dato voce a piante, animali, monti o, viceversa, in cui uomini e donne vengono trasformati in uccelli, alberi o pietre (ne sono esempio le *Metamorfosi* di Ovidio), anche la collana mette in scena in vari componenti sia la metamorfosi del non-umano in umano sia dell'umano nel non-umano. Questa duplice trasformazione trova poi nell'infanzia l'interlocutrice ideale, in quanto non essendosi ancora adeguata al razionalismo adulto, è libera di comunicare e partecipare al mistero dell'universo che la circonda (Grilli, 2011). Nella poesia *Inizio di me* di Silvia Vecchini è l'infanzia a farsi natura interrogandosi sull'origine dell'essere umano e immaginandosi elemento naturale prima di venire al mondo:

*L'inizio di me/ è nascosto in una nube di tepore/ cos'ero prima di essere/ un bambino? / E dove?
Ero nel cielo/ un uccellino/ o un pesce un filo d'erba/ un sasso un ramo/ il raggio del sole nel
mattino? Da dove sono arrivato/ chi lo sa. L'amore/ mi ha chiamato, ho risposto/ eccomi qua.*
(Tognolini, Vecchini, 2024)

Nella poesia *Sono torrente, son fiume, son lago* di Giusi Quarenghi è la natura, invece, in particolare l'acqua, a farsi “bambina”, assumendo caratteristiche proprie dell'uomo e compiendo azioni tipicamente “umane”:

*Sono torrente, son fiume, son lago/ mare di vento, oceano di fuoco/ se vuoi tenermi, lasciami
andare/ se vuoi che resti, spegnimi un poco./ Cullo gli inizi, li faccio sbocciare/ sono la pancia-
mamma del mondo/ bacche e radici mi piace leccare/ sgorgo, mi sperdo, riemergo, sprofondo./
Le albe galleggiano sulle mie braccia/ i giorni scorrono sulla mia pelle/ a una a una bacio le fo-
glie/ bagno e disseto, paziente e ribelle./ Sono un tesoro che sfugge alla caccia/ non farmi stare
chiusa in bottiglie./ Lavo di notte i piedi alle stelle/ e ogni mattina ti rido in faccia... (Qua-
renghi, 2021).*

Lungo questo doppio binario del bambino “natura” e della natura “bambina”, il filo “verde” si sbroglia rivelando le diverse declinazioni letterarie, artistiche e formative che questo aspetto assume all’interno della collana.

3.1 Scoperta e meraviglia: lune, gatti e balene

A una prima analisi, l’universo viene innanzitutto vissuto come *locus* privilegiato della meraviglia, dello stupore e della scoperta infantile. In diverse raccolte, lo stesso elemento del creato viene descritto, raccontato e interpretato attraverso parole e immagini differenti. Emblematico è l’esempio degli astri, in particolare la luna: forma e colore fungono da espedienti metaforici sia per i poeti sia per gli illustratori. Se nel componimento di Alessandro Riccioni (2011) la forma della luna è presentata come un dondolo al quale aggrapparsi nel buio della notte in bilico tra sogno e realtà¹, nella poesia di Silvia Vecchini *So che sei di sasso, fatta di pietra*², diventa l’elemento che, quando contemplato, spalanca le porte all’interiorità umana rendendoci partecipi del mistero dell’universo.

Cristina Bellemo e Chiara Carminati, invece, si concentrano sul candore che contrasta con il buio del cielo: per entrambe la luna diventa di latte e nel caso della Carminati sarà un gatto goloso a trasformare la luna piena in una piuma che si libra nell’aria (Fig. 1: Rappresentazioni della luna).



- 1 *Falce splendente/ di calce dipinta,/ gialla dorata,/ tutta macchiata,/ luna crescente,/ luna calante,/ voglio aggrapparmi/ alle tue punte,/ e dondolarmi/ senza paura,/ luna banana,/ luna matura.* (Riccioni, 2011).
- 2 *So che sei di sasso, fatta di pietra/ e che non svegli né lupo né strega/ ma se guardandoti riesco/ a non vederti come un disco/ ma tonda per via dell'ombra/ dove non arriva il sole/ allora il cuore fa un tuffo nello spazio./ È tutta un'altra cosa, cosa rara/ avvertire il silenzio della notte larghissima/ che ci separa.* (Vecchini, 2014).



Fig. 1: Rappresentazioni della luna nelle raccolte di Cristina Bellemo e Flavia Ruotolo, *Poesie notturne*, Topipittori, 2025 e di Chiara Carminati e Claudia Mingozzi, *Poesie per aria*, Topipittori, 2008.

L'immagine del gatto, animale notturno per eccellenza, torna anche in altri scritti dedicati in questo caso alla notte. Alessandra Arrigoni la paragona al manto di velluto di un gatto nero che strusciandosi sui muri tinge la città di scuro, in attesa che un suo compagno, in questo caso bianco, riporti la luce.

La notte è un gatto nero/ che viene a passo svelto/ e mischia il suo mistero/ con l'ombra dell'asfalto./ Dirà silenzi scuri/ di polvere e velluto/ tingendo tutti i muri/ del suo colore muto./ Immerso nell'immenso/ che emana tutto attorno/ annusa il buio denso/ finché non fiuta il giorno./ E l'alba è il gatto bianco/ che avanza a passo lento/ e struscia il muso stanco/ su quel lampione spento (Berardi Arrigoni, 2018).

Tra le creature dell'universo, gli animali sono i protagonisti di due raccolte firmate da Bruno Tognolini e Roberto Piumini. Nel primo caso i versi del poeta presentano i "versi" animali, mescolando sapientemente conoscenze zoologiche con un linguaggio incantato e ironico. La balena "mangiatrice di Pinocchi" diventa anche il grembo madre a cui sogniamo di tornare (Tognolini, 2022). Nel secondo caso, una popolazione animale bizzarra, indaffarata e laboriosa, è impegnata in faccende e vicende che potrebbero far parte della vita e della giornata di un bambino, come nel caso di *Penso che tu la veda, cerva bella* (Piumini, 2013), dove il confronto tra una cerva e un pettirosso diviene artificio narrativo per raccontare di vizi e virtù umane, ma anche in *Quando inciampai su un sasso*, dove la rovinosa caduta del poeta diventa l'occasione per accorgersi con stupore e meraviglia del mondo minuscolo e indaffarato che abita il prato.

Quando inciampai su un sasso/ d'un prato verde e grasso,/ rimasi steso, lieto/ di non esser ferito,/ rimasi lì, e guardai,/ davvero da vicino,/ qualcosa che io mai/ avevo sospettato:/ lumache e lombrichi,/ e coccinelle, ragni, scarabei,/ formiche, vermi, insetti:/ un popolo al lavoro,/ indaffarato./ Così mi sono alzato,/ e sono andato/ a fare come loro. (Ibidem).

Anche il mondo naturale di Rita Gamberini è popolato da presenze animali, in alcuni casi da custodire e proteggere, come nel caso del componimento *Il piccolo ghiro* (Fig. 2), in cui l'autrice salva il minuscolo animale e partecipa alla sua paura attraverso l'accordarsi del battito del cuore.

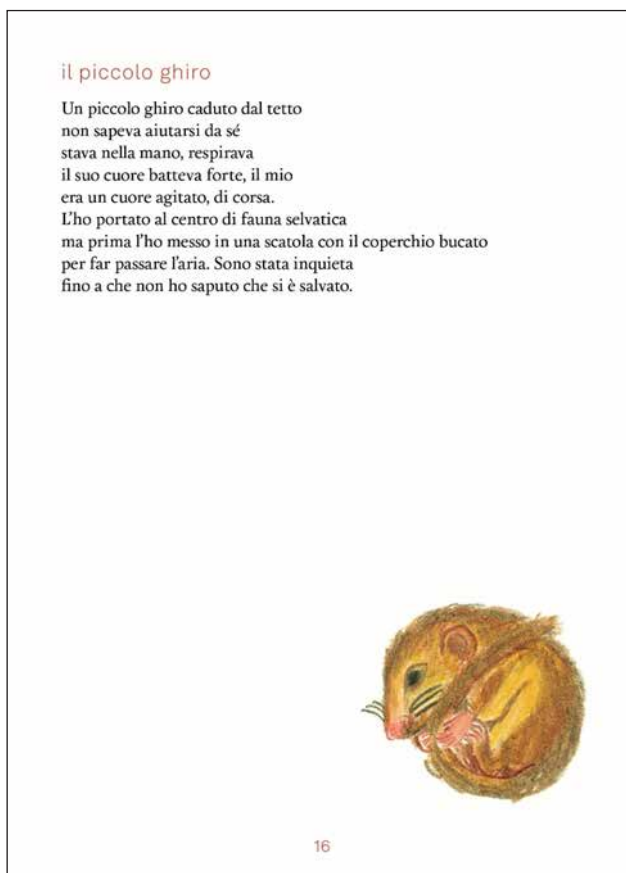


Fig. 2: *Il piccolo ghiro*, in Rita Gamberini e Irene Penazzi, *Poesie della casetta*, Topipittori, 2023.

3.2 Interiorità e metamorfosi: alberi, rami e radici

In altri componimenti, l'incanto verso il mondo della natura si trasforma in metafora della propria interiorità e del proprio sentire. È in questo passaggio che l'elemento naturale non è soltanto uno spazio o un mondo "altro", ma si incorpora nel protagonista bambino. L'identità infantile si fonde con la natura, fino ad assumerne le sembianze. È il caso del bambino-albero, la cui metamorfosi si manifesta con gradazioni diverse a seconda della poesia. Nel componimento di Silvia Vecchini, *Non il diario, non la foto di classe* (Fig. 3), la pelle tiene traccia e memoria del "diventare grandi", grazie ai segni e le cicatrici che, come sulla corteccia di un albero, si sono accumulate nel corso degli anni. L'illustrazione di Marina Marcolin, in questo caso, suggerisce con lievità il passaggio metaforico, non riferito esplicitamente a parole. Questa fusione tra il sé bambino e il mondo riflette la natura stessa dell'infanzia, il cui sentire profondo e ancestrale trova spesso rispecchiamento nel mondo naturale.

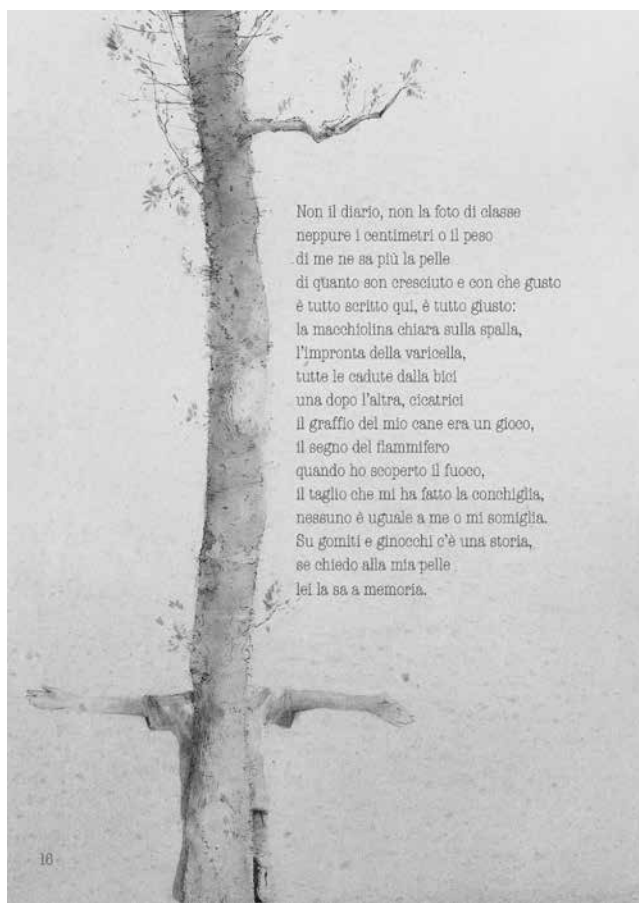


Fig. 3: *Non il diario, non la foto di classe*, in Silvia Vecchini e Marina Marcoli, *Poesie della notte, del giorno, di ogni cosa intorno*, Topipittori, 2014.

Giuseppe Quarenghi, per esempio, nella poesia *Radice*, ci rammenta che gli unici che sanno ancora provare paura sono i bambini, i quali, proprio come le radici degli alberi, sanno farsi vicini quando si sentono in pericolo³. Sempre la Quarenghi, in *Se fossi albero* (Fig. 4), giunge alla trasformazione definitiva, in cui un bambino “pinocchiesco” con braccia, gambe e corpo di legno, ospita animali nelle tasche e può fare lo sgambetto al vento.

3 *Radice/ se tiene, radice/ se lascia, radice/ se tiene e se lascia./ Quando i boschi si fanno radi/ gli alberi, signori delle radici/ si muovono di notte/ a farsi più vicini/ come fanno quelli capaci/ di avere paura/ primi fra tutti, i bambini.* (Quarenghi, 2021).



Fig. 4: *Se fossi albero*, in Giusi Quarenghi e Chiara Carrer, *E sulle case il cielo*, Topipittori, 2015.

3.3 Scrivere nel cielo, volare sul foglio: riflessioni metapoetiche

Questa congiunzione tra bambino e natura ci accompagna verso l'ultimo *topos* che sembra permeare i vari componimenti. La comunione tra il "sentire" bambino e il mondo naturale fa sì che quest'ultimo divenga rifugio di ispirazione per scrittori e artisti, dotati della stessa sensibilità fanciullesca, che diviene però pensosa per poter essere tradotta in parole. Il testo poetico, tramite l'elemento naturale, diventa così riflessione metaletteraria (o metapoetica). Sono numerosi i testi in cui compare l'atto di scrivere, la ricerca delle parole e la presenza della poesia nella vita. Tognolini utilizza i *Versi di ragno rimatore*, che con il suo "filo fino che gli fila dalla bocca di bambino" tesse e ricama una ragnatela filastrocca. Anche la Vecchini in *Quando scrivo una poesia* sfrutta i comportamenti animali a metafora del processo di scrittura: come un gatto con il topo, anche la poetessa resta all'erta che il termine giusto si manifesti, per poi librarsi leggera e sostare nel vento come un gabbiano una volta che ogni parola ha trovato il suo posto (Vecchini, 2014). In *Parole matte* Chiara Carminati gioca con alcuni elementi naturali: come acqua e vento, la poesia fa cantare le parole e come un seme sa germogliare solo per chi se ne prende cura (Carminati, 2008).

È Carl Norac, però, nella traduzione di Silvia Vecchini, a richiamare il lettore a rallentare il passo e a prestare attenzione alle piccole cose dell'universo, per giungere a una profondità che trova compendio nel testo poetico. Così il volo degli uccelli, che infine si posano sul filo della corrente, diventa metafora del processo di scrittura, in cui le parole, prima di posarsi sulla riga, salgono e scendono, compaiono e scompaiono, rifuggono e trovano un nuovo ordine. Nella poesia *Prima di voltare pagina* lo scrittore giunge a dare voce alla poesia stessa, la quale chiede a

chi sta leggendo di non chiudere subito il libro, ma di porla vicino a una finestra e permetterle così di “vedere una volta come la luna volta la pagina del sole”:

Non chiudere subito questo libro,/ altrimenti resto sola, dice la poesia./ Abito una pagina come tante altre,/ la mia è senza giardino e senza vista mare./ Da piccola, dentro il calamaio, sognavo grandi spazi,/ di parlare d'orizzonte, fiori, oceano./ Ma il mio destino è meno affascinante/ sono al mondo per ripetere, qui:/ 'Non chiudere subito il libro,/ amo tanto i tuoi occhi che mi tengono compagnia'./ Se questa notte, detto tra noi,/ lasci aperta questa antologia, credimi/ non andrò a farmi leggere altrove./ Allora mettimi dritta/ non lontano da te, vicino a una finestra./ Vorrei tanto vedere una volta/ come la luna/ volta la pagina del sole (Norac, 2023).

4. Seminare e germogliare: conclusioni

Sebbene l'analisi della collana meriti ulteriori approfondimenti, lo spazio a disposizione ci conduce verso l'interrogativo finale: come la letteratura per l'infanzia, in particolare la poesia, può quindi consentirci di diffondere un'educazione ambientale? Nel panorama editoriale contemporaneo molteplici opere sono edificanti, “civilizzatrici”. Il tema ecologico e ambientalista è presentato con l'esplicito obiettivo di educare le nuove generazioni, molto spesso facendo riferimenti tecnici, scientifici o documentaristici. Il rischio è quello di seguire pedissequamente regole che provengono dal mondo adulto, senza passare attraverso un'interiorizzazione coscienziosa dell'importanza della crisi ecologica. A tal proposito, si è del parere che la mediazione della letteratura, in particolare la luminosità e la generatività della parola poetica, possa aiutare a sviluppare una coscienza critica sia verso noi stessi sia verso la natura, attraverso un approccio contemplativo e di ascolto che avvia alla conoscenza del mondo, alla comprensione delle proprie emozioni e incoraggia a guardare con occhi nuovi ciò che ci circonda.

Il testo poetico, grazie all'utilizzo di un linguaggio fortemente metaforico, non offre risposte, ma stimoli capaci di interpretare il tempo presente e “seminare interrogativi e visioni” (Vecchini, 2023). Così i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze di oggi potrebbero avere il potere di trasformarsi, innanzitutto interiormente, e poi di trasformare il mondo, traducendo l'amore verso gli altri e verso la natura in azioni concrete di impegno civico e in favore dell'ambiente.

Bibliografia letteraria

- Bellemo C., Ruotolo F. (2025). *Poesie notturne*. Milano: Topipittori.
Berardi Arrigoni A., Marcolin M. (2018). *Poesie naturali*. Milano: Topipittori.
Carminati C., Mingozzi C. (2008). *Poesie per aria*. Milano: Topipittori.
Gamberini R., Penazzi I. (2023). *Poesie della casetta*. Milano: Topipittori.
Norac C., Herbauts A. (2023). *Il tuo nido, il mondo*. Milano: Topipittori.
Piumini R., Cneut C. (2013) *La casa di Topo Pitù*. Milano: Topipittori.
Quarenghi G., Carrer C. (2015). *E sulle case il cielo*. Milano: Topipittori.
Quarenghi G., Schiavon L. (2021). *La capra canta*. Milano: Topipittori.
Riccioni A., Baladan A. (2011). *Cielo bambino*, Milano: Topipittori.
Tognolini B., Vecchini S., Orecchia G. (2024) *Canti dell'inizio canti della fine*. Milano: Topipittori.
Tognolini B., Niccolai V. (2022). *Versi di bestie*. Milano: Topipittori.
Vecchini S., Marcolin M. (2014). *Poesie della notte, del giorno, di ogni cosa intorno*. Milano: Topipittori.

Bibliografia critica

- Attuoni M. (2021). *La poesia e l'infanzia. Incontri, intrecci, possibilità nella terra marginale della "parola magica"*. Avellino: Edizioni Sinestesie
- Boero P., De Luca C. (2016). *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Boutevin C. (2018). *Livres de poème(s) et poème(s) en livres pour la jeunesse aujourd'hui*. Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Campagnaro M., Goga N. (2022). Material green entanglements: research on student teachers' aesthetic and ecocritical engagement with picturebooks of their own choice. *International research in children's literature*, 15 (3), 308-322.
- Demetrio D. (2024). *La natura è un racconto interiore. Scrivere il filo verde della propria vita*. Milano: Mimesis edizioni.
- Grilli G. (2011). Bambini, insetti, fate e Charles Darwin. In E. Beseghi, G. Grilli (Eds.), *La letteratura invisibile* (pp. 21-57). Roma: Carocci.
- Lepri C. (2020). Avanguardie e sperimentalismi nella poesia per l'infanzia da Rodari ai giorni nostri: un percorso tra autori e opere. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 7(2), 61-74.
- Vecchini S. (2023). *Per scrivere un verso si fa così*. Retrieved February 24, 2025, from <https://www.topipittori.it/it/topipittori/scrivere-un-verso-si-fa-cos%C3%AC>

I classici per ragazzi: dal libro alle anime, dalle anime al fumetto.

Una transizione socio-culturale

Ilaria Mattioni

Professore Associato

Università degli Studi di Torino – ilaria.mattioni@unito.it

1. Il progetto del World Masterpiece Theater

Alcuni fra i più celebri romanzi della letteratura per l'infanzia occidentale, pubblicati tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento e in seguito divenuti classici per ragazzi, furono trasformati – a partire dagli anni Settanta del XX secolo – in serie animate di produzione giapponese. I primi tentativi si concretizzarono in un vero progetto organico solo dopo il 1974, sulla scia del successo ottenuto dall'anime *Heidi* (Chaptal 2024), tratto dal romanzo del 1880 di Johanna Spyri e prodotto dalla Zuiyo Eizo di Isao Takahata e Hayao Miyazaki (Trisciuzzi 2013). In Italia a mandarlo in onda dal 7 febbraio al 2 giugno 1978 fu Rete 1, l'attuale Rai 1, determinata a svecchiare la tradizionale formula della *Tv dei ragazzi*. Ma *Heidi, la ragazza delle Alpi* (questo il titolo originario del cartone animato giapponese) fu solo la precorritrice di un progetto più vasto noto oggi come World Masterpiece Theater, in giapponese Meisaku, e che può essere tradotto come Teatro dei capolavori del mondo. Anche se la serie *Heidi* non faceva ancora parte di questa progettazione, che sarebbe intenzionalmente nata grazie alla Nippon Animation solo l'anno successivo, nel 1975, possedeva già quelle caratteristiche che avrebbero contraddistinto i cartoni animati di formazione successivi: l'essere tratto da un romanzo occidentale, l'attenzione per la vita quotidiana di un determinato periodo storico, l'accuratezza del disegno. Per quanto riguarda quest'ultimo punto occorre notare che il produttore chiese al regista Takahata e al disegnatore Miyazaki di recarsi in Svizzera per studiare “dal vivo” l'ambientazione e le persone, in modo da riprodurre accuratamente il paesaggio nel momento della realizzazione dei fondali. A titolo esemplificativo si può ricordare che il rifugio sulle Alpi che li accolse fece da modello per la baita del nonno di Heidi, mentre la casa natale di Goethe a Francoforte sul Meno servì da traccia per l'abitazione di Clara e del signor Sesemann¹. La meticolosità della riproduzione paesaggistica fu uno dei tratti distintivi di *Heidi* (il trascorrere delle stagioni attraverso il cambiamento del paesaggio delle Alpi è diventato uno dei ricordi iconici di intere generazioni), ma anche dei cartoni animati successivi. Per quanto concerne l'aderenza al testo, tuttavia, va rilevata la modifica del carattere di Heidi, reso meno arrendevole e più risoluto, e l'eliminazione dei riferimenti – frequenti nel testo della Spyri – alla divina Provvidenza, decisi sia per rendere l'anime maggiormente comprensibile al pubblico giapponese, sia per renderlo più laico in vista degli spettatori occi-

1 <https://www.hollywoodreporter.it/serie/serie-danimazione/tenera-con-un-cuore-cosi-la-heidi-giapponese-compie-cinquantanni-mentre-miyazaki-torna-in-vetta-alle-classifiche/78898/>

dentali, che avevano una visione della vita ormai differente rispetto ai lettori per cui la Spyri aveva scritto il romanzo (Ponticciello, Scrivo 2005, pp. 95-96).

Il progetto World Masterpiece Theater si proponeva una finalità chiaramente educativa, non soltanto divulgando i testi fondanti la letteratura mondiale, ma soprattutto veicolando valori morali come la bontà, la pazienza, la fratellanza (Tavassi 2012, pp. 116-120). I protagonisti dei romanzi formativi per ragazzi utilizzati dal World Masterpiece Theater erano profondamente buoni, incapaci di serbare rancore nei confronti dei propri persecutori e, meno che mai, capaci di attuare vendette contro gli antagonisti, anche quando al termine delle proprie vicissitudini l'eroe si trovava nella posizione di poterlo fare (Faeti 2010). L'estrema bontà dei protagonisti veniva ereditata dai personaggi degli anime, a volte vagamente mitigata da occasionali momenti di ribellione che sfociavano comunque e sempre nel perdono per la controparte avversaria.

La serie del World Masterpiece Theater – inizialmente denominata Calpis Children's Theater – venne ufficialmente inaugurata nel 1975 con il cartone animato *Il fedele Patrash*, tratto dal romanzo *Il cane delle Fiandre*, della scrittrice inglese Maria Louise Ramé e trasmessa in Italia su Rai 1 solo nel 1984. La storia era ambientata vicino ad Anversa e raccontava le avventure del piccolo Nello e del suo fedele amico, il cane Patrash. Il bambino pur possedendo un grande talento per il disegno, era costretto – a causa dell'indigenza sua e del nonno – a lavorare, trasportando quotidianamente il latte in città. Anche in questo anime, che per quanto concerne l'aspetto visivo ricordava da vicino Heidi, era ben presente la dicotomia fra la vita di città, frenetica e spersonalizzante, e quella rurale in cui i veri valori emergevano con forza e che può specificatamente essere legata alla poetica del regista Takahata. Il finale – simile a quello della *Piccola fiammiferai* di Andersen – era molto poetico ma, nello stesso tempo, drammatico. Nello, infatti, dopo aver perso il nonno e anche casa e lavoro, si ritrovava a vagare per un'insospitale città battuta da una tormenta di neve. Rifugiatosi in una chiesa insieme a Patrash, il bambino sarebbe stato ritrovato morto per assideramento il mattino seguente (Casini 2024, pp. 106-107).

Al *Fedele Patrash* seguirono *Marco. Dagli Appenini alle Ande* (1976), tratto da uno dei racconti mensili del *Cuore* di Edmondo De Amicis (1886), *Peline Story* (1978), ispirato al romanzo *In famiglia* (1893) del francese Malot, *Anna dai capelli rossi* (1979), estratto dalla serie dei libri della canadese Montgomery (1908) con protagonista Anna Shirley, *Tom Story* (1980), mescolanza fra *Le avventure di Tom Sawyer* (1876) e *Le avventure di Huckleberry Finn* (1884) di Mark Twain, *Pollyanna* (1986), sintesi dell'omonimo testo di Eleonor Porter del 1913 e del suo seguito *Pollyanna cresce* (1915). In quest'ultima trasposizione, tuttavia, occorre segnalare che – rispetto al secondo romanzo – vi era una profonda differenza poiché la protagonista non veniva fatta diventare grande e le vicende che Pollyanna affrontava all'età di vent'anni, nell'anime le venivano fatte vivere ancora bambina. Del resto, l'età della protagonista era già stata variata all'inizio della storia poiché, mentre nel romanzo la bambina aveva già undici anni, nella serie animata la si incontrava all'età di otto anni. Ciò si riscontra con frequenza – dalla metà degli anni Ottanta in poi – nel passaggio dei protagonisti delle storie dai romanzi agli anime e può essere messo in relazione con la ricerca degli sceneggiatori di intercettare uno specifico segmento di pubblico. L'elenco completo degli anime appartenenti al World Masterpiece Theater sarebbe davvero lunghissimo e può dirsi concluso con *Sorridi piccola Anna* del 2009, tratto dall'omonimo prequel (2008) di *Anna dai capelli rossi*, scritto dalla canadese Budge Wilson con il consenso degli eredi della Montgomery in occasione dei cento anni dalla pubblicazione del primo romanzo su Anna Shirley (Sale 2024).

2. Le altre case di produzione

Anche altre case di produzione cavalcarono questo filone, pur al di fuori del World Masterpiece Theater: si pensi alla Tokyo Movie Shinsha che nel 1977 produsse *Remi*, ispirato a un altro romanzo di Malot, *Senza famiglia* (1878), oppure alla Nippon Animation che concepì la riduzione dell'intero libro *Cuore* (1981) del già ricordato De Amicis. In quest'ultimo caso si decise di stralciare le parti considerate troppo pedanti per la sensibilità infantile della seconda metà del Novecento, come ad esempio i paternalistici interventi epistolari del papà di Enrico Bottini, concentrandosi invece sulle vicende del bambino e dei suoi compagni (Ponticiello, Scrivo 2005, p. 96). Anche l'arco del personaggio di Franti fu modificato, trasformandolo sul finire della serie da delinquente irrecuperabile in bravo ragazzo e ricercando le ragioni del suo comportamento, in sintonia con quanto Umberto Eco aveva scritto in *Elogio a Franti* nel 1962.

Per quanto concerne l'anime *Remi. Le sue avventure*, prodotto in Giappone nel 1977 e trasmesso in Italia su Rete 1 nel 1979, rientra comunque nel novero dei cartoni animati tratti da romanzi occidentali considerati per ragazzi, sebbene Malot avesse originariamente pensato la sua opera *Senza famiglia* (1878) come una denuncia sociale e non come una narrazione per l'infanzia. L'anime risultava profondamente aderente al testo dello scrittore francese e sia la storia, sia i personaggi venivano resi fedelmente. Tuttavia, laddove la natura sembrava proteggere Heidi (si pensi al ruolo dell'abete come sentinella accanto alla casa del Vecchio dell'Alpe), essa appariva matrigna sia nel *Fedele Patrasch* sia in *Remi*. Nel 19° e nel 20° episodio, Remi e l'artista ambulante signor Vitali si imbattevano in una tempesta di neve, rifugiandosi in una capanna in mezzo al bosco. Qui, tuttavia, un branco di lupi attirava all'esterno due dei cani della combriccola itinerante, che venivano sbranati. Nel 26° episodio, invece, una nuova tempesta di neve si scatenava su Parigi e – questa volta – a morire nel tentativo di proteggere col suo corpo Remi dal vento gelido della notte era proprio il mentore Vitali. Gli accadimenti erano ripresi dal romanzo che, ascrivibile alla corrente letteraria del romanticismo, utilizzava la natura come espressione del divino, una natura – dunque – a tratti rasserenante, ma spesso imperscrutabile. Tutto ciò non veniva mitigato nel cartone animato (Ponticiello, Scrivo 2005, p. 95).

Il successo di questi anime era indubbiamente da attribuire al loro essere racconto di formazione, esattamente come i romanzi da cui erano tratti seppure trasmessi da un supporto, quello televisivo, differente. L'arco narrativo del personaggio risultava ampio e ben strutturato e permetteva ai piccoli telespettatori il meccanismo dell'immedesimazione. I colpi di scena continui, tipici del *feuilleton*, sembravano attagliarsi bene alla suddivisione in puntate delle serie animate. Le strategie narrative che avevano caratterizzato gli scrittori della seconda metà dell'Ottocento e del primo Novecento facevano gioco agli sceneggiatori nipponici che sfruttavano ampiamente la *suspense* creata, ad esempio, dall'agnizione, elemento tipico del romanzo popolare. Nello sviluppo della storia il destino del protagonista veniva spesso intrecciato a quello di un personaggio benestante che, apparentemente non sembrava avere rapporti diretti con lui ma che alla fine si scopriva essere parte della sua vita, portando al riconoscimento della vera identità dell'eroe e al commovente finale (Ponticiello, Scrivo 2005, pp. 90-91). Era il caso, ad esempio, della Perrine di Malot trasformata in Peline nella serie animata o di Remi, ma numerosissimi potrebbero essere gli esempi.

La transizione, dal supporto cartaceo del libro agli schermi televisivi, permise a queste storie di godere di una nuova popolarità trasformandole in un vero e proprio fenomeno di costume, incarnandosi anche in giochi da tavolo o bamboledi prodotti da note aziende, dalla Clementoni alla Polistil, fino a giungere alla Fabianplastica che si specializzò proprio in prodotti di gomma ispirati agli anime, ottenendone la licenza dalla Rai. I bambini, forse per la prima volta, avevano trovato nei cartoni animati nipponici un prodotto televisivo che li rappresentasse appieno poiché accoglieva quell'aspirazione alla modernità che la società italiana degli anni Settanta mostrava

nell'adesione ormai assodata *all'American way of life* che aveva portato anche nelle case degli italiani gli elettrodomestici, televisione *in primis*. Si pensi anche al fantascientifico, per l'epoca, utilizzo degli occhiali 3D per guardare la serie di Remi, occhiali costruiti sull'effetto Pulfrich che si basava sul piano di scorrimento orizzontale delle immagini (Messina 2024).

3. Il ritorno al mondo cartaceo

D'altro lato le storie narrate erano racconti senza tempo, poiché narrazioni di crescita personale. Curiosamente questa trasformazione del libro in animazione ne portò con sé un'altra, smentendo i timori di chi paventava la diminuzione del piacere della lettura nei bambini. Dalle serie animate nipponiche, infatti, vennero estratti libri illustrati, le cui immagini erano tratte proprio dagli anime. In genere i volumi vennero pubblicati dalle edizioni ERI, il marchio editoriale della Rai. I nuovi volumi, dunque, erano riduzioni delle opere originali, accompagnate però dalle illustrazioni tratte dalle serie animate originali. Anche altre case editrici, tuttavia, attratte dai successi editoriali delle riduzioni provenienti dagli anime approfittarono della situazione pubblicando storie illustrate che si ispiravano ai romanzi, ma le cui immagini non erano quelle delle serie animate del World Masterpiece Theater. A questo proposito può essere ricordato *Senza famiglia. Il bambino Remi e il cane Capi*, pubblicato nel 1979 da Mondadori e tratto da un precedente cartone animato nipponico del 1970 (*Senza famiglia*). I classici della letteratura per ragazzi entravano, così, in veste nuova nelle case di moltissimi bambini, case in cui forse non sarebbero mai entrati nelle loro edizioni tradizionali. Sulla scia del successo degli anime, inoltre, a volte i personaggi dei romanzi divennero protagonisti di libri "altri", come ad esempio accadeva nel volume edito dalla ERI e intitolato *Manuale delle avventure e dei mestieri di Remi* (1979), un testo che insegnava ai bambini a costruire un'arpa o un piccolo forno solare o, ancora, ad allevare lumache.

Un vero e proprio *boom* editoriale della seconda metà degli anni Settanta fu poi rappresentato dagli albi delle figurine, fra i quali moltissimi si rifacevano agli anime del World Masterpiece Theater. A spartirsi il mercato erano la romana Edierre e la modenese Panini che, ad esempio, pubblicò nel 1978 l'album di Heidi. Ogni figurina, trovata nelle bustine o acquisita attraverso lo scambio con i propri amici e attaccata sull'album, era accompagnata da una didascalia che permetteva, una volta completato, di leggere l'intera storia.

I cartoni animati portarono un cambiamento anche all'interno dei periodici per ragazzi. Settimanali storici come il *Corriere dei Piccoli* accolsero fra le loro pagine i personaggi degli anime trasmessi in TV, sperando così di aumentare il numero delle copie vendute che, soprattutto dagli anni Ottanta, aveva avuto una flessione. Altre riviste per bambini cominciarono proprio a essere pubblicate sulla scia dei successi televisivi delle serie animate. È il caso di *TV Junior* che, edito dalla ERI Edizioni Rai, venne pubblicato dal 1978 al 1984. Il giornalino faceva dei protagonisti dei cartoni animati i suoi personaggi di punta, sebbene questi fossero raffigurati da illustratori italiani sulla base dei tratti degli anime giapponesi. Heidi, ad esempio, venne disegnata dall'illustratore Disney Luciano Bottaro, *Remi, Marco e Anna dai capelli rossi* da Antonio Casale. Il settimanale cessò le pubblicazioni nel 1984 quando, progressivamente, la Rai iniziò a eliminare dal proprio palinsesto le serie animate giapponesi che – di fatto – sorreggevano il periodico (Bono, 2003).

Una nuova transizione, dunque, aveva riportato al cartaceo i personaggi televisivi che, nati dalla penna di importanti scrittori, erano migrati sul teleschermo solo per rinverdire la loro popolarità e tornare a essere letti dai bambini.

Bibliografia

- Bono G. (2003). TV Junior. In *Guida al fumetto italiano* (p. 314). Milano: Epierre.
- Casini, S. (2024). Un orfano e il suo cane. Da un romanzo europeo una storia struggente. *Anime Dossier*, pp. 106-107.
- Chaptal S. (2024). *Isao Takahata. Da Heidi allo studio Ghibli*. Bologna: Kappalab.
- Faeti A. (2010). *Gli amici ritrovati. Tra le righe dei grandi romanzi per ragazzi*. Milano: Rizzoli.
- Messina, G. (2024). Un trovatello in 3D. *Anime Dossier*, 108-109.
- Ponticiello R., Scrivo S. (2005). *Con gli occhi a mandorla. Sguardi sul Giappone dei cartoon e dei fumetti*. Latina: Tunuè.
- Sale A. (2024). Il classico di Lucy Maud Montgomery in animazione. *Anime Dossier*, 120-121.
- Tavassi G. (2012). *Storia dell'animazione giapponese. Autori, arte, industria, successo dal 1917 a oggi*. Latina: Tunuè.
- Trisciuzzi M.T. (2013). *Hayao Miyazaki. Sguardi oltre la nebbia*. Roma: Carocci.

Letteratura per l'infanzia e pedagogia. Un viaggio tra storia, ricerca e sfide contemporanee

Maria Teresa Trisciuzzi

Professoressa Associata

Libera Università di Bolzano – mariateresa.trisciuzzi@unibz.it

Introduzione

Il legame tra letteratura per l'infanzia e pedagogia si configura come un campo di studio ricco e interdisciplinare, capace di offrire prospettive culturali di straordinaria rilevanza. L'indagine condotta in questi anni, muovendosi dalla storia della pedagogia alla storia dell'educazione, ha evidenziato quanto la letteratura destinata ai più giovani sia non solo uno specchio dell'evoluzione culturale e sociale, ma anche uno strumento potente di formazione del pensiero critico e dell'identità individuale.

Questo viaggio formativo, tuttavia, non si è limitato a una riflessione teorica: ha coinvolto in profondità la nostra identità di studiosi delle Scienze umane, spingendoci a interrogarci sul nostro stesso ruolo nella costruzione del sapere e nel dibattito culturale contemporaneo. L'approccio adottato è stato innovativo, persino rivoluzionario, in quanto ha permesso di rileggere il passato con una consapevolezza nuova, senza mai perdere di vista le sfide della contemporaneità.

Le tematiche affrontate in questo contributo spaziano lungo un percorso articolato, che prende avvio dalla pedagogia con il concorso degli studiosi che hanno segnato la ricerca in questo ambito. L'analisi si sofferma sulle principali correnti di pensiero e sulle figure che hanno contribuito a definire l'identità di questa disciplina, mettendo in luce le trasformazioni che la letteratura per l'infanzia ha attraversato nel tempo e il suo impatto sulle pratiche educative e l'innovazione pedagogica.

Un'attenzione particolare è dedicata alle questioni più attuali, che interrogano oggi il panorama culturale e sociale: dai mutamenti nelle dinamiche familiari alla crescente attenzione verso l'ecologia e l'educazione ambientale, dalla necessità di promuovere una pedagogia inclusiva e interculturale alle implicazioni della rivoluzione digitale nella narrazione per l'infanzia. La letteratura per ragazzi, infatti, non si limita più alla dimensione cartacea, ma si espande attraverso nuovi linguaggi e nuovi media, ponendo interrogativi inediti sul suo valore educativo.

Per comprendere pienamente l'importanza della letteratura per l'infanzia e il suo ruolo nella formazione delle nuove generazioni, è dunque essenziale ripercorrerne l'evoluzione, esplorarne le figure di riferimento e interrogarsi sulle sfide che essa si trova ad affrontare nel mondo contemporaneo, sempre più fluido e complesso. La ricerca in questo campo, lungi dall'essere statica, continua a evolversi, delineando scenari sempre nuovi in cui la letteratura si fa non solo narrazione, ma anche strumento di crescita, riflessione e cambiamento sociale.

1. I protagonisti della ricerca sulla letteratura per l'infanzia. La *Scuola bolognese*: il lascito di Antonio Faeti

Un momento chiave nella storia degli studi sulla letteratura per l'infanzia si colloca tra la fine degli anni '70 e l'inizio degli anni '80, con l'opera di Antonio Faeti. Il suo volume *Guardare le figure* introduce un approccio innovativo allo studio dell'illustrazione e della letteratura per l'infanzia, spostando l'attenzione sulla dimensione visuale e comunicativa del libro illustrato. Faeti riconosce nei libri per bambini non solo strumenti educativi, ma oggetti culturali complessi, con una propria stratificazione di significati.

Lo studioso è unanimemente considerato il pioniere della moderna critica della letteratura per l'infanzia in Italia. Con i suoi studi ha posto le basi per una nuova metodologia di ricerca, che ha dato origine alla cosiddetta "Scuola bolognese", ancora oggi un punto di riferimento per chi si occupa di letteratura per l'infanzia.

Il suo volume, *Guardare le figure*, ha segnato un rinnovamento profondo, aprendo la strada a nuovi percorsi tematici oltre quelli più tradizionali del passato legati all'italianità, al patriottismo e alla memoria deamicisiana. *Guardare le figure* ha ridefinito il campo di studio dell'illustrazione, rivelandone la dimensione massmediatica e contribuendo alla creazione di una vasta bibliografia sulla materia.

All'interno del panorama italiano della letteratura per l'infanzia, un ruolo centrale spetta quindi alla "Scuola bolognese", che ha avuto in Antonio Faeti il suo iniziatore e punto di riferimento. Dopo di lui, una delle figure di maggior rilievo è Emy Beseghi, che ha ampliato la ricerca esplorando il rapporto tra letteratura per ragazzi e costruzione dell'identità femminile in una prospettiva storico-educativa. Oltre alla sua produzione scientifica, si distingue per il coordinamento di collane editoriali quali "Infanzie" (Mondadori), la collana con Bononia University Press, e più recentemente "Bagheera", in collaborazione con ETS. Fondatrice del Centro di Ricerca sulla Letteratura per l'Infanzia (CRLI) dell'Università di Bologna, è autrice di volumi fondamentali quali *Infanzia e racconto*, *La letteratura invisibile* (curato con Giorgia Grilli) e *Lo sguardo della memoria. Rileggendo Il Piccolo Principe* (con Cosimo Laneve).

La "Scuola di Bologna", apprezzata a livello nazionale e internazionale, annovera tra le sue voci quella di Milena Bernardi, studiosa di fiaba e romanzo di formazione, di Giorgia Grilli, nota per le ricerche su Mary Poppins, Pamela Lyndon Travers, le public school, i non-fiction picturebooks e il valore critico della letteratura per l'infanzia. William Grandi ha approfondito i generi narrativi, con lavori sul fantasy (*Infanzia e mondi fantastici*), sulla scienza e la tecnologia nelle storie per ragazzi e sulla fiaba tra tradizione e metamorfosi. Marcella Terrusi si è distinta negli studi sugli albi illustrati, sia con che senza parole, e sull'importanza della moda nei libri per bambini.

Tra gli appartenenti alla "Scuola bolognese" va ricordata anche Maria Teresa Trisciuzzi. La studiosa ha approfondito la filmografia di Hayao Miyazaki attraverso un'analisi pedagogica, si è poi soffermata sul tema della family story nel volume *Ritratti di famiglia*, in cui esplora le rappresentazioni delle nuove configurazioni familiari. Ha inoltre condotto ricerche sull'ecofemminismo e sulla pedagogia di genere, evidenziando le implicazioni educative e culturali di questi approcci nella letteratura e nel cinema per l'infanzia.

2. Un panorama della ricerca sulla letteratura per l'infanzia in Italia

Oltre alla "Scuola bolognese", la ricerca sulla letteratura per l'infanzia in Italia si è sviluppata in diverse altre sedi accademiche, con studiosi che hanno lasciato un segno profondo nel settore.

A Padova, una figura di primo piano è stata negli anni '70/'80 del secolo scorso Annamaria

Bernardinis, il cui contributo, anche a livello internazionale, ha arricchito la riflessione sulla pedagogia e sulla letteratura per l'infanzia. Accanto a lei, Donatella Lombello ha svolto importanti studi sulla biblioteca scolastica, analizzandone l'evoluzione tra tradizione e innovazione. Più recentemente, Marnie Campagnaro si è distinta per le sue ricerche sulla rappresentazione della "casa" nella letteratura per ragazzi, tema al centro di un volume curato con Giuseppe Zago e Carla Callegari, e per il suo studio sulla Grande Guerra raccontata ai ragazzi, che raccoglie saggi di studiosi come Davide Boero, Ilaria Filograsso e Walter Fochesato.

A Milano, presso l'Università Cattolica, Renata Lollo ha approfondito la storia della letteratura per l'infanzia con studi su Olga Visentini, contribuendo con ricerche fondamentali al volume *Della letteratura per l'infanzia*. Sempre a Milano, Sabrina Fava ha analizzato le dinamiche editoriali rivolte ai più giovani, con pubblicazioni su Giana Anguissola, sui lettori del Novecento e sui giornali per ragazzi, tra cui quelli diretti da Paola Lombroso Carrara. Sempre a Milano, presso l'ateneo di Bicocca, Martino Negri si fa notare con le sue ricerche, tra cui quella di Pierino Porcospino, prima icona della letteratura per l'infanzia.

A Genova, il contributo di Pino Boero è stato determinante per la disciplina, grazie alla stesura, insieme a Carmine De Luca, del "Manuale di Letteratura per l'infanzia" edito da Laterza, testo di riferimento per gli studi del settore. Tra i ricercatori della stessa università, Anna Antoniazzi, proveniente dalla "Scuola bolognese", si è concentrata sulle intersezioni tra letteratura per l'infanzia e nuovi linguaggi digitali, indagando i confini tra libro cartaceo e narrazione multimediale.

Presso l'Università di Urbino, si ricordano gli studi di Alfeo Bertondini, incentrati sulla psicopedagogia della lettura, e quelli di Carlo Marini, che ha approfondito il rapporto tra lettura e pedagogia, con particolare attenzione al fantastico come frontiera della letteratura per l'infanzia.

Nel Mezzogiorno, presso l'ateneo di Bari, Daniele Giancane, pedagogista e scrittore, ha esplorato diversi ambiti della letteratura giovanile, soffermandosi su autori come Alberto Manzi, Giuseppe Fanciulli e Giovanna Righini Ricci, nonché sull'immaginario infantile del Meridione e sulle fiabe popolari pugliesi e lucane.

All'Università dell'Aquila, Franco Trequadrini è stato un pioniere della disciplina, aprendo nel 1985 una delle prime cattedre di "Storia della letteratura per l'infanzia" in Italia. Esperto di fiaba, poesia e teatro per ragazzi, è autore di saggi come *Il libro e il bambino ribelle* e *Invito alla fantasia*. La sua eredità continua oggi con il Premio Trequadrini, che premia pubblicazioni, tesi di laurea e personalità di spicco nel settore.

A Parma, Angelo Nobile ha guidato per anni gli studi sulla letteratura giovanile, come dimostra il suo recente volume curato con Alessandra Mazzini, incentrato sull'evoluzione della disciplina e sulle sue trasformazioni attuali.

Presso l'ateneo di Firenze, la tradizione di studi è rappresentata da Mario Valeri, autore del volume *Letteratura giovanile ed educazione* (1981), e successivamente da Flavia Bacchetti, che ha indagato la rappresentazione della famiglia e dell'infanzia nell'Ottocento e ha curato lavori rilevanti come *Tusitala* con Enzo Catarsi e *La letteratura per l'infanzia oggi*, realizzato con Angelo Nobile, Franco Trequadrini e Franco Cambi.

Tra i pedagogisti che hanno contribuito alla diffusione e alla crescita della disciplina, Franco Cambi merita una menzione particolare per il suo lavoro sulla fiaba e la sua rilettura storico-critica di autori come Collodi, De Amicis e Rodari.

Infine, a Verona, Silvia Blezza Picherle ha dedicato i suoi studi alla promozione della lettura, con particolare attenzione alla letteratura nordica, come testimonia il suo volume sulla scrittrice svedese Astrid Lindgren. Degno di attenzione il suo impegno nel mettere in comunicazione la letteratura per l'infanzia alla didattica.

Questo panorama di ricerche e studiosi dimostra come la letteratura per l'infanzia in Italia abbia sviluppato una solida tradizione di studi interdisciplinari, spaziando tra storia, pedagogia e analisi critica.

3. Centri di ricerca e figure chiave della Letteratura per l'infanzia in Italia

Negli anni '80, la ricerca sulla letteratura per l'infanzia ha vissuto un'importante evoluzione, sviluppando nuove prospettive di studio in diverse università italiane.

A Macerata, il lavoro di Anna Ascenzi e Juri Meda ha portato a una delle più significative ricognizioni storiche nel campo. Anna Ascenzi ha analizzato la figura della maestra nella letteratura italiana, come testimoniato dal volume *Drammi privati e pubbliche virtù*, e ha curato, insieme a Pino Boero e Roberto Sani, una nuova edizione del *Romanzo di un maestro* di De Amicis. Il suo contributo si è esteso alla realizzazione, con Sani, di *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, opera che ha ridefinito il campo degli studi storico-letterari in questo settore. La studiosa inoltre coordina il Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" presso l'Università di Macerata e, dal 2012, dirige il "Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della Letteratura per l'infanzia".

Juri Meda, da parte sua, ha approfondito la storia della stampa periodica per l'infanzia, indagando il valore pedagogico dei giornali per ragazzi. Il suo lavoro si è esteso alla conservazione e valorizzazione del patrimonio storico-educativo e alle connessioni tra letteratura e pedagogia, come dimostrano i suoi studi su Mario Lodi, Gianni Rodari e Paulo Freire, realizzati con Pino Boero e Marco Catarci.

All'Università di Roma Tre, la ricerca sulla letteratura per l'infanzia si è sviluppata grazie a figure di primo piano come Lorenzo Cantatore e Francesca Borruso, che hanno collaborato a studi pionieristici sul rapporto tra infanzia e spazi narrativi. Il loro volume *Il primo amore. L'educazione sentimentale nelle pedagogie narrate*, sviluppato sotto la collaborazione della storica Carmela Covato, ha aperto nuove prospettive sulla rappresentazione dell'affettività nei libri per bambini.

Lorenzo Cantatore, noto per le sue ricerche sulla rappresentazione degli spazi domestici nella narrativa per ragazzi dell'Ottocento, ha curato con Susanna Barsotti un volume che raccoglie contributi di numerosi studiosi del settore, offrendo una panoramica sulle più recenti ricerche italiane. Lo studioso è Direttore del Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" (MuSEd), il più antico museo italiano dedicato alla storia dell'educazione, ed è coordinatore del Master STeLi (Storia, Teorie e Tecniche della Letteratura per l'Infanzia) presso l'Università Roma Tre.

Francesca Borruso, oltre al lavoro con Cantatore, ha approfondito il rapporto tra letteratura e pedagogia, con particolare attenzione alla narrazione dei sentimenti e della crescita nell'infanzia.

A Roma Tre, accanto a questi studiosi, si distingue Chiara Lepri, di formazione fiorentina, il cui lavoro si è concentrato sull'iconografia infantile, sui linguaggi poetico-narrativi e sulla rappresentazione della finzione nell'immaginario letterario per bambini e ragazzi.

A fianco di Lepri, troviamo Susanna Barsotti, che ha condotto tra le varie e ampie ricerche, studi monografici su autori fondamentali come Vamba (Luigi Bertelli), Italo Calvino, Gianni Rodari e Bianca Pitzorno.

All'Università di Chieti ricordiamo le ricerche di Ilaria Filograsso, che si è occupata in particolare degli aspetti epistemologici della letteratura per l'infanzia, della rappresentazione dei rapporti di potere e della relazione educativa nei libri per bambini e dell'educazione alla lettura nella prima infanzia.

Presso l'ateneo di Catania va menzionato Letterio Todaro, e tra le sue varie ricerche ricordiamo in particolare quelle sulla storia dell'editoria a carattere pedagogico e gli approfondimenti su autori come Dino Buzzati e Gianni Rodari.

All'Università di Napoli ricordiamo Leonardo Acone. Concertista sulla scena nazionale ed internazionale, lo studioso si occupa in maniera specifica dei rapporti tra letteratura, musica, arti ed infanzia.

4. Critica e Editoria: Un Ponte tra Ricerca e Produzione Letteraria

Accanto alla ricerca accademica, la letteratura per l'infanzia ha trovato sostegno nella critica e nell'editoria. Donatella Ziliotto ha rivoluzionato il settore rilanciando Salani, mentre Beatrice Solinas Donghi ha lasciato un'eredità fondamentale con *La fiaba come racconto*. Francesca Lazarato, giornalista ed editor, ha promosso la conoscenza della letteratura per ragazzi, mentre Carla Poesio, scomparsa nel 2017, è stata una figura di grande rilievo nel panorama dell'editoria per l'infanzia. Tra i fondatori della Fiera Internazionale del Libro per Ragazzi di Bologna (BCBF), la studiosa è ricordata inoltre attraverso un premio dedicato alle migliori tesi di laurea.

Walter Fochesato, per anni responsabile della rivista *Andersen*, è una delle voci più autorevoli del settore, mentre Ermanno Detti, con *Il piacere di leggere*, ha analizzato l'educazione alla lettura. Domenico Bartolini e Riccardo Pontegobbi hanno diretto *LiBeR*, consolidandone il ruolo scientifico e di diffusione, ora portato avanti da Ilaria Tagliaferri.

Conclusioni

La letteratura per l'infanzia ha ormai oltrepassato i confini di una funzione puramente educativa o pedagogica per affermarsi come uno spazio di libertà espressiva e di costruzione dell'immaginario. Lontana dall'essere un mero strumento con finalità didattiche, essa deve conservare la propria autenticità, offrendo ai bambini storie in cui possano riconoscersi, emozionarsi e trovare significati personali. È attraverso la narrazione sincera e senza forzature che i giovani lettori possono sviluppare il proprio senso critico, la propria identità e una relazione più profonda con il mondo che li circonda.

La ricerca scientifica ha quindi il compito di analizzare questi cambiamenti senza perdere di vista la centralità del bambino come lettore attivo, capace di attribuire ai libri un significato personale e unico. L'editoria, da parte sua, deve continuare a proporre storie che siano vere, vive e coinvolgenti, in grado di rispecchiare, senza schematismi o intenti moralistici, le molteplici esperienze dell'infanzia.

Bibliografia

- Ascenzi A. (2019). *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*. Pisa: ETS.
- Barsotti, S., Cantatore L. (2019) (Eds.). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Bernardinis A.M. (1971). *Pedagogia della letteratura giovanile*. Padova: Liviana.
- Boero P., De Luca C. (2005). *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (1993). *Collodi, De Amici, Rodari. Tre immagini d'infanzia*. Bari: Dedalo.
- Detti E. (1987). *Il piacere di leggere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Faeti A. (1972). *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*. Torino: Einaudi.
- Lollo R. (2014). *Sulla letteratura per l'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Trequadrini F. (1987). *Invito alla fantasia*. Pescara: Tracce.
- Valeri M. (1981). *Letteratura giovanile ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Sessione parallela – Panel 10

Formare al tempo delle transizioni. Tra pedagogia generale e sociale, didattica, storia della pedagogia, dell'educazione e dei processi formativi, pedagogia e didattica speciale, pedagogia sperimentale

Tra alfabetizzazione ed emancipazione: le maestre italiane nella transizione educativa tra Otto e Novecento

Michela Baldini

Professoressa Associata

Università Pegaso – michela.baldini@unipegaso.it

1. Introduzione

L'Italia si è trovata in una fase di transizione cruciale tra il XIX e il XX secolo, caratterizzata da profondi cambiamenti sociali, economici e culturali. In questo contesto, l'istruzione venne utilizzata principalmente per costruire l'identità nazionale e modernizzare il Paese. In particolare, l'alfabetizzazione e l'istruzione delle giovani generazioni erano considerate essenziali per il progresso della nazione e le donne, soprattutto le maestre, giocarono un ruolo fondamentale, contribuendo in modo significativo alla diffusione dell'istruzione e all'emancipazione femminile. Il 1867 segnò una svolta per l'Italia, che superò il suo status di mera "espressione geografica" quando il Regno, liberato dalla frammentazione politico-amministrativa e dalla dominazione straniera, intraprese l'arduo compito dell'unificazione culturale, linguistica e sociale (D'Azeglio, 1982). Tuttavia, le profonde eterogeneità costituivano una significativa vulnerabilità, esacerbata da un'industrializzazione disomogenea e da un ambiente sociale legato a modelli arcaici, soprattutto nelle aree rurali. Le disparità tra nord e sud, tra aree urbane e aree rurali, hanno infatti a lungo delineato un quadro problematico che ha avuto strascichi per lungo tempo. L'unificazione avvenne inoltre nel contesto di un allarmante deficit culturale: nel 1861, su un totale di 22 milioni di abitanti, circa 17 milioni erano analfabeti e solamente una piccola minoranza padroneggiava la lingua italiana, mentre prevalevano i dialetti. In questa situazione trovarono spazio gli sforzi della nascente Scuola italiana, incaricata di gettare le basi di un'identità culturale nazionale: un'impresa resa ancora più ardua, dalla sua struttura carente e disomogenea a livello regionale (Catarsi, 1985).

Francesco De Sanctis, Ministro della Pubblica Istruzione, denunciò l'ostacolo rappresentato da un "accumulo di norme". L'estensione a tutto il territorio nazionale della Legge Casati (1859), che avrebbe dovuto fornire un indirizzo unitario, si scontrava infatti con la realtà. L'articolo 317, che prevedeva la gratuità e l'obbligo dell'istruzione primaria e obbligava i Comuni a organizzare la struttura scolastica, si rivelò inattuabile in molti Comuni privi di risorse economiche (Ulivieri, 1978). Lo Stato non offrì risposte adeguate a supporto di Comuni e regioni e ad aggravare la situazione ci fu la reazione dell'opinione pubblica, che percepiva l'obbligo scolastico come un'imposizione.

Si registrarono alti tassi di assenteismo, che portarono le autorità, dopo il 1870, ad introdurre sanzioni per le famiglie inadempienti. Per ovviare all'assenteismo degli alunni, causato spesso dalla necessità di lavorare per sostenere l'economia familiare, furono il più delle volte gli stessi insegnanti ad adattarsi alle esigenze degli alunni, modificando gli orari delle lezioni, come testimoniano i diari di alcuni maestri e maestre dell'epoca (Antonelli, 2001).

Nonostante queste sfide, la scuola assunse un ruolo centrale, anche nelle "terre di frontiera",

diventando un anello di congiunzione tra la propagazione di una coscienza nazionale e le identità locali.

La Legge Lanza (1858) istituì la Scuola Normale, il primo corso di formazione *ad hoc* per insegnanti, segnando un momento decisivo nella regolamentazione della formazione dei docenti. Il *curriculum studiorum*, un programma triennale che includeva un apprendistato, era differenziato per genere: le studentesse venivano indirizzate verso i “lavori adatti alle donne”, cosiddetti “donneschi”, mentre un corso sui diritti e doveri dei cittadini era invece disponibile per i colleghi maschi. L'istruzione era inoltre impregnata di stereotipi di genere, nazionalismo ed etica del dovere. La classe dirigente proponeva un profilo d'insegnamento culturalmente modesto atto a ridurre l'analfabetismo e promuovere una coscienza nazionale mentre si cercava di formare un popolo di individui atti a venire impiegati nei nascenti opifici (Bertoni Jovine, 1986; Santamaita, 1999;).

Questa tendenza si è mantenuta fino a quando, dopo la Seconda Guerra Mondiale, è emersa una classe docente più istruita e critica che ha portato, ad esempio, alla nascita del Movimento di Cooperazione Educativa. Anche nel periodo precedente, tuttavia, vi sono stati insegnanti che hanno adottato un approccio critico nei confronti delle direttive istituzionali, come testimoniato dai loro stessi diari (Farda, 1973, 1994).

Un ruolo determinante nello sviluppo della scuola, così come in quello dell'Italia nel suo complesso, è stato giocato dalla trasformazione del ruolo femminile nella società europea avvenuta alla fine del XIX secolo. Nei Paesi più avanzati, l'industrializzazione creò nuove opportunità di lavoro per le donne che cercavano diritti e accesso all'istruzione superiore e il modello della donna come “angelo del focolare” perse la sua esclusività. In Italia, tuttavia, l'emancipazione femminile era meno pronunciata, a causa dell'arretratezza economica e, soprattutto, culturale, che vedeva le donne rimanere associate al ruolo di custodi dei valori familiari.

Tuttavia, l'istituzione della Scuola Normale e Magistrale rappresentò un significativo passo in avanti: per molte giovani donne, “studiare per diventare insegnante” significava in prima istanza riscatto economico e culturale e liberazione da una società patriarcale (Vigo, 1977; Tomasi, Genovesi et al., 1978; Olivieri, 2012).

Il settore dell'istruzione era popolato da donne che si distaccavano, quindi, dai ruoli tradizionali. Questa autonomia senza precedenti vide la reazione della società patriarcale che le rese, talvolta, oggetto di controllo sociale. Il settore pubblico, ad esempio, rispose offrendo retribuzioni inferiori a quelle degli uomini, retribuzioni che solo in un secondo momento raggiunsero la parità. Il costo inferiore delle insegnanti donne, inoltre, incoraggiò la loro presenza nelle scuole di periferia (Catarsi, 1985). Al contrario, gli insegnanti maschi dominano nelle scuole urbane grazie al loro maggior prestigio e alla retribuzione più elevata. Ad esempio, a Vicenza, nei primi anni del Novecento, i registri scolastici confermavano infatti questa tendenza. Tuttavia, nel 1917, la chiamata alle armi degli uomini aprì le porte delle scuole urbane alle donne, dando inizio a una graduale femminilizzazione dell'insegnamento.

2. Maestre: tra dovere e identità

A cavallo tra XIX e XX secolo, nel contesto di un'Italia da poco unificata e in via di modernizzazione, l'assegnazione di insegnanti provenienti da contesti differenti a scuole disseminate sul territorio nazionale costituiva un fenomeno di rilievo, intessuto di sfide, potenzialità e complesse dinamiche socio-culturali. Il disorientamento iniziale, scaturito dall'inevitabile confronto con *habitus*, intesi come sistemi di disposizioni durature e trasmissibili, e tradizioni locali profondamente radicate, rappresentava una costante nell'esperienza di queste donne, proiettate in realtà spesso assai distanti dalla propria, sia geograficamente che culturalmente. L'epoca era segnata

da significativi flussi migratori interni, alimentati da squilibri economici e sociali che affliggevano diverse aree del paese (Bianchi, Lotti, 2000). Le regioni settentrionali, pur avviate verso un processo di industrializzazione, vedevano ancora ampie fasce della popolazione rurale vivere in condizioni precarie, mentre il Meridione scontava un ritardo strutturale che spingeva molti a cercare fortuna altrove. Per molte giovani donne, spesso provenienti da famiglie di modeste condizioni o colpite da eventi luttuosi, la prospettiva di intraprendere la carriera magistrale, sostenuta a volte da un'illuminata visione familiare dell'istruzione femminile, si configurava come un percorso di emancipazione e autonomia, una via d'uscita da una condizione subalterna (Covato, Sorge, 1994). Il trasferimento in altre province, specialmente verso centri urbani in espansione o in aree di confine, strategicamente rilevanti per il consolidamento dell'identità nazionale, offriva nuove, seppur incerte, prospettive di sviluppo personale e professionale. Queste donne si facevano, in un certo senso, portatrici di un'idea di nazione ancora in costruzione, contribuendo, con il loro lavoro, a tessere una rete di relazioni e di scambi tra realtà diverse.

La formazione delle future docenti avveniva prevalentemente nelle Scuole Normali, istituzioni statali istituite a seguito dell'Unità d'Italia (legge Casati, 1859) con l'obiettivo di forgiare un corpo insegnante qualificato, omogeneo e allineato agli ideali nazionali (De Fort, 1990). Il modello pedagogico, pur con alcune aperture verso metodi innovativi, era improntato a un'impostazione trasmissiva del sapere e a una rigida disciplina. L'immersione in questi ambienti, caratterizzati da regole e rituali ben definiti, favoriva la creazione di legami tra le allieve – provenienti spesso da diversi ceti sociali – e l'interiorizzazione di norme professionali che, in molti casi, si scontravano con le aspettative e le pratiche educative delle famiglie di origine. Queste istituzioni si ponevano, dunque, come luoghi di mediazione tra la cultura ufficiale dello Stato e le culture locali, un terreno di confronto e, talvolta, di conflitto (Covato, 1996; Ulivieri, 1995).

L'impatto con la realtà locale, tuttavia, in particolare nelle comunità rurali, montane o di confine, introduceva ulteriori elementi di complessità. La forte identità locale, le tradizioni consolidate, la prevalenza di varianti linguistiche regionali, che rendevano spesso difficoltosa la comunicazione, potevano generare un iniziale senso di estraneità nelle nuove arrivate. L'accoglienza poteva variare dalla diffidenza all'aperta ostilità, passando per una curiosità venata di sospetto. La padronanza del dialetto e la comprensione delle consuetudini locali, dei codici non scritti che regolavano la vita della comunità, si rivelavano, pertanto, strumenti imprescindibili per un'effettiva integrazione, un capitale culturale (Gianini Belotti, 2003) necessario per costruire relazioni significative e per svolgere efficacemente il proprio ruolo.

Nonostante la gestione centralizzata, le scuole mantenevano sovente un legame, più o meno esplicito, con le usanze e i saperi del territorio. L'abbigliamento, il lessico, le abitudini, persino il modo di camminare e di gesticolare delle insegnanti, percepite come "forestiere", suscitavano non di rado curiosità, commenti, talvolta pettegolezzi (Catarsi, 1985; Ascenzi, 2019). Tuttavia, attraverso un graduale processo di adattamento, di negoziazione e di scambio, fatto di piccoli gesti, di attenzioni, di partecipazione alla vita della comunità, si instauravano, nella maggior parte dei casi, relazioni interpersonali basate sulla fiducia e sul rispetto reciproco, spesso testimoniato da gesti di accoglienza e sostegno materiale da parte degli abitanti. L'insegnante, da figura estranea, poteva così trasformarsi in un punto di riferimento, in una mediatrice tra la cultura "alta" e la cultura popolare, in un agente di cambiamento sociale (Giorgi, Calgaro, 2020).

La condizione femminile e l'esercizio di una professione intellettuale, in un contesto sociale ancora profondamente permeato da modelli familiari tradizionali e da una rigida divisione dei ruoli di genere, suscitavano tuttavia perplessità, resistenze e pregiudizi. Persino all'interno dei ceti borghesi e industriali, l'accettazione del lavoro femminile extradomestico non era scontata, e l'idea di una donna che si dedicava a un'attività intellettuale poteva essere vista come una minaccia all'ordine costituito. Pregiudizi di genere, alimentati da una cultura patriarcale secolare,

contribuivano a delineare un'immagine stereotipata dell'insegnante, sovente sovrapposta a quella materna, angelicata e confinata in una dimensione domestica, o ridotta a una mera funzione assistenziale e di cura, malgrado l'impegno di associazioni di categoria e di singole figure femminili nel promuovere una visione più emancipata e professionale della docenza (Ulivieri, 1995). Di fronte a tali sfide, a queste molteplici pressioni e aspettative, le strategie adottate dalle maestre si diversificavano, riflettendo differenti sensibilità, percorsi di vita, livelli di consapevolezza. Accanto a coloro che si attenevano scrupolosamente alle direttive ministeriali, interpretando il proprio ruolo in modo tradizionale, emergevano figure animate da una maggiore consapevolezza del contesto socio-culturale in cui operavano, inclini a un approccio didattico più flessibile e innovativo, capaci di stabilire un dialogo autentico con gli alunni e con le famiglie, e di valorizzare i saperi e le esperienze locali (Susi, 2012). L'avvento del regime fascista, con la sua ideologia nazionalista e autoritaria, segnò una svolta, imponendo una rigida standardizzazione del ruolo magistrale e una forte limitazione dell'autonomia professionale. La donna fu relegata prevalentemente alla sfera domestica, e l'insegnante, privata di ogni margine di iniziativa, chiamata a incarnare l'ideale di "madre nutrice" della nazione, veicolando valori patriottici, principi di obbedienza e di disciplina, e conformandosi a un modello educativo rigidamente gerarchico e centralizzato. La scuola, da luogo di possibile emancipazione, si trasformò in uno strumento di controllo sociale e di indottrinamento.

3. Conclusioni

Portare alla luce narrazioni inesplorate di esperienze professionali, spesso sottovalutate da chi le ha vissute, si rivela un'impresa ardua. Eppure, tali resoconti rivestono un ruolo fondamentale nel disvelare la storia dell'alfabetizzazione in Italia. Questo processo, pur avendo le sue radici nei primordi dell'unificazione nazionale, si è protratto fino all'impetuoso sviluppo economico e urbano degli anni '60, manifestandosi in particolare nello sforzo di raggiungere le zone più remote del Paese.

Queste ultime, non a caso, sono state denominate "terre di frontiera", a sottolineare le difficoltà di accesso e interazione con il vasto mondo extraurbano e periferico, da sempre tratto distintivo della società italiana.

Nell'analisi diacronica di tale fenomeno scolastico, si impone, dunque, una riflessione sull'evoluzione del concetto di 'distanza/isolamento/separazione', nelle sue molteplici dimensioni (geografica, culturale, sociale e politica), in parallelo con l'avvento di nuove tecnologie di trasporto e telematiche e l'affermazione di un sistema politico democratico (cccc). Ciò che oggi percepiamo come 'vicino' e 'acquisito', in termini di opportunità e diritti, risultava inaccessibile fino a pochi decenni or sono.

In questo contesto, si collocano le azioni di molteplici figure coinvolte nell'alfabetizzazione nazionale; tra queste, emergono in particolare le donne, che hanno rivestito un ruolo predominante nell'istruzione di tutto il Paese ed in particolare nelle aree più disagiate e lontane dai centri urbani, meritando l'appellativo di 'insegnanti di frontiera' in riconoscimento del loro contributo.

Spesso giunte in tali località per circostanze fortuite, queste figure hanno descritto le complesse relazioni instaurate con le comunità locali, sovente caratterizzate da condizioni di marginalità e isolamento rispetto alla cultura urbana dominante. L'indagine delle storie di vita e delle autobiografie di queste maestre si rivela un'operazione di fondamentale importanza, in quanto tali narrazioni offrono una prospettiva inedita, svelando dettagli che rimarrebbero celati nelle fonti ufficiali dell'epoca. Documenti quali registri, cronache e testi, pur fornendo dati oggettivi e informazioni di contesto, sono spesso caratterizzati da un linguaggio burocratico che limita

l'espressione di spontaneità e di una visione personale. Le autobiografie, al contrario, permettono di accedere al vissuto interiore delle maestre, alle loro emozioni, alle difficoltà incontrate e alle strategie adottate per superarle. Esse offrono uno sguardo privilegiato sulle dinamiche sociali e culturali dell'epoca, sui rapporti con le comunità locali e sulle sfide poste dall'isolamento e dalla marginalità. Attraverso le loro voci, è possibile ricostruire un quadro più completo e sfaccettato del processo di alfabetizzazione, arricchendo la nostra comprensione di questo periodo storico.

Bibliografia

- Antonelli Q. (2001). *A scuola! A scuola! Popolazione e istruzione dell'obbligo in una regione dell'area alpina (secc. XVIII-XX)*. Trento: Fondazione Museo Storico Trentino.
- Ascenzi A. (2019), *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*. Pisa: ETS.
- Bertoni Jovine D. (1986). *L'alienazione dell'infanzia. Il lavoro minorile nella società moderna*. Firenze: Manzoni.
- Bianchi B., Lotto A. (Eds.). (2000). *Lavoro ed emigrazione minorile dall'Unità alla Grande Guerra*. Venezia: Ateneo Veneto.
- Broccoli A. et al. (1978). *Ruolo, status e formazione dell'insegnante italiano dall'Unità ad oggi*. Milano: ISEDI.
- Catarsi E. (1985). *L'educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*. Bergamo: Juvenilia.
- Covato C. (1996), Maestre e professoressa fra '800 e '900: emancipazione femminile e stereotipi di "genere". In S. Ulivieri (Ed.), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Covato C., Sorge, A. M. (1994). *Fonti per la storia della scuola. 1. L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*. Roma: Ministero per i Beni Culturali e Ambientali.
- D'Azeglio M. (1992). *I miei ricordi*. In *Letteratura italiana* (Vol. 8). Torino: Einaudi.
- De Fort A. (1990). Gli insegnanti. In G. Cives (Ed.), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni* (pp. 199-261). Firenze: La Nuova Italia.
- Farda E. (1994). Appunti sulla condizione del maestro dall'Unità alla fine dell'Ottocento. *I Problemi della Pedagogia*, XI(3), 213-223.
- Farda E. (1995). Ritratti di maestri dell'Ottocento. *I Problemi della Pedagogia*, XLI (4), 425-436.
- Gianini Belotti E. (2003), *Prima della quiete. Storia di Italia Donati*. Milano: Rizzoli.
- Giorgi P., Calgaro R. (2020). Scuole di confine: vita da maestra nelle periferie del nascente stato italiano. *Formazione e insegnamento*, XVIII(1), 30-42.
- Santamaita S. (1999). *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Mondadori.
- Susi E. (2012). *Scuola Società Politica Democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati (I problemi dell'educazione)*. Roma: Armando.
- Tomasi T. et al. (1978). *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*. Firenze: Vallecchi.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (1978). I maestri. In T. Tomasi (Ed.), *L'istruzione di base nella politica scolastica dall'Unità ai giorni nostri (1859-1977)* (pp. 165-184). Firenze: Vallecchi.
- Ulivieri S. (2012). Le maestre elementari "apostole" dei valori del Risorgimento. Tra emancipazione politica e misoginia sociale. In V. Fiorelli (Ed.), *Il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento* (pp. 279-297). Cosenza: Rubbettino.
- Vigo G. (1977). Il maestro elementare nell'Ottocento. Condizioni economiche e status sociale. *Nuova Rivista Storica*, LXI, 43-84.

Tempo al tempo: il rispetto per le temporalità nelle transizioni di vita e di lavoro degli adulti

Rosa Cera

Ricercatrice

Università di Foggia – rosa.cera@unifg.it

1. Il valore del tempo nella transizione ecologica e digitale

Pensare a possibili transizioni ecologiche e digitali significa considerare il ruolo rivestito da alcuni concetti: tempo, temporalità, tempistiche. Tre concetti questi tra loro collegati e in relazione con il concetto di transizione. A tale riguardo, il filosofo dell'educazione Nicholas Burbules (2020) ricorda come la transizione ecologica e digitale non può essere pensata solo come un processo tecnico governato da macchine, ma un processo educativo basato su precise virtù e valori. Il tempo rappresenta proprio una di queste virtù, in quanto risorsa educativa in grado di sollecitare riflessioni e promuovere la comprensione su possibili traiettorie di vita e di lavoro. Formare al tempo della transizione ecologica e digitale dovrebbe, quindi, significare considerare il "tempo" e in particolare il "tempo della lentezza" collegato al tempo umano e ritenerlo come completamente diverso da quello delle macchine dove tutto sembra essere istantaneo, iperconnesso e veloce. Il tempo e le temporalità rappresentano, infatti, una parte fondamentale dell'educazione degli adulti e come tale promuovono la riflessione sulla qualità delle relazioni e delle esperienze educative. Le pratiche educative necessitano, pertanto, di essere riprogettate, in modo da considerare i ritmi naturali dello sviluppo umano e le dinamiche in evoluzione della società moderna senza mai dimenticare il valore dello scorrere del tempo. Pensare all'importanza rivestita dal tempo nelle transizioni di vita e di lavoro significa, oltremodo, promuovere una riflessione profonda sul significato che le tempistiche rivestono nella vita di ogni persona e in ogni ambito: sviluppo e transizioni della carriera, conciliazione tempo lavoro e vita privata, riprogettazione della vita a seconda delle transizioni. Il tempo e le tempistiche sembrano, infatti, influenzare e condizionare in modo considerevole le traiettorie esistenziali e lavorative di ognuno. Questa la ragione per la quale ogni datore di lavoro è chiamato al rispetto del tempo e delle tempistiche di vita delle persone, al di là di ogni precipua programmazione o organizzazione aziendale.

2. Il ruolo della "tempistica" e delle "temporalità" nelle transizioni di vita e di lavoro

Il mancato rispetto delle tempistiche e delle difficoltà riscontrate nelle transizioni da parte dei datori di lavoro implica un'assenza del riconoscimento di quello che ogni persona, in quanto adulto, rappresenta con i propri valori e le proprie competenze. Tutto questo si ripercuote sullo sviluppo di ogni organizzazione, la quale non essendo in grado o non volendo riconoscere i meriti, le competenze e le abilità acquisite nel tempo da ogni singolo membro dell'organizzazione stessa, contribuisce al suo stesso fallimento. Le imprevedibilità della quotidianità e del lavoro

congiuntamente alle incapacità organizzative e del rispetto delle tempistiche di vita di ognuno frenano e danneggiano i percorsi di cambiamento e di trasformazione che sono tipiche e proprie dell'educazione degli adulti. Il gioco esercitato dalle tempistiche nelle transizioni eterogenee (ad esempio, ritmi biologici, psicologici e sociali) che determinano e influenzano lo svolgimento dei processi educativi non possono, quindi, continuare a essere ignorate, al fine di giustificazioni e interessi personali. Necessitano invece di essere rispettate per il valore che rappresentano. Ogni genere di transizione nell'influenzare e nel condizionare le traiettorie esistenziali promuove al contempo l'apprendimento trasformativo. Un genere di apprendimento questo che aiuta gli adulti a riflettere criticamente sulle sfide che costantemente incontrano nei contesti incerti e imprevedibili della quotidianità. Se l'educazione degli adulti è finalizzata a promuovere cambiamenti e trasformazioni, lo studio di questi cambiamenti implica necessariamente di orientare l'attenzione sul ruolo giocato dal "tempo e dalle temporalità". Inevitabilmente, infatti, gli effetti vincolanti delle temporalità modellano situazioni ed ambienti educativi, formali o informali. Diventa, quindi, sempre più urgente prestare maggiore attenzione al ruolo delle temporalità e delle tempistiche, in quanto limitano l'essere umano nei modi di immaginare la propria esperienza di cambiamento e il modo di sentire, agire e pensare in un preciso contesto. L'educazione degli adulti potrebbe, ad esempio, aiutare i lavoratori a dare un senso alle pressioni temporali che sperimentano e a liberarsi dalle strutture di potere che impongono loro cadenze insostenibili spesso legate proprio alle transizioni. La stessa educazione degli adulti andrebbe pensata come una disciplina in transizione, alcune sue dimensioni sono diminuite mentre altre sembrano rinnovate: la cura di sé, insieme allo sviluppo delle risorse umane e alla formazione professionale continua, sembrano emergere sempre più, mentre la tradizione critica e democratica sembra opacizzata e intenta a orientarsi verso un adattamento alla struttura "*fit-to-market*" del capitalismo postmoderno (Biasin, 2014; Finger, Asun, 2001). A seguito dello sviluppo veloce e incontrollato della tecnologia, la formazione continua non può continuare a ignorare l'importanza di nozioni quali tempo, tempistiche e temporalità acquisita negli ultimi tempi. Lo spazio dei flussi e il tempo senza tempo sono le fondamenta materiali di una nuova cultura della virtualità reale. Attraverso il tempo e le temporalità è possibile costruire il significato delle proprie traiettorie esistenziali e l'apprendimento nel corso della vita rappresenta un fattore di appropriazione, riorganizzazione e riordino (Schmidt-Lauff, 2023). La narrazione, in tal senso, consente alla persona adulta di ricostruire la propria identità riflettendo sulle trasformazioni avvenute e sui cambiamenti futuri. La comprensione di processi tanto complessi che vedono intrecciarsi, il passato, il presente e il futuro necessitano, quindi, di una maggiore concentrazione su aspetti concettuali, epistemologici e metodologici come riferimenti storici, relazionali (passato-presente-futuro) e indicali. Se solo ci si sofferma a riflettere su come gli adulti vivono le loro fasi di liminalità, transizioni dense di incertezze e disorientamenti, è facile rendersi conto come il dialogo, la narrazione e l'incontro con l'altro, disposto all'ascolto, rappresentano una risorsa per l'apprendimento trasformativo e quindi per il cambiamento dell'adulto stesso.

3. Educazione degli adulti, liminalità e tempo

Il concetto di liminalità è stato spesso inteso come metafora utile per descrivere la fase intermedia della trasformazione personale. Una trasformazione questa che determina un cambiamento di prospettiva, un segno distintivo della teoria dell'apprendimento trasformativo ed è di sovente preceduta da uno stato di confusione e da una perdita di struttura. La liminalità dovrebbe, quindi, essere pensata come non facile da vivere, ma necessaria per dare avvio a una fase trasformativa in cui la saggezza acquisita assume un valore ontologico e rimodella l'essere proprio di ogni persona. La liminalità sta, infatti, ad indicare quel genere di trasformazione che si genera

al confine, dove il passato e il futuro si intersecano. Con la liminalità il valore attribuito al “tempo” cambia rispetto al significato attribuito in ambito economico. Alhadeff-Jones (2016) suggerisce, ad esempio, a quanti si occupano di educazione degli adulti di considerare la dimensione temporale come un concetto sfumato e sfaccettato, piuttosto che una nozione lineare e semplificata. Quando il tempo è considerato in modo lineare si tende a valutare lo scorrere del tempo stesso che ha portato alla razionalizzazione del lavoro, al fine di eliminare rallentamenti e pause inutili nel tempo lavorato. Il tempo ha, così, cessato di essere un’esperienza soggettiva ed è diventato una forza produttiva e una risorsa da sfruttare. A seguito poi dello sviluppo delle tecnologie, il tempo nel diventare istantaneo e iperveloce ha portato a focalizzare il proprio interesse nell’essere soggetti umani attenti piuttosto che esseri umani senzienti e dediti alla riflessione. In questo modo, gli adulti, avendo perso l’abilità della riflessione e della consapevolezza, non riescono più a comprendere la profonda connessione tra la capacità di coinvolgimento significativo e i processi di apprendimento. In altre parole, se l’educazione degli adulti non si sofferma a promuovere quello che Burbles (2020) definisce come “il tempo della lentezza” utile alla riflessione, gli adulti perderanno la capacità di impegnarsi in processi di apprendimento profondi, rafforzando invece la capacità di ricercare informazioni senza però essere in grado di creare nuovi significati. In questo senso, la liminalità potrebbe essere considerata come “anti-temporalità” (Turner, 1995), in quanto in grado di sfidare il modello del tempo come risorsa. Nella fase di liminalità, ogni persona percepisce il tempo come indefinito, perdendo così il controllo della temporalità, in quanto immersa nel tempo del divenire, piuttosto che nel tempo da sfruttare. La linearità tipica del tempo economico perdendo la sua importanza nella fase liminare, perde anche la sua banalità e attraverso il dialogo, l’incontro e il confronto con gli altri, ogni persona ha la possibilità, come suggerisce il filosofo dell’educazione Buber (1970), di trasformarsi. Il tempo della lentezza unitamente, quindi, all’incontro e al confronto promuovono la transizione anche se apparentemente sembra che non accada nulla. Alcuni studiosi (Maksimovic, Nisavic, 2019) collegano, ad esempio, la liminalità al concetto di “pedagogia dell’evento” in cui i risultati dell’insegnamento e dell’apprendimento degli adulti non sono più predefiniti, ma si fa leva sull’ignoto, favorendo così il passaggio dell’apprendimento a una dimensione ontologica nuova e diversa. Se la liminalità è, quindi, presente nel concetto di “pedagogia dell’evento”, la normalizzazione e la disciplina delle pratiche educative nel perdere il loro valore, creano un’apertura verso l’ignoto. In altre parole, ciò che gli adulti apprendono nelle loro fasi di transizioni è imprevedibile e incerto, in quanto l’apprendimento non può essere pensato come lineare e consequenziale a percorsi educativi progettati nei particolari, ma come un intreccio di eventi non previsti dove immaginazione, ricordi, azioni e ambiente si intrecciano. In questo modo, la linearità della pianificazione delle attività educative è messa in discussione e il rischio, l’ignoto, la confusione spesso anche la frustrazione diventano gli elementi distintivi di un apprendere complesso, quello delle transizioni. La liminalità non può, pertanto, essere pensata come qualcosa di prevedibile e programmato ma come un percorso educativo che necessita di riflessione, del tempo della lentezza per poter andare oltre l’architettura epistemica data e includere il vuoto e l’ignoto che rappresentano un diverso punto di partenza, utile per trasformarsi e ricominciare.

4. Liminalità e pratiche di riflessività nelle transizioni lavorative

La teoria del post-umano nel porre in evidenza la distruzione dei confini tra l’umano e il più-che-umano, tra ciò che è animato e inanimato, suggerisce di andare oltre l’epistemologia sociale, al fine di condividere quella ecologica, in quanto più adeguata alla comprensione del modo in cui l’uomo vive in relazione a un mondo più che umano (Gherardi, 2021). Alla luce della teoria del post-umano e dell’Actor Network Theory e della teoria dell’apprendimento situato, il con-

cetto di riflessività è stato revisionato al punto di pensare a una post-riflessività nutrita di epistemologie socio materiali. Epistemologie queste ultime che hanno messo in discussione le storiche dicotomie, individuo/organizzazione, soggetto/oggetto, conoscitore/conosciuto, rappresentative della ricerca moderna. Con l'Actor Network Theory, la riflessività assume un valore relazionale basata sulle relazioni sociali, su forze culturali e sul modo in cui gli umani usano gli 'strumenti' all'interno di specifici contesti. Il contributo di queste teorie oltre a consentire una riflessione profonda su cosa sia realmente oggi la riflessività, stimola a chiedersi quale potrebbe essere il ruolo di una nuova e diversa riflessività nelle fasi di liminalità degli adulti. La liminalità è un concetto che è stato spesso utilizzato anche per spiegare le transizioni nelle carriere, negli ambienti professionali e organizzativi, in cui gli adulti sono chiamati spesso a ricostruire la propria identità e le proprie comprensioni dei contesti lavorativi. In questo caso, se volessimo pensare al ruolo della riflessività come *artistry* nelle fasi di liminalità dovute a transizioni lavorative, non potremmo non prendere in considerazione il concetto di abilità artistica di Schön (2006), la quale è intesa come esercizio di intelligenza e processo conoscitivo. Un'abilità questa in grado di aiutare l'adulto professionista a far fronte a tutte quelle situazioni complicate e indeterminate che spesso caratterizzano proprio le transizioni lavorative. Un'abilità quella a cui fa riferimento Schön che consente all'adulto di risolvere situazioni problematiche conflittuali e singolari, la cui soluzione, non potendo essere ricercata attraverso procedure di *problem solving*, necessita di mosse innovative e quindi di sperimentazione e di una riflessione *in and on action* (Fabbri, Melacarne, 2023). In questo caso, la riflessività viene, quindi, fatta sull'azione e nell'azione da intraprendere al fine di ricercare soluzioni a situazioni problematiche inedite. Un genere di riflessività questa che necessita di avvalersi del contributo di alcuni elementi come l'intuizione e la saggezza, in quanto in grado di gestire l'imprevisto, facendo leva sull'esperienza e su un genere di saggezza pratica acquisita e fatta propria dall'adulto nel corso del tempo. In particolare, l'intuizione che emerge attraverso riflessioni fatte in piccolo gruppo, quindi attraverso le relazioni, aiuta l'adulto non solo a esternalizzare la conoscenza tacita, ma anche a prendere atto di come la dimensione emozionale e sensoriale contribuiscano alla ricerca di soluzioni inaspettate a problemi altrettanto insoliti (Cera, Sinclair, 2024). La saggezza, a sua volta, nello specifico la saggezza pratica che Aristotele definisce "phronesis", intesa come diversa dal ragionamento teorico e dall'abilità tecnica, consente all'adulto di riflettere sulle modalità di azione da intraprendere solo dopo aver soppesato i pro e i contro (Ellett, 2012). Intuizione e saggezza potrebbero, quindi, essere considerate elementi salienti in un framework di riflessività collettiva volta a comprendere e districare gli aspetti problematici presenti in ogni fase di transizione lavorativa in età adulta. Un framework in cui l'apprendimento è considerato come leva trasformativa del dare significato, come processo dialettico finalizzato alla comprensione del significato che emerge dall'esperienza (Merizow, 1991). Un processo questo in cui la razionalità riflessiva consente all'adulto di prendere coscienza di sé e di come il significato attribuito agli eventi esista dentro di noi, mentre il modo in cui l'adulto si relaziona con il mondo esterno è una funzione delle esperienze personali precedenti. Attraverso la riflessione, l'adulto è pertanto in grado di attribuire significato alle esperienze e di analizzarle in modo razionale nel tentativo di comprendere i presupposti su cui si basa la conoscenza strutturata. In conclusione, dovendo sintetizzare, potremmo pensare a un framework di razionalità riflessiva in cui mediante l'intuizione, la saggezza pratica, la riflessione critica, l'adulto potrebbe essere in grado di comprendere e attribuire significato agli eventi imprevedibili che si verificano nelle transizioni lavorative.

Bibliografia

- Alhadeff-Jones M. (2016). *Time and the Rhythms of Emancipatory Education: Rethinking the temporal complexity of self and society*. London-New York: Routledge.
- Alhadeff-Jones M. (2024). Complexités et rythmes de la critique en formation des adultes. *Education Permanente*, 238, 157-168. <https://doi.org/10.3917/edpe.238.0157>.
- Biasin Chiara (2014). Adult transitions in transitional times: Configurations and implications for adult education. In B. Käpplinger, N. Lichte, E. Haberzeth, C. Kulmus (Eds.), *Changing Configurations of Adult Education in Transitional Times* (pp. 274-286).
- Conference Proceedings ESREA. 7th European Research Conference, 4-7 September 2013 at Humboldt-Universität zu Berlin.
- Buber M. (1970). *I and Thou*. Edinburgh: T. & T.
- Burbules Nicholas (2020). Slowness as a Virtue. *Journal of Philosophy of Education*, 54(5), 1443-1452.
- Cera R., Sinclair M. (2024). What kind of intuition for what kind of education. *Encyclopaideia*, 28(70), 53-70. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/19650>
- Ellett F.S. (2012). Practical rationality and a recovery of Aristotle's 'phronesis' for the professions. In E.A Kinsella, A. Pitman (Eds.), *Phronesis as professional knowledge* (pp. 13-33). Brill Sense.
- Fabbri L., Melacarne C. (2023). Una epistemologia post-umanista della riflessività? *Educational Reflective Practices*, 1, 5-21.
- Finger M., Asún J.M. (2001). *Adult Education at the Crossroad. Learning our way out*. London-New York: Zed Books.
- Gherardi S. (2021). *A posthumanist epistemology of practice. Epistemology of management*. Berlin: Springer.
- Maksimovic M., Nisavic I. (2019). Learning the Unknown: The Potential of Liminal Space for Adult Education. *Andragoske studije*, 1, 33-46.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schmidt-Lauff S. (2023). Time and Temporalities in (Adult) Education and Learning. *Sisyphus*, 11(1), 6-9. <https://doi.org/10.25749/sis.29952>.
- Schön D.A., Striano M. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli
- Turner V. (1995). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. New York: Cornell Paperbacks.

Physical education for the future: a sustainable and digital approach to motor skill development

Ferdinando Cereda

Professore Associato

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano – ferdinando.cereda@unicatt.it

1. Introduction

The ecological and digital transitions currently shaping global societies present unprecedented challenges for education, particularly within the realm of physical education (PE). No longer limited to the development of motor skills, PE must now address broader competencies, fostering ecological awareness and digital literacy alongside traditional physical activities. The pressing environmental crisis, combined with the rapid digitalisation of education, calls for a paradigm shift in how physical education is approached in schools (Green, 2008; UNESCO, 2017).

In this context, integrating sustainability into the physical education curriculum is critical for developing responsible global citizens. Educational frameworks that incorporate sustainability into diverse disciplines can empower students to actively engage with environmental challenges (Sandri, 2020). Outdoor physical activities, for example, provide unique opportunities for experiential learning that connects students to nature, encouraging a deeper understanding of ecological issues and their role in environmental stewardship (Beames et al., 2012). Through sports and physical activities, students can learn to respect and protect the environment, fostering a sense of responsibility that extends beyond the classroom. Research by Quay and Seaman (2013) highlights the role of outdoor education in facilitating transformative learning experiences that promote environmental awareness and action.

Simultaneously, the incorporation of digital tools in physical education offers new possibilities for enhancing both learning and engagement. The potential of digital technologies, such as fitness apps and wearable devices, to monitor physical performance and provide instant feedback can improve student motivation and performance (Anthony, 2024). Moreover, the gamification of physical activities through digital platforms introduces an element of play that can make physical education more interactive and enjoyable, particularly for younger generations who are already immersed in digital environments (Casey et al., 2017; Cereda, 2023). Dudley et al. (2022) reported that the interventions that had the most significant impact on student learning and development varied depending on the specific learning domains. Physical education interventions with a pedagogical emphasis—such as games-based approaches, TARGET/Mastery Teaching, and Sport Education—proved to be effective investments across multiple domains. However, the evidence is constrained by inconsistencies in intervention dosage, study design, and data collection methods.

Physical education also plays a key role in fostering intercultural competence. Sports and physical activities can serve as a powerful pedagogical tool for promoting social inclusion and intercultural dialogue. By participating in collaborative, non-competitive activities, students

from diverse backgrounds can develop social skills, empathy, and mutual respect, which are crucial in today's increasingly interconnected world (Bailey, Callary, 2022). The contribution of physical education to social and emotional learning has been well-documented, with evidence suggesting that it provides a unique platform for the development of interpersonal skills and cultural sensitivity (Azzarito et al., 2017).

2. Innovative teaching methodologies in physical education

The discipline of physical education (PE) is undergoing a profound transformation in response to ecological, digital, and intercultural changes within education (O'Dowd, 2016). To ensure its relevance in this evolving context, PE must adopt innovative teaching methods that foster physical, cognitive, and social development. This section explores three key areas of innovation: sustainability-focused practices, the integration of digital tools, and intercultural approaches. Together, these methodologies can make PE more engaging, inclusive, and impactful for 21st-century learners.

The methodologies discussed in this section highlight the diverse ways in which PE can be adapted to meet the challenges of the ecological, digital, and intercultural transitions shaping education today (Avilés et al., 2020; Rowe, Lester, 2020).

2.1 Sustainability-focused teaching practices

Embedding sustainability into the PE curriculum is an emerging trend, as educators recognise the value of raising ecological awareness through physical activities (Wang, Myers, Yanes, 2010). Outdoor activities like hiking, cycling, and orienteering can be used to connect students with nature while encouraging environmental responsibility. Such activities not only promote fitness but also teach students about ecosystems and the human impact on natural habitats (Remme et al., 2021).

Experiential learning plays a crucial role in this approach, enabling students to develop a stronger connection with the environment through direct interaction (Rowe & Lester, 2020). Outdoor activities foster an embodied understanding of sustainability and encourage students to take responsibility for the environment. Moreover, integrating sustainability into PE aligns with cross-curricular goals, linking physical activities with subjects like science and geography to enhance critical thinking and problem-solving skills (Wang et al., 2010).

This methodology also supports global educational objectives, such as the United Nations' Sustainable Development Goals, by equipping students with the knowledge and skills required to address environmental challenges (Arora, Wolbring, 2022). By embedding ecological education into PE, schools can prepare learners for a future that demands greater environmental awareness and action (O'Dowd, 2016).

2.2 Integration of digital tools in PE

The digitalisation of education presents new opportunities for PE, with tools like wearable fitness devices, mobile apps, and virtual platforms transforming how lessons are delivered (Wallace, Scanlon, Calderón, 2022). These technologies enable interactive, data-driven teaching methods that enhance student engagement. For instance, wearable devices allow real-time moni-

toring of physical activity, providing personalised feedback that motivates students and supports tailored instruction (Sandford, Beckett, Giulianotti, 2022).

Gamification is another effective strategy made possible by digital tools (Wallace et al., 2022). Incorporating game-based elements, such as points, leaderboards, or virtual challenges, makes physical activities more engaging, especially for younger students accustomed to digital gaming (Sandford et al., 2022). Emerging technologies like virtual and augmented reality offer immersive experiences, allowing students to explore new physical activities in controlled environments (Wallace et al., 2022).

Despite their potential, digital tools must be used judiciously to avoid over-reliance, which could detract from the social and experiential aspects of PE (Wang et al., 2010). Educators should ensure that technology complements rather than replaces traditional physical activities. Furthermore, equal access to digital resources must be prioritised to prevent disparities among students (Rowe, Lester, 2020). Adaptive technologies can also support inclusivity, providing customised activities for students with diverse physical or cognitive needs, ensuring everyone can participate in PE (Wang et al., 2010).

2.3 Intercultural approaches to physical education

In a globalised world, PE has a unique role in fostering intercultural competence through inclusive and collaborative activities (Sandford et al., 2024). Sports and physical education provide a universal language that transcends cultural barriers, promoting mutual understanding and social cohesion (O'Dowd, 2016).

Introducing traditional games and sports from different cultures is an effective way to broaden students' perspectives. Such activities allow learners to appreciate the value, traditions, and histories of various cultures while enriching the PE curriculum (Arora, Wolbring, 2022). Similarly, team sports encourage collaboration and communication, fostering respect and reducing cultural stereotypes within diverse classrooms (O'Dowd, 2016).

PE can also address social justice and inclusion by ensuring that activities are accessible to all students, regardless of their cultural or socioeconomic backgrounds. Inclusive PE creates an environment where all students feel valued, helping to build bridges between communities (Wang et al., 2010). By emphasising respect and collaboration, intercultural education in PE contributes to the development of global citizens equipped to navigate an interconnected world (Sandford et al., 2022).

3. Challenges and opportunities in implementing innovative methodologies in physical education

The introduction of innovative methodologies in physical education (PE) presents a range of challenges and opportunities, particularly in light of the current ecological, digital, and intercultural transitions shaping education globally. While these methodologies—such as sustainability-focused teaching practices, digital integration, and intercultural approaches—offer immense potential, their implementation is not without difficulties. These challenges arise from institutional limitations, resource constraints, teacher preparedness, and the broader educational context. This section explores these challenges while also identifying the opportunities they present for enhancing PE curricula and outcomes.

3.1 Institutional and resource constraints

One of the primary challenges in implementing innovative methodologies in PE is the availability of resources and institutional support. Many schools lack the necessary infrastructure and funding to integrate digital tools or implement outdoor, sustainability-focused activities. For instance, access to digital devices such as wearable fitness trackers or virtual reality systems can be limited, particularly in schools with tight budgets or in socio-economically disadvantaged areas (Anthony, 2024). While digital technologies can enhance PE, their cost and the need for ongoing technical support often hinder widespread adoption (Gao, Lee, 2019). Similarly, outdoor education and sustainability-focused activities require access to natural environments, equipment, and transportation, which can be challenging for urban schools. Even when schools recognise the value of integrating sustainability into PE, logistical barriers often prevent the full realisation of these goals. These constraints limit the ability of educators to implement comprehensive, cross-curricular programs that combine physical activity with environmental education.

3.2 Teacher preparedness and professional development

The successful implementation of innovative PE methodologies also depends heavily on teacher preparedness. Many PE teachers feel ill-equipped to integrate digital tools or sustainability concepts into their lessons due to a lack of training and professional development opportunities. This gap in teacher education is particularly pronounced when it comes to digital literacy, with educators often needing more guidance on how to effectively incorporate technology into PE in ways that complement traditional physical activities rather than replacing them (Wang, Wang, 2024). Moreover, teachers may struggle to balance the demands of incorporating sustainability and intercultural education with their primary responsibility of promoting physical fitness and health (Sliwa et al., 2017). PE teachers are already under significant pressure to meet curriculum standards related to physical activity and performance, leaving little room to address additional educational goals like environmental awareness or intercultural competence. Without adequate support and resources, the burden of integrating these diverse educational priorities falls disproportionately on teachers, leading to inconsistent or superficial implementation.

3.3 Opportunities for inclusive and holistic education

Despite these challenges, the adoption of innovative methodologies in PE presents significant opportunities for fostering a more inclusive and holistic educational experience. Intercultural approaches to PE can promote social inclusion and cohesion by encouraging students from diverse backgrounds to participate in collaborative physical activities. This not only enhances students' physical skills but also helps them develop empathy, communication, and teamwork, which are essential for success in an increasingly globalised world (Bailey, Callary, 2022). Furthermore, the integration of sustainability-focused practices into PE aligns with the broader educational goal of fostering environmentally responsible citizens. PE offers a unique opportunity to connect students with nature through experiential learning, helping them develop a sense of ecological responsibility while engaging in physical activities. This approach not only enhances students' physical well-being but also encourages critical thinking about the impact of human activities on the environment, thus contributing to the development of well-rounded, environmentally conscious individuals (Crisol Moya, Caurcel Cara, 2021).

3.4 Digital tools as a catalyst for engagement

The use of digital tools in PE, while challenging, also offers significant potential to increase student engagement and personalisation. Technology can make PE more accessible and appealing to students who may not enjoy traditional sports or physical activities. For example, wearable fitness trackers and mobile apps can provide personalised feedback, helping students set and achieve individual fitness goals (Anthony, 2024). This can be particularly beneficial for students with physical disabilities or health conditions, as adaptive technologies can be used to modify activities and ensure that all students can participate. In addition, digital tools can facilitate the gamification of PE, making physical activities more enjoyable and motivating for students (Li et al., 2022). Incorporating game-based elements, such as points systems and leaderboards, can transform PE into a more engaging and competitive experience, especially for younger students who are already familiar with digital gaming environments. This, in turn, can lead to higher levels of participation and a more positive attitude towards physical activity.

3.5 Moving towards a future-orientated pe curriculum

The challenges associated with implementing innovative methodologies in PE highlight the need for a future-orientated curriculum that is flexible, inclusive, and adaptable to the changing needs of students and society. The future of PE lies in its ability to evolve and incorporate new ideas, technologies, and approaches that reflect the broader educational and societal transitions underway. This requires a commitment from educational institutions, policymakers, and educators to invest in the necessary resources, training, and support to make these innovations a reality (Arora, Wolbring, 2022). Ultimately, the opportunities presented by these innovations – whether through sustainability-focused activities, digital integration, or intercultural education – underscore the potential of PE to contribute to the holistic development of students. By embracing these methodologies, PE can move beyond its traditional focus on physical fitness and become a key driver of social, emotional, and cognitive growth in an increasingly interconnected and environmentally conscious world (Cereda, 2023).

4. Conclusion

The future of physical education lies in its ability to adapt to the ecological, digital, and intercultural shifts shaping modern education. While this paper has outlined innovative teaching methodologies, their successful implementation requires a multi-faceted approach. Educational policymakers must invest in resources and infrastructure to ensure equitable access to outdoor spaces, digital tools, and professional development for teachers. Additionally, embedding sustainability and intercultural education into PE curricula should include actionable frameworks and assessment tools that allow educators to evaluate progress effectively. To mitigate the risks of technology dependency, a balanced approach should prioritise the social and experiential aspects of PE while using digital tools as complementary aids. By addressing these challenges with practical, inclusive strategies, physical education can evolve into a transformative discipline that fosters not only physical fitness but also environmental stewardship, cultural empathy, and life-long engagement with wellness in a diverse and interconnected world.

References

- Anthony J. (2024). Influence of Technology Integration in Physical Education on Student Engagement and Fitness Outcomes in American Schools. *International Journal of Physical Education, Recreation and Sports*, 2(4), 15-25. <https://doi.org/10.47604/ijpers.2957>
- Arora K., Wolbring G. (2022). Kinesiology, physical activity, physical education, and sports through an equity/equality, diversity, and inclusion (EDI) lens: A scoping review. *Sports*, 10(4), 55.
- Avilés C., Navia J.A., Ruiz-Pérez L.M., Zapatero-Ayuso J.A. (2020). How Enaction and Ecological Approaches Can Contribute to Sports and Skill Learning. *Frontiers in psychology*, 11, 523691. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.523691>
- Azzarito L., Macdonald D., Dagkas S., Fisette J. (2017). Revitalizing the physical education social-justice agenda in the global era: Where do we go from here? *Quest*, 69(2), 205-219.
- Bailey R., Callary B. (2022). Sport education from a global perspective. In Petry K., de Jong J. (Eds.), *Education in Sport and Physical Activity Future Directions and Global Perspectives*. London: Routledge.
- Beames S., Higgins P., Nicol R. (2012). *Learning Outside the Classroom: Theory and Guidelines for Practice*. Routledge.
- Casey A., Goodyear V., Armour K. (Eds.) (2017). *Digital Technologies and Learning in Physical Education: Pedagogical Cases*. London: Routledge.
- Cereda F. (2023). Breaking down barriers: a guide for physical educators on using accessible apps in the classroom. *Nuova Secondaria*, XLI(2), 239-254.
- Crisol Moya E., Caurcel Cara M.J. (2021). Active Methodologies in Physical Education: Perception and Opinion of Students on the Pedagogical Model Used by Their Teachers. *International journal of environmental research and public health*, 18(4), 1438. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041438>
- Dudley D., Mackenzie E., Van Bergen P., Cairney J., Barnett L. (2022). What Drives Quality Physical Education? A Systematic Review and Meta-Analysis of Learning and Development Effects From Physical Education-Based Interventions. *Frontiers in psychology*, 13, 799330. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.799330>
- Gao Z., Lee J. E. (2019). Emerging Technology in Promoting Physical Activity and Health: Challenges and Opportunities. *Journal of clinical medicine*, 8(11), 1830. <https://doi.org/10.3390/jcm8111830>
- Green K. (2008). *Understanding Physical Education*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Li S., Xu R., Zhao Z. (2022). Innovation in physical education: The role of cognitive factors and self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 13, 959979. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.959979>
- O'Dowd R. (2016). Emerging trends and new directions in telecollaborative learning. *CALICO Journal*, 33(3), 291-310
- Quay J., Seaman J. (2013). *John Dewey and Education Outdoors: Making Sense of the 'Educational Situation' Through More Than a Century of Progressive Reforms*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Remme R.P., Frumkin H., Guerry A.D., King A. C., Mandle L., Sarabu C., Bratman G. N., Giles-Corti B., Hamel P., Han B., Hicks J.L., James P., Lawler J.J., Lindahl T., Liu H., Lu Y., Oosterbroek B., Paudel B., Sallis J. F., Schipperijn J., Daily G.C. (2021). An ecosystem service perspective on urban nature, physical activity, and health. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(22), e2018472118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2018472118>
- Rowe J.P., Lester J.C. (2020). Artificial Intelligence for Personalized Preventive Adolescent Healthcare. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 67(2S), S52-S58. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.021>
- Sandford R., Beckett A., Giulianotti R. (2024). Sport, disability and (inclusive) education: critical insights and understandings from the Playdagogy programme. In Maher A.J., Haegele J.A. (Eds.), *Disabled children and young people in sport, physical activity and physical education* (1st ed.). London: Routledge.
- Sandri O. (2020). What do we mean by 'pedagogy' in sustainability education? *Teaching in Higher Education*, 27(1), 114-129. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1699528>
- Sliwa S., Nihiser A., Lee S., McCaughtry N., Culp B., Michael S. (2017). Engaging Students in Physical Education: Key Challenges and Opportunities for Physical Educators in Urban Settings. *Journal of physical education, recreation & dance*, 88(8), 43-48. <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.12-71266>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO.

- Wallace J., Scanlon D., Calderón A. (2022). Digital technology and teacher digital competency in physical education: a holistic view of teacher and student perspectives. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 13(3), 210-225. <https://doi.org/10.1080/25742981.2022.2106881>
- Wang L., Myers D.L., Yanes M.J. (2010). Creating Student-Centered Learning Experience through the Assistance of High-End Technology in Physical Education: A Case Study. *Journal of Instructional Psychology*, 37(4), 352-356. Retrieved January 9, 2025 from <https://www.learntechlib.org/p/110170/>.
- Wang Y., Wang X. (2024). Artificial intelligence in physical education: comprehensive review and future teacher training strategies. *Frontiers in public health*, 12, 1484848. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1484848>

Competenze per la cittadinanza democratica e valutazione d'impatto sociale ed educativo¹

Claudio De Luca

Professore straordinario

Università degli Studi della Basilicata – claudio.deluca@unibas.it

Vincenzo Nunzio Scalcione

Dottore di Ricerca in Pedagogia e Ricercatore

Università degli Studi della Basilicata – vincenzo.scalcione@unibas.it

1. Introduzione

Il termine cittadinanza è un concetto molto utilizzato nell'ambito delle discipline giuridiche, umanistiche e scientifiche pertanto non esiste una definizione univoca di tale termine poiché esso assume significati diversi a seconda dell'ambito disciplinare in cui viene impiegato. "Storicamente il termine 'cittadinanza' tende ad esprimere lo 'status' caratteristico di coloro che costituiscono il nucleo individuatore di ogni comunità politica. Esso fa, quindi, riferimento, soprattutto nelle epoche antiche, per un verso all'appartenenza naturale al gruppo etnico, che dà vita all'organizzazione politica a partire dalla famiglia e poi, via via, fino al concetto politico-sociale di popolo e, nell'accezione francese, di nazione, e per l'altro a una potenziale situazione di partecipazione attiva alla stessa organizzazione politica" (De Luca, 2004, p. 9).

Il costrutto di cittadinanza indica il rapporto tra un individuo e lo Stato, ed è in particolare uno status, denominato *civitatis*, al quale l'ordinamento giuridico ricollega la pienezza dei diritti civili e politici.

2. Competenze per la cittadinanza democratica

La cittadinanza intesa come appartenenza e come status giuridico è tipica degli Stati democratici; esiste un legame diretto tra cittadinanza e democrazia: "se c'è democrazia nella comunità politica, c'è anche il riconoscimento dei diritti della persona in quanto persona e in quanto cittadino" (Corradini, Mari, 2019, p. 57).

Marshall, considerato il padre ideatore della nozione moderna di cittadinanza, individua tre componenti principali che caratterizzano il concetto di cittadinanza: "quella civile, quella politica e quella sociale. La cittadinanza civile è quella che storicamente si è affermata per prima, nel corso del XVIII secolo e attribuisce agli individui una serie di diritti di libertà: la libertà fisica, di parola, di pensiero, di religione, di proprietà, di credo politico, di fruire delle prestazioni del sistema giudiziario in virtù dell'uguaglianza di fronte alla legge. La cittadinanza politica si svi-

1 L'attuale contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Claudio De Luca ha scritto i §§ 1, 2, 3, 6 e Vincenzo N. Scalcione i §§ 4, 5, 6.

luppa nel corso del diciannovesimo secolo in seguito alle rivendicazioni delle classi subalterne e consiste nel diritto dei cittadini a partecipare all'esercizio del potere politico come membri di organi dotati di autorità o come elettori di tali organi" (Pieri, 2013, p.18).

Essere cittadini, oggi, riguarda una realtà più ampia che non deve essere strettamente collegata alla dimensione territoriale; secondo il filosofo Habermas, la cittadinanza va pensata come istituzione di uno spazio di relazioni, di scambi e anche all'occorrenza di conflitti, lasciando l'*ethnos*, ossia la nazionalità, nella sfera della vita privata delle persone (Habermas, 1991).

Da questa concezione di cittadinanza nasce l'esigenza di un nuovo modello di educazione che tenga conto di conoscenze, responsabilità e abilità pratiche differenti e di una «scuola della cittadinanza» in cui non solo apprendere le norme del diritto e i principi di funzionamento dello Stato, sanciti dalla Costituzione, ma in cui vivere ed esercitare concretamente diritti e doveri, affermare e riconoscere identità e alterità (Santerini, 2010).

Acquisito un simile *framework* concettuale, alla scuola non è quindi attribuibile il solo compito di istruire, ma anche quello di educare. All'interno di una società multiculturale, globale caratterizzata dalla perdita di ideologie, di valori da parte dei ragazzi l'educazione alla cittadinanza, fondata su valori universali, sul rispetto di sé e degli altri risulta essere una priorità per i sistemi di istruzione. Si tratta quindi di una emergenza educativa che intende recuperare quel rapporto di collaborazione scuola-famiglia in grado di formare i cittadini autonomi, consapevoli e critici del domani; "nelle società democratiche, essa 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 nazionale, europeo e internazionale" (Commissione Europea, 2017).

L'educazione alla cittadinanza democratica può essere quindi intesa come una sfida pedagogica affermatasi anche con la costruzione del contesto politico-culturale educativo europeo, il cui obiettivo deve essere identificato nella formazione olistica dell'uomo (Spadafora, 2010).

Si avverte l'esigenza di un nuovo modello di educazione che tenga conto di conoscenze, responsabilità e abilità pratiche differenti: "occorre un'istituzione educativa che punti all'acquisto di abiti sociali e civili, cioè di abitudini intese come comportamenti civili positivi. (...) Uno dei compiti primari del sistema scolastico è quello di fornire alle nuove generazioni strumenti per divenire un cittadino attivo e consapevole" (Cambi, 2002).

3. Le competenze sociali nel cultural heritage

La promozione della competenza alla cittadinanza democratica assume, dunque, i tratti di un processo dinamico in cui un individuo mobilita ed utilizza un insieme di risorse psicologiche in modo attivo e flessibile per affrontare situazioni nuove e prima sconosciute. Durante lo scorso secolo si è assistito, difatti, ad un graduale spostamento verso un concetto più inclusivo di cittadinanza, influenzato dallo sviluppo di diritti civili, politici e sociali. Attualmente, la concezione di cittadinanza nazionale varia da paese a paese e rispecchia, fra gli altri fattori, anche le differenze politiche e storiche. Con il costrutto educazione alla cittadinanza globale si indica oggi la necessità di mantenere lo sguardo aperto al pianeta, verso la globalità, arricchendo l'ampiezza prospettica con il richiamo concreto alla cittadinanza, vista come una dimensione etica prima che politica e che evoca uno status di cittadini del mondo con responsabilità e doveri di impegno attivo e partecipativo per la creazione di un mondo più giusto e più equo. Agenzie internazionali, quali l'UNESCO, hanno proposto una nuova definizione di educazione alla cittadinanza globale (Unesco, 2018), facendo riferimento al senso di appartenenza ad una comunità più ampia e ad una comune umanità. Essa sottolinea l'interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e l'interconnessione tra il livello locale e quelli nazionale e globale (Miur, L. 107/2015).

Chiaro risulta dunque, nelle aspettative sociali e nella produzione normativa, il crescente in-

teresse per la cittadinanza globale, che diviene una nuova declinazione della promozione e diffusione della cultura umanistica e valorizzazione del patrimonio culturale e delle sue implicazioni curriculari, per l'insegnamento e l'apprendimento, che consentono oggi di analizzare aspetti nuovi dell'educazione, e di definire inediti scenari di intervento per la pedagogia sociale. Anche la Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del Patrimonio culturale del 2005, sottoscritta dall'Italia nel 2013, indica la conoscenza e l'uso del *cultural heritage* come diritto di partecipazione dei cittadini alla vita culturale; come fonte utile sia allo sviluppo umano sia alla valorizzazione delle diversità culturali e alla promozione del dialogo interculturale; come modello di sviluppo economico fondato sul principio di utilizzo sostenibile delle risorse. Nel 2015, si giunge alla pubblicazione del primo Piano per l'Educazione al Patrimonio Culturale, a cura della D.G. Educazione e Ricerca del Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo, in linea con la riforma del MIBACT e con la legge 107 e successivamente si produrrà anche il secondo e terzo Piano²; una costruzione di apprendimenti che si pone, inoltre, in correlazione con lo scenario più ampio presente nella "nostra Costituzione, le Raccomandazioni dell'Unione europea, i documenti del Consiglio d'Europa e dell'ONU richiamano tutti ad un comportamento etico verso le persone, verso l'ambiente e il pianeta da praticare nei comportamenti e nelle relazioni quotidiane" (Miur, 2018, p. 16)

Al contempo, la promozione delle competenze per la promozione della cittadinanza democratica necessita di opportuni strumenti di verifica delle conoscenze acquisite, delle strutture socio-politiche, come degli esiti prodotti dagli interventi educativi, rispetto alla partecipazione alla vita comunitaria e lavorativa.

4. Impatto sociale degli interventi culturali sul territorio

Il rapporto tra interventi culturali ed educativi e territorio ha assunto particolare rilevanza nell'attuale scenario competitivo, caratterizzato da una profonda trasformazione del concetto di *cultural heritage*. Attività progettate con la finalità di poter incidere sullo sviluppo locale si trovano oggi al centro del dibattito internazionale, in merito alla capacità di rispondere alle aspettative, come alle necessità espresse dagli *stakeholder* (Perrini, Vurro, 2013).

All'interno di un simile *framework*, il principale problema, per coloro che intendono applicarsi a tale esercizio, riguarda la necessità di conciliare le aspettative della committenza con gli obiettivi rappresentati dai diversi *stakeholder*: una criticità che è possibile dirimere affrontandola da un punto di vista settoriale, ovvero ricercando le dimensioni dell'individuo e della società influenzate dall'organizzazione. Wyszomirski ricorda come "le scienze sociali abbiano cercato di cogliere quattro tipologie di effetti, a cui si collegano quattro filoni di ricerca: studi sul pubblico; studi di impatto economico; studi sull'impatto sociale; studi sugli effetti educativi" (Wyszomirski, 2002, p. 216).

Tuttavia, a ben vedere, si tratta di dimensioni che si contaminano, definendo spesso, in maniera trasversale, comportamenti spesso ibridati dagli elementi analizzati nei quattro comparti

2 In accordo con gli obiettivi a lungo termine fissati nel I Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale (2015/2016), presenti anche nella L. 107/2015, e con gli esiti delle azioni in esso previste, il II Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale 2016/2017 ribadiva l'importanza di un approccio integrato all'educazione al patrimonio culturale. Il terzo Piano ha previsto importanti novità in merito al ruolo del patrimonio nei processi formativi e culturali, che coinvolgono tutti i cittadini attraverso la definizione di obiettivi generali e specifici e l'identificazione di buone pratiche; nel secondo e nel terzo Piano particolare rilievo risulta lo sviluppo e la promozione di un sistema di educazione al patrimonio elaborato in sede.

menzionati. Lévy-Garboua e Montmarquette evidenziano come “la domanda di prodotti culturali sia positivamente elastica, nella sua relazione con i costi di fruizione, e come anzi, innalzando il prezzo del biglietto (costo di accesso), il prodotto venga percepito di qualità maggiore. Le vendite in crescita ne attestano infine l’elevata elasticità rispetto alla relazione con il reddito del consumatore” (Lévy-Garboua, Montmarquette, 2003, pp. 201-202).

Tali assunti prendono, come detto, le mosse dalle stime empiriche condotte. A tal proposito, la valutazione degli impatti sociali ed educativi si presenta oggi come lo strumento adoperato per esprimere un giudizio complessivo, relativamente alla realizzazione di un intervento culturale, all’interno di un contesto territoriale specifico. Poiché in grado di valutare le opportunità generate in un dato territorio e rispetto ad una comunità, essa consente di evidenziare i risultati delle specifiche attività proposte, all’interno del processo di sviluppo sociale prospettato dalle politiche culturali. Si tratta di obiettivi realizzabili attraverso la capacità di declinare istanze ed aspettative degli *stakeholder*, andando anche ad incrociare le esigenze degli operatori. Oggi difatti “le grandi imprese di successo hanno bisogno di una società sana. (...) Allo stesso tempo, una società sana ha bisogno di imprese di successo” (Porter, Kramer, 2006, pp. 78-92). E questa dipendenza reciproca diventa oggi il terreno fertile sul quale si sfidano le imprese e che conduce verso una prospettiva emergente, dalla quale partire per ripensare alle strategie competitive. La competitività delle imprese si gioca, infatti, anche sulla capacità di cogliere istanze e necessità utili ad alimentare il benessere comune, perseguendo la cosiddetta creazione di valore condiviso.

Si è assistito, quindi, allo sviluppo di competenze e strumenti finalizzato alla predisposizione di modelli di valutazione d’impatto sociale, consentendo di definire il concetto di *social entrepreneurship*.

5. Modelli di valutazione del valore sociale ed educativo

Teoria e tecnica della valutazione si sono evolute e differenziate a seguito delle numerose sperimentazioni sulle diverse tipologie di programmi e progetti finanziati da governi pubblici di ogni livello istituzionale. Pur essendo la valutazione degli interventi educativi attività complessa, ogni qualvolta si affronti il tema della valutazione d’impatto, ovvero degli effetti si procede all’analisi di alcuni possibili componenti o moduli di un processo valutativo, ciascuno indicativo di una tipologia valutativa (Freeman, Lipsey, Rossi, London, 2004).

Emerge quindi quanto possa risultare utile adoperare modelli sperimentali per la valutazione d’impatto sociale ed educativa; di seguito si propone una griglia realizzata con specifico riferimento alla valutazione degli esiti nel contesto sociale di riferimento, di un intervento educativo sul tema del *cultural heritage*.

Griglia di Valutazione d’Impatto Sociale

Nome Progetto/Intervento:

Apprendimento delle competenze di cittadinanza democratica nel cultural heritage con alunni della scuola Primaria

Periodo di Riferimento: _____

Target:

☐ Studenti ☐ Famiglie ☐ Comunità locale ☐ Docenti

1. Aree di Impatto da Valutare

Area di Impatto	Indicatori Specifici	Dati/Risultati	Scala d'Impatto (1-5)	Evidenze
Consapevolezza Culturale	Aumento della conoscenza del patrimonio culturale locale e nazionale.		1 2 3 4 5	
	Capacità di riconoscere e valorizzare le diversità culturali.		1 2 3 4 5	
Competenze Democratiche	Miglioramento delle capacità di dialogo, ascolto e rispetto delle opinioni altrui.		1 2 3 4 5	
	Partecipazione attiva a processi decisionali (es. consigli di classe, progetti).		1 2 3 4 5	
Inclusione Sociale	% di partecipazione di alunni stranieri o con background culturali diversi.		1 2 3 4 5	
	Riduzione di episodi di discriminazione legati alle differenze culturali.		1 2 3 4 5	
Coesione Comunitaria	Numero di iniziative collaborative tra scuola, famiglie e territorio.		1 2 3 4 5	
	Partecipazione a eventi culturali o di cittadinanza attiva (es. visite a musei).		1 2 3 4 5	
Empowerment Individuale	Miglioramento dell'autostima e delle competenze trasversali (es. lavoro di gruppo).		1 2 3 4 5	
	Aumento del senso di appartenenza alla comunità e al patrimonio culturale.		1 2 3 4 5	
Sostenibilità Culturale	Adozione di pratiche di valorizzazione e conservazione del patrimonio culturale.		1 2 3 4 5	
Cambiamento Istituzionale	Integrazione di metodologie innovative nel PTOF (es. progetti di cittadinanza attiva).		1 2 3 4 5	

2. Metodi di Raccolta Dati

Quantitativi:	Questionari pre/post-intervento.
	Dati statistici (es. partecipazione ad eventi, presenze alle attività).
	Report istituzionali.
Qualitativi:	Focus group con studenti, genitori e docenti.
	Interviste narrative.
	Osservazioni partecipanti.
Fonti Secondarie:	Analisi di documenti (es. registri, progetti).
	Dati socio-economici del territorio (ISTAT, Comune).

3. Scala d'Impatto (1-5)

1. Impatto nullo/irrelevante	Nessun cambiamento osservabile.
2. Impatto limitato	Effetti minimi su un piccolo gruppo.
3. Impatto moderato	Benefici visibili, ma non strutturali.
4. Impatto significativo	Cambiamenti positivi su più livelli (individui e comunità).
5. Impatto trasformativo	Modifica duratura di pratiche, politiche o dinamiche sociali.

4. Esempi di Evidenze

Per la consapevolezza culturale	Testimonianze di alunni che riconoscono il valore del patrimonio culturale.
	Produzioni artistiche o progetti realizzati dagli studenti sul tema.
Per le competenze democratiche	Registri delle discussioni in classe su temi di cittadinanza.
	Partecipazione a consigli di classe o assemblee scolastiche.
Per la coesione comunitaria	Foto/video di eventi culturali realizzati (es. mostre, visite guidate).
	Numero di partnership attivate con musei o enti culturali.

5. Analisi Qualitativa (SWOT)

Punti di Forza	Punti di Debolezza	Opportunità	Minacce
Es. Coinvolgimento attivo delle famiglie e della comunità locale.	Es. Risorse economiche insufficienti per attività extracurricolari.	Es. Collaborazione con enti culturali esterni (musei, associazioni).	Es. Tagli ai fondi scolastici.

6. Raccomandazioni Finali

• Azioni prioritarie: _____ • Aree da migliorare: _____ • Proposte per il futuro: _____	
Firma del Valutatore: _____	Data: _____

Schema 1: Griglia per la valutazione d'impatto sociale ed educativa

6. Conclusioni

Nello schema 1 è stata presentata una griglia per la valutazione d'impatto sociale ed educativa, adattata per valutare un intervento educativo rivolto all'apprendimento delle competenze di cittadinanza democratica, con riferimento al *cultural heritage*; il focus specifico è quello degli alunni della scuola primaria. Gli elementi menzionati hanno inteso portare a sintesi l'analisi concettuale sulle competenze di cittadinanza democratica, evidenziando la necessità che queste diventino un *habitus* riflessivo capace di innestare la necessaria innovazione sociale, costituita dalle "nuove idee (prodotti, servizi e modelli) e soddisfare dei bisogni sociali (in modo più efficace delle alternative esistenti) che allo stesso tempo creano nuove relazioni e nuove collaborazioni. In altre parole, innovazioni che sono buone per la società e che accrescono le possibilità di azione per la società stessa" (Murray, Grice, Mulgan, 2010, p. 3).

Bibliografia

- Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. <https://festivalsvilupposostenibile.it/public/asvis/files/LAagenda2030egliSDGs.pdf>
- Cambi F. (2002). *Educare ai Beni Culturali. Seminario di studio: Scuola e beni culturali*. Firenze.
- Commissione Europea (2017). *Eurydice in breve L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa*.
- Corradini L., Mari G. (2019). *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*. Milano: Vita e Pensiero.
- De Luca C. (2004). *La dimensione educativa dell'uomo solidale*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Freeman H. E., Lipsey W.M., Rossi P.H. (2004). *Evaluation. A systematic approach*. London: Sage Publications.
- Habermas J. (1991). *Cittadinanza politica e identità nazionale. Riflessioni sul futuro dell'Europa*. Torino: Einaudi.
- Lévy-Garboua L., C. Montmarquette, *Demand*. (2003). In R. Towse, *A Handbook of Cultural Economics* (pp. 201-213). Cheltenham: Edward Elgar.
- MIUR. (2018) *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari*. Roma.
- MIUR. (2015). *Legge 13 luglio 2015, n. 107: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* (Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 162 del 15-07-2015). Roma: MIUR.
- Murray R., Grice J., Mulgan G. (2010). *Il libro bianco sulla innovazione sociale*. Adam Arvidsson: The Young Foundation.

- Perrini F, Vurro C. (2013). *La valutazione degli impatti sociali. Approcci e strumenti Applicativi*. Milano: Egea.
- Pieri G. (2013). *Educazione, Cittadinanza; Volontariato: Frontiere pedagogiche*. Firenze: Firenze University Press.
- Porter M.E., Kramer M.R. (2006). Strategy and society: The link between competitive advantage and corporate social responsibility. *Harvard Business Review*, 84(12), 78-92.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Bari: Laterza.
- Spadafora G. (2010). La scuola-laboratorio di democrazia: Una sfida difficile per la contemporaneità. Alcune riflessioni. *I problemi della pedagogia*, 4-6, 423-438.
- Unesco (2018). *Educazione alla Cittadinanza Globale*. Parigi.
- Wyszomirski, M. J. (2002). Revealing the implicit: Searching for measures of the impact of the arts. In P. Flynn, V. Hodgkinson (Eds.), *Measuring the impact of the nonprofit sector* (p. 216). Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Poli Universitari Penitenziari Italiani: impatto pedagogico e sfide educative

Francesca De Vitis

Ricercatrice

Università Telematica Pegaso – francesca.devitis@unipegaso.it

1. Storia di inclusione e riscatto

I poli universitari penitenziari¹ rappresentano una delle più significative evoluzioni nel campo dell'istruzione e del reinserimento sociale delle persone detenute. L'accesso all'istruzione è un diritto fondamentale, riconosciuto a livello internazionale da convenzioni e trattati. L'idea di offrire istruzione universitaria all'interno dell'istituzione penitenziaria si sviluppa a partire dalla seconda metà del XX secolo. In Italia dalla collaborazione di alcuni professori universitari di Padova con l'istituto penitenziario, che allora aveva sede a Piazza Castello, nacque negli anni '60 il primo corso "ufficiale" – riconosciuto dal Ministero – di studi accademici in un carcere italiano; alcuni detenuti diplomati geometri nel carcere di Alessandria (all'epoca unico corso di studi), furono trasferiti a Padova e divennero matricole alla facoltà di Ingegneria civile, pur tra mille difficoltà, quando ancora era impossibile per un detenuto studente raggiungere l'Università per sostenere gli esami (Palmisano, 2015). Questo modello si è poi diffuso in numerosi istituti penitenziari del Paese, grazie all'impegno delle università e del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria (DAP). I poli universitari penitenziari si basano su convenzioni tra le università e il Ministero della Giustizia: le università forniscono materiale didattico, tutoraggio e sessioni di esame all'interno degli istituti penitenziari. Gli studenti detenuti e le studentesse detenute possono iscriversi ai corsi di laurea triennale e magistrale, usufruendo di agevolazioni economiche e supporto didattico personalizzato. Dal punto di vista sociale, la presenza dei poli universitari penitenziari contribuisce a creare un ponte tra il carcere e la società esterna, promuovendo una cultura di inclusione e rispetto dei diritti umani, avviando un mutamento culturale di rilievo che porta, nel 2018, all'istituzione della Conferenza Nazionale dei Delegati dei Rettori per i Poli Universitari Penitenziari (CNUPP). La finalità principale è sia quella di garantire opportunità di percorsi universitari in maniera diffusa sia l'elaborazione di linee-guida che possano orientare azioni di miglioramento e di innovazione. I poli penitenziari universitari si attestano quali esempi virtuosi di pratiche di apprendimento che favoriscono non solo lo sviluppo di competenze professionali, ma anche la crescita personale, il senso di autostima e la capacità di ridisegnare un progetto di vita (post-detenzione). Tra le varie attività, il CNUPP, si occupa anche dell'analisi e del monitoraggio dei poli universitari penitenziari: in riferimento all'a.a. 2023/2024, nonostante la presenza di una costante, quella della debolezza pedagogica dovuta al fenomeno della dispersione universitaria penitenziaria, il numero di iscrizioni tende, comunque, ad aumentare, seppure lievemente, tra coloro che possiedono i requisiti per intra-

1 In Italia, l'accesso all'istruzione universitaria in carcere è garantito dalla Legge n. 354/1975 e dal Regolamento penitenziario (DPR n. 230/2000), in linea con le Raccomandazioni del Consiglio d'Europa.

prendere i percorsi universitari. Il numero crescente di studenti e studentesse detenuti/e iscritti/e attesta un'evoluzione del concetto stesso di pena che ha a che fare con una progressiva consapevolezza del valore pedagogico della formazione come strumento di emancipazione e inclusione sociale.

2. Poli Universitari Penitenziari come modello di educazione emancipatrice

Anche all'interno dell'istituzione penitenziaria, l'impegno dell'università è quello di "contribuire alla crescita culturale del Paese, ha il dovere – sui temi e le questioni che riguardano la penalità e le istituzioni che la amministrano – di riflettere, fare ricerca, produrre un pensiero critico. Elaborare e proporre cioè letture e interpretazioni che tengano conto sempre della complessità, contro ogni riduzionismo e semplificazione alimentati dal senso comune, oggi più che mai diffusi, affinché maturino linguaggi e approcci appropriati nel definire e trattare temi e situazioni di persone riconosciute colpevoli di crimini e reati, qualunque essi siano" (Prina, 2019, p. 12).

In questo suo impegno culturale e sociale, l'università, nel contesto penitenziario, può essere intesa come possibilità di emancipazione.

Il modello dell'educazione emancipatrice di P. Freire offre un contributo pedagogico fondamentale per la valorizzazione del ruolo dell'università nei contesti penitenziari.

Pensiero critico, educazione problematizzante, apprendimento partecipativo, dialogo autentico, autodeterminazione, responsabilizzazione, scoperta sono concetti che fanno riferimento ad un approccio educativo che trasforma i processi di conoscenza esplicita in opportunità formativa e si intreccia con i processi di generatività. In questa prospettiva lo studente/la studentessa detenuto/a adulto/a universitario/a sono motivati/e a sviluppare comportamenti di maturità responsabile come, per esempio, interrogarsi se mettersi in discussione oppure continuare in una condizione di inattività formativa.

La connessione tra educazione emancipatrice e generatività apre la via verso la sistematizzazione di un modello pedagogico della rieducazione a partire dall'esperienza universitaria nel contesto penitenziario. Se l'esperienza universitaria penitenziaria si pone come sfondo integratore che orienta le diverse attività educative verso lo sviluppo di una coscienza critica, fondamentale per la comprensione delle proprie condizioni di vita e la rottura del ciclo di oppressione, la formazione universitaria si configura come educazione liberatrice, processo dinamico che va oltre la mera preparazione a un esame: incoraggiare a riflettere sui concetti, porre domande, sviluppare soluzioni creative ai problemi, utilizzando risorse intellettuali proprie permette di pensare in maniera autonoma e sviluppare la capacità di agire criticamente nel mondo, di affrontare le sfide quotidiane con maggiore consapevolezza.

Coscienza critica e pensiero generativo rappresentano la possibilità di creare nuovi universi di significato che permettono di superare lo *status quo* e aprono a nuove opportunità.

Quella che si propone è una chiave di lettura, secondo un approccio trasformativo, dei poli universitari penitenziari: oltre a luoghi di garanzia del diritto allo studio e alla formazione superiore, essi si propongono come luoghi educativi di riscatto personale e sociale.

In quanto luoghi educativi, emancipatori e generativi, i poli penitenziari universitari, si evolvono e invitano alla rigenerazione del paradigma della rieducazione facendo leva sui tre poli del modello pedagogico: polo assiologico (esplorazione di ciò che è desiderabile, giusto, significativo), polo epistemologico (esplorazione della natura, dei limiti e delle modalità della conoscenza), polo prassico (esplorazione degli strumenti, delle metodologie, delle tecniche, delle strategie). L'azione sinergica di questi tre poli può permettere un riposizionamento dello stesso paradigma che, proponendosi come sfida di ricerca per i poli universitari penitenziari, intende superare i luoghi comuni e si dirige verso la scoperta di concetti chiave (Meirieu, 2018) per ca-

ratterizzarsi come possibilità concreta di un'azione pedagogica orientata: alla formazione del pensiero, alla scoperta della diversità, alla costruzione di un vivere democratico, alla ricerca di senso, all'arricchimento culturale, alla partecipazione, all'interesse collettivo, alla reciprocità.

3. Che si fa ora? Conclusioni aperte

Si condivide il pensiero di Postman e Weingartner sul fatto che: “ciò a cui vi troverete di fronte sarà una realtà talmente nuova che richiederà una serie completamente nuova di strategie per la sopravvivenza. Tanto più se i nuovi elementi sono di natura tecnologica. E soprattutto accadrà che la nuova realtà sarà radicalmente diversa da quella tradizionale dal punto di vista politico e sociale [...] il che significa che voi avete bisogno di nuovi meccanismi di difesa, di percezione, di comprensione, di valutazione. In una parola, vi serve un nuovo tipo di educazione” (1975, p. 8).

Ripensare la rieducazione non significa soltanto rispondere ad una priorità pedagogica ma soddisfare le richieste educative del modello della *Lifelong Education in Prison*. Iniziare dall'individuazione di iniziali criticità permetterà di ragionare intorno alle problematiche dei poli universitari penitenziari e del trattamento penitenziario stesso secondo una prospettiva *lifelong, lifewide e lifedeeep*. Prospettiva che, agendo secondo una logica bidirezionale e valorizzando l'apprendimento come processo continuo, multidimensionale e trasformativo, è capace di incidere non solo sulla crescita personale e sociale dei detenuti e delle detenute ma, anche, sulle competenze professionali degli operatori penitenziari coinvolti. Perché questa trasformazione abbia inizio è necessario, come sostiene Prina, “l'ideale sistemazione degli studenti in sezioni dedicate o comunque in contesti favorevoli le attività di studio e i rapporti con i docenti, la garanzia di spazi adeguati per la didattica e dell'accesso degli studenti a biblioteche o altri strumenti didattici, la garanzia dell'accesso e della presenza di docenti, tutor, altro personale (anche amministrativo). Decisiva rilevanza assume in questo periodo e per il futuro l'estensione a tutti i Poli dei collegamenti internet (oggi presenti in misura limitata e con condizioni particolari solo in alcune esperienze) che rendano possibile l'accesso ai siti delle Università. L'importanza di questo aspetto è evidente: reperimento di tutte le informazioni sui corsi di studio e sui programmi degli insegnamenti, possibilità di gestire la propria carriera di studente, fruizione degli insegnamenti a distanza e delle varie forme di didattica on-line, accesso a risorse informatiche utili allo studio e alle tesi, contatti tramite collegamenti audio-video con docenti, modalità più facile di svolgimento di prove ed esami, ecc.” (2019, pp. 11-12).

La presenza dell'università nel contesto penitenziario rappresenta un passo significativo nella costruzione di percorsi formativi che non solo offrono opportunità di studio ai detenuti e alle detenute, ma favoriscono anche una trasformazione profonda dell'ambiente carcerario, promuovendo una cultura basata sulla conoscenza, sul dialogo e sulla non violenza (Reuss, 1999).

L'istruzione universitaria, al pari dell'istruzione scolastica, “non settaria e non confessionale, capace di espandere, anziché ridurre, la capacità di penetrazione della ragione (compresa l'analisi critica) è fondamentale” (Sen, 2008, p. 121) per far sì che il carcere si trasformi concretamente in uno spazio di apprendimento e di cambiamento, dove la cultura della non violenza non è solo un obiettivo da perseguire, ma una pratica realistica che permea le relazioni all'interno dell'istituzione stessa. L'ipotesi di un modello pedagogico per i poli universitari penitenziari dovrebbe quindi basarsi su tre concetti chiave:

- inclusione e accessibilità: per garantire il diritto allo studio attraverso programmi universitari strutturati e tutoraggio personalizzato (Reuss, 1999);
- formazione etica e critica: per sviluppare percorsi che non solo trasmettano conoscenze, ma

- favoriscano un'elaborazione critica della propria esperienza, contribuendo a decostruire modelli di pensiero violenti e a promuovere una cultura della pace (Freire, 1970);
- comunità educante: per favorire la collaborazione tra università, istituti penitenziari e società civile, creando un ambiente di apprendimento che promuova il rispetto reciproco e la cittadinanza attiva.

Siffatta prospettiva, trasforma il carcere da luogo di esclusione a spazio di formazione e consapevolezza, in cui la partecipazione universitaria diventa uno strumento per il riscatto personale e la costruzione di una società più giusta, equa e non violenta.

Bibliografia

- Dario N. (2014). Sul concetto di generatività. *Formazione & Insegnamento* XII(4), 83-94.
- Fratini M. (2016). *Istruzione e formazione professionale negli istituti penitenziari*. Roma: DAP.
- Freire P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Editori Riuniti.
- Linee guida per l'organizzazione dei Poli Universitari Penitenziari negli atenei. <https://www.crui.it/documenti/54/New-category/1307/Linee-guida-PUP-per-gli-atenei-per-Assemblea-Cagliari.pdf>
- Meirieu P. (2018). *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*. Roma: Aracne.
- Mezirow J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education. A Journal of research and theory in adult education*, 32(1), 3-24.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Michelucci G. (1993). *Un fossile chiamato carcere*. Firenze: Pontecorboli.
- Palmisano R. (2015). *Istruzione universitaria nelle strutture penitenziarie - Tema per Stati Generali dell'Esecuzione Penale - Tavolo 9 (luglio 2015)*. Retrieved January, 2025, from https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_12_1.page?contentId=SPS1181117
- Postman N., Weingartner C. (1976). *L'insegnamento come attività sovversiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- Prina F. (2019). Il diritto dei detenuti agli studi universitari: l'esperienza dei Poli universitari penitenziari in Italia. In *Il carcere secondo la Costituzione. XV rapporto sulle condizioni di detenzione*. Associazione Antigone. Retrieved January, 2025, from https://www.antigone.it/quindicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/wp-content/uploads/2019/06/38.-ANTIGONE_XVrapporto_PoliUniversitari.pdf
- Reuss A. (1999). Prison(er) education. *The Howard Journal of Crime and Justice*, 38(2), 113-127.
- Sen A. (2008). *Identità e violenza*. Bari: Laterza.
- Sturniolo I. (1996). *Problematiche di Pedagogia Penitenziaria*. Roma: Laurus Robuffo.
- UNESCO (2021). *Education in Prison. A literature review*. Hamburg.
- Valenzano N., Zamengo F. (2018). Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti. *Ricerche Pedagogiche*, 208-209, 345-364.
- Vassalli G. (1982). Il dibattito sulla rieducazione. *Rassegna penitenziaria e criminologica*, 3-4, 437-481.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Dall'empowerment pedagogico all'agency pedagogico-trasformativa: risvolti in ambito didattico

Manuela Fabbri

Professoressa Associata

Università di Bologna – m.fabbri@unibo.it

1. Premessa

Il contributo offre alcune riflessioni a partire da una ricerca “in progress” che esplora la relazione tra i costrutti di empowerment e di agency. L'analisi di questi costrutti è stata condotta adottando una prospettiva multidisciplinare e storico-sociale, approfondendone le radici epistemologiche e l'evoluzione in ambito italiano ed internazionale. La finalità è quella di proporre, in via preliminare, una concettualizzazione di *empowerment pedagogico*, inteso in quanto presupposto fondamentale per sviluppare l'*agency pedagogico-trasformativa*. Quest'ultima viene collocata, nella nostra elaborazione teorica, all'interno del framework del Capability Approach (Sen, 2000), in quanto intesa sia come potere d'azione, sia come abilità di riflettere criticamente sulle proprie scelte, di esercitare la propria autonomia e di contribuire alla costruzione di contesti sociali più equi e inclusivi in vista del benessere collettivo e della dignità umana (Nussbaum, 2011).

2. Dal costrutto di empowerment all'empowerment pedagogico

Costrutto multilivello originariamente concepito negli anni Sessanta nell'ambito della psicologia di comunità, l'*empowerment* si è in seguito diffuso in diversi settori disciplinari, quali la promozione della salute, il lavoro sociale, l'educazione e le politiche di inclusione socio-economica e di contrasto alle povertà ed alle discriminazioni nei confronti di determinati gruppi (women empowerment, black empowerment ecc.).

Diverse sono le interpretazioni che hanno contribuito alla sua definizione; nonostante ciò è possibile considerare l'empowerment un processo di partecipazione attiva che consente ad individui, gruppi, comunità di acquisire maggiore potere e controllo sulla propria vita, agendo direttamente sulle condizioni che li riguardano, utilizzando le risorse disponibili – interne ed esterne, individuali e collettive – per influenzare il cambiamento individuale, sociale e comunitario (Rappaport, 1981; Zimmerman, 2000). Nel corso degli anni il concetto ha acquisito significati diversificati a seconda delle discipline e dei contesti di intervento, trovando ampia applicazione nelle pratiche di sviluppo sociale. All'interno delle politiche di inclusione socio-economica, l'empowerment ha assunto una dimensione cruciale nel contrasto alla povertà e alle discriminazioni di genere, favorendo l'accesso equo alle risorse e promuovendo la partecipazione delle persone nei processi decisionali che influenzano le loro vite.

L'empowerment è oggi considerato un valore centrale per sostenere l'autonomia delle persone e delle comunità e per la costruzione di comunità resilienti e inclusive, poiché integra elementi di partecipazione attiva, consapevolezza critica e giustizia sociale. Tale prospettiva comprende

tanto l'empowerment individuale, legato alla crescita personale e all'autoefficacia, quanto l'empowerment sociale e comunitario, miranti a promuovere una partecipazione democratica attiva e a costruire comunità competenti.

In ambito educativo, il costrutto di empowerment è stato adottato in modo significativo attraverso programmi per l'educazione degli adulti e all'interno di interventi comunitari, diventando un elemento centrale nei processi di sviluppo individuale e comunitario. In questo quadro, Freire (1970) interpreta l'educazione come un mezzo per sviluppare *coscientizzazione* e rendere le persone consapevoli delle proprie condizioni e delle possibilità di cambiamento. Questo approccio va quindi *oltre* la mera trasmissione di conoscenze, intrecciandosi con la dimensione trasformativa dell'educazione (Mezirow, 2016), che mira a rendere i soggetti protagonisti del proprio sviluppo ed agenti di cambiamento sociale, contrastando disuguaglianze e promuovendo partecipazione attiva nella costruzione di una società più equa.

In ambito pedagogico, il costrutto di empowerment si riferisce al processo educativo attraverso il quale persone, organizzazioni, comunità rafforzano la fiducia in se stesse, nelle proprie capacità, nella propria autonomia, diventando, potenzialmente, *agentive*. Esso si configura in quanto processo riflessivo orientato al futuro, che considera l'educazione pratica emancipatoria e trasformativa. L'empowerment pedagogico, così come da noi inteso, sostiene i soggetti nella propria progettazione esistenziale autentica ed è caratterizzato da tre dimensioni: quella *politica*, quella *culturale*, quella relativa alla *progettualità trasformativa*. La dimensione della trasformazione politica enfatizza il ruolo dell'educazione nella promozione della cittadinanza attiva e del cambiamento sociale, legandosi a concetti quali *democrazia* e *sviluppo sostenibile* (Arendt, 1985; Bertolini, 2003; Ellerani, 2017b; Frabboni, 2012; Guerra, 2007). Quella relativa alla trasformazione culturale vede nella cultura uno strumento di emancipazione e democratizzazione della conoscenza, in vista di sviluppare coscienza critica e responsabilità individuale e collettiva (Freire, 1973; Gramsci, 1916; Marcuse, 1968; Sartre, 1995). Infine, la dimensione della progettualità trasformativa, radicata in teorie quali la progettazione esistenziale bertiniana (1982), la pedagogia fenomenologica di Bertolini (1988) insieme alle teorie relative all'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) ed espansivo (Engeström, 1987), intende il costrutto in quanto processo critico e riflessivo. Tale processo ristruttura prospettive interpretative verso una progettazione esistenziale autentica, favorendo al contempo un cambiamento profondo sia nei soggetti sia nella società.

L'approccio integrato proposto interpreta l'educazione come uno strumento capace di sviluppare competenze trasformative e di sostenere percorsi di cambiamento significativi, collegandosi strettamente a termini quali liberazione, partecipazione, mobilitazione, fiducia in se stessi e, non ultimo, *agency*.

3. Dall'empowerment pedagogico all'agency pedagogico-trasformativa all'interno del Capability Approach

Il costrutto di *agency* rappresenta un tema interdisciplinare nella letteratura scientifica, che affonda le sue radici nelle scienze sociali, le cui applicazioni pratiche spaziano dall'antropologia alla psicologia, dagli studi di genere alle scienze dell'educazione.

Pur non esistendo una definizione univoca, l'agency può essere intesa in quanto capacità di agire intenzionalmente e riflessivamente, negoziando le influenze del contesto socioculturale e strutturale. Sen (1985) definisce l'*agency* ciò che una persona è libera di fare e realizzare per perseguire gli obiettivi o i valori che ritiene importanti; essa costituisce un'*espansione della libertà di processo* (Sen, 1999) che, insieme all'*espansione delle opportunità* (intese, nel suo approccio, in quanto *capacità*), determinano lo sviluppo umano. Per l'autore, quindi, l'agency comprende non solo il *potere di agire*, ma anche la *libertà di autodeterminarsi*, attraverso la quale le persone

possono partecipare attivamente alla costruzione dei propri destini individuali e collettivi, esprimendo e facendo ascoltare i propri valori, piuttosto che semplicemente subire le circostanze o le azioni altrui.

In ambito educativo, il costrutto è diventato negli ultimi decenni sempre più centrale, ampiamente studiato ed utilizzato all'interno della ricerca sull'apprendimento, in particolare in contesti formali e nell'educazione degli adulti, così come nei discorsi politici associati alle sfide dell'apprendimento permanente in contesti lavorativi contraddistinti da rapidi e repentini cambiamenti. Diverse sono le teorizzazioni che hanno contribuito alla comprensione del costrutto, enfatizzando specifici aspetti dell'agency: dalla relazione tra struttura socio-economica ed individuo (*Social Science Tradition*) alle dinamiche discorsive e di potere (*Post-Structural Tradition*), dalla mediazione culturale e sociale (*Socio-Cultural Approach*) alla prospettiva temporale ed identitaria (*Identity and Life-Course Approach*). All'interno di tale contributo adottiamo una prospettiva che valorizza le ultime due linee di ricerca: da una parte, l'approccio socioculturale, ed, in particolare, la *Teoria Storico-Culturale dell'Attività*, in quanto sottolinea l'importanza dei contesti sociali e culturali nel modellare l'apprendimento umano (Vygotskij, 1978; Leont'ev, 1978, Engeström, 1987; 2019), dall'altra, il modello identitario e del corso di vita il quale arricchisce ed integra l'approccio socioculturale, considerando l'agency un processo continuo di negoziazione e trasformazione identitaria nell'arco dell'esistenza, strettamente intrecciato ai contesti sociali e temporali. In questo quadro, l'agency pedagogico-trasformativa rappresenta la capacità del soggetto di agire in modo autonomo, consapevole ed intenzionale, influenzando attivamente il proprio contesto educativo e sociale. L'agency pedagogica comprende quindi la capacità di promuovere iniziative per sé e per gli altri, ampliando il proprio potenziale di apprendimento: essa è motore di trasformazione, di progettazione esistenziale autentica, di intraprendenza, di partecipazione.

In questo senso, essa appare, nella nostra concettualizzazione ed in accordo con la maggior parte della letteratura scientifica (Alsop, Bertelsen, Holland, 2006; Galiè, Farnworth, 2019; Ibrahim, Alkire, 2007; Samman, Santos, 2009; Sato, Sayanagi, Yanagihara, 2022), strettamente legata al costrutto di empowerment pedagogico, considerato *premessa* e *presupposto* necessario: l'agency può emergere laddove il soggetto abbia effettivamente acquisito consapevolezza critica, fiducia nelle proprie capacità, strumenti per progettare intenzionalmente, capacità di immaginare e realizzare cambiamenti concreti.

L'empowerment pedagogico è quindi, nella nostra tesi, considerato un *prerequisito* ed, insieme, un *propulsore* di agency pedagogica, un'*espansione* della stessa, una sua *sottodimensione* necessaria alla realizzazione delle scelte trasformatrice che il soggetto decide di perseguire.

In tale prospettiva, l'agency pedagogica rappresenta una pratica *situata* e *riflessiva* che si manifesta sia attraverso innovazioni *trasformative* (Engeström, Sannino, 2010; Mezirow, 1997) sia come resistenza al cambiamento, con un ruolo cruciale giocato dalle risorse materiali, dalle interazioni sociali e dalle dinamiche identitarie (Appadurai, 2004; Bonvin, Zimmermann, 2024; Zimmermann, 2024). Essa trova, a nostro avviso, una collocazione pertinente all'interno del framework del Capability Approach (Sen, 1993; Nussbaum, 2011), in quanto i processi di agency si sviluppano in quei contesti specificatamente e pedagogicamente progettati con la finalità ultima di *capacitare* le persone, ponendoli così nella condizione di sviluppare i propri *funzionamenti* per esprimere soglie di libertà più elevate, guidando le proprie esistenze verso *stati di essere e fare* ai quali attribuire valore.

«Questo, da un lato, per considerare la prospettiva fondamentale di sviluppo umano (*Human Development*) come il fine dell'agire educativo e formativo, e, dall'altro lato, per arginare quelle derive convergenti di perdita dei diritti umani sostanziali quali la giustizia, l'equità, le differenze individuali, e quindi l'agentività» (Morselli, Ellerani, 2021, p. 85).

4. Agency pedagogico-trasformativa negli ambienti di apprendimento formali: alcune implicazioni metodologiche

Le principali teorie dell'apprendimento, sin dagli anni '80, hanno evidenziato l'importanza di un ruolo agentivo dei discenti nella costruzione del proprio percorso formativo. Ispirandosi al costruttivismo e al socio-costruttivismo, tali approcci considerano gli studenti come agenti attivi capaci di partecipare in modo consapevole e critico al proprio apprendimento attraverso processi metacognitivi, riflessivi, cooperativi.

In tale prospettiva, i contesti di apprendimento dovrebbero favorire il *poter essere ed agire* attraverso un processo di rafforzamento progressivo dell'autoefficacia, un maggiore controllo su di sé e la consapevolezza di essere in grado di padroneggiare *capacità e funzionamenti* in contesti diversificati. In questo quadro, un contesto di apprendimento formale, declinato secondo il capability, dovrebbe espandere gli interessi, le identità, le intelligenze ed i talenti degli allievi, potenziando l'agency individuale e collettiva.

Un ecosistema *per* la formazione in quanto luogo che genera le condizioni necessarie alla capacitazione dell'essere umano. [...] poiché esprime le condizioni favorevoli continue trasposizioni, generative di nuovi significati, di apprendimenti, di soluzioni di problemi, di creatività, di reciprocità. In una direzione duale, verso il proprio interno – gli abitanti dell'ecosistema – e verso l'esterno – i territori e le nuove economie – sviluppando in un movimento armonico di dinamismo e trasformatività, un equilibrio ricorsivo in divenire costante e agentivo nel contempo, attraverso un continuo scambio di materia ed energia, costitutivi resilienza trasformativa (Ellerani, 2020, p. 142).

A tal fine, è necessario orientare la progettazione didattica verso metodologie *agentive* fondate su pratiche attive, laboratoriali, costruttiviste e cooperative, che, da una parte, favoriscano il controllo e la gestione autonoma dei processi di apprendimento, dall'altra, trasformino le aule scolastiche in spazi educativi aperti al dialogo con il territorio e le comunità circostanti (Frabboni, Guerra, 1991; Ellerani, 2017). Ciò può essere promosso attraverso metodologie didattiche che propongono attività – quali, ad esempio, la risoluzione di problemi, l'elaborazione critica delle informazioni, la progettazione di soluzioni innovative, la riflessione metacognitiva – volte a favorire un apprendimento profondo, attivo e co-costruito, orientate a sviluppare la capacità di trarre vantaggio dalle opportunità offerte dall'ambiente, stimolando conseguentemente autonomia, consapevolezza critica, *spirito di intraprendenza* (Luppi, Ricci, Bolzani, 2024).

In questa cornice, l'agency pedagogico-trasformativa assume il ruolo di *generatore di valore*, consentendo agli studenti di costruire progettazioni esistenziali autentiche che integrino auto-direzione e co-costruzione, elementi fondamentali per lo sviluppo di una cittadinanza attiva e consapevole.

Bibliografia

- Alsop R., Bertelsen M., Holland J. (2006). *Empowerment in Practice From Analysis to Implementation*. Washington, DC: World Bank.
- Appadurai A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In V. Rao, M. Walton (Eds.), *Culture and Public Action* (pp. 59-84). Stanford: Stanford University Press.
- Arendt H. (1985). *La disobbedienza civile e altri saggi*. Milano: Giuffrè.
- Bonvin J.M., Zimmermann B. (2024). Capability to Aspire and Transformative Institutions: An Introduction. *Journal of Human Development and Capabilities*, 25(4), 509-517.
- Bertin G.M. (1982). *Progresso sociale o trasformazione esistenziale. Alternativa pedagogica*. Napoli: Liguori.

- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. (2003). *Pedagogia e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ellerani P. (2013). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e Capability Approach. *Formazione & Insegnamento*, 11(4), 15-32.
- Ellerani P. (2017a). *Costruire ambienti di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani.
- Ellerani P. (2017b). La prospettiva attuale di Freire per l'educazione degli adulti e un sistema capacitante. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 1, 133-142.
- Ellerani P. (2019). Tra "formale" e "informale": il Capability Approach come generatore di valore. In G. Alessandrini (Ed.), *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Ellerani P. (2020). Ecosistemi formativi capacitanti. *MeTis*, 10(2), 129-145.
- Engeström Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström Y. (2019). *Apprendimento espansivo. Un approccio teorico dell'attività per la ricerca sullo sviluppo*. Roma: Armando.
- Engeström Y., Sannino A. (2020). Studies of expansive learning. Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.
- Frabboni F. (2012). Bologna culla della pedagogia italiana. In L. Guerra (Ed.), *Pedagogia "sotto le due Torri". Radici comuni e approcci plurali*. Bologna: CLUEB.
- Frabboni F., Guerra L. (Eds.) (1991). *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Mondadori.
- Galiè A., Farnworth C.R. (2019). Power through: A new concept in the empowerment discourse. *Global Food Security*, 21, 13-17.
- Gramsci A. (1916, gennaio 29). Da Socialismo e cultura. *Il Grido del popolo*.
- Guerra L. (2007). Introduzione. In V. Baruzzi, A. Baldoni (Eds.), *Le parole chiave della Cittadinanza Democratica. Il dialogo tra le scuole e l'Assemblea Legislativa della Regione Emilia-Romagna (2002-2006)*. Milano: FrancoAngeli.
- Ibrahim S., Alkire S. (2007). Agency and Empowerment: A Proposal for Internationally Comparable Indicators. *Oxford Development Studies*, 35(4), 379-403.
- Leont'ev A.N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Luppi E., Ricci A., Bolzani D. (2024). *Diventare intraprendenti e sviluppare il proprio potenziale: modelli e strumenti per la valutazione delle competenze trasversali per l'imprenditorialità/intraprendenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Rappaport J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-26.
- Samman E., Santos M.E. (2009). *Agency and Empowerment: A review of concepts, indicators and empirical evidence*, Prepared for the 2009 Human Development Report in Latin America and the Caribbean, First Draft: May 18, 2009, Oxford Poverty and Human Development Initiative, Department of International Development Queen Elizabeth House, Oxford: University of Oxford.
- Sato M., Sayanagi N., Yanagihara T. (2023). *Empowerment Through Agency Enhancement: An Interdisciplinary Exploration*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Sen A. (1985). Well-being, agency and freedom: the Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82, 169-221.
- Sen A. (1993). Capability and wellbeing. In M. Nussbaum, A. Sen (Eds.), *The Quality of Life* (pp. 270-293). Oxford: Oxford University.

- Sen A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf Press.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Vygotsky L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zimmerman M.A. (2000). Empowerment theory: psychological, organizational and community levels of analysis. In J. Rappaport (Ed.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). New York: Academic/Plenum Publishers.
- Zimmermann B. (2024), The Capability to Aspire: An Agentive Model. *Journal of Human Development and Capabilities*, 25(4), 518-536.

Creatività e sostenibilità nell'educazione universitaria: un approccio innovativo per la transizione ecologica, digitale e interculturale

Sabina Falconi

Ricercatrice

Università degli Studi di Firenze – sabina.falconi@unifi.it

1. Introduzione

Nel contesto contemporaneo dell'educazione universitaria, ci troviamo di fronte a una triplice transizione – ecologica, digitale e interculturale – che richiede un ripensamento fondamentale delle metodologie e degli approcci didattici. Questa ricerca, condotta presso l'Università di Firenze, si propone di esplorare l'integrazione tra creatività e sostenibilità nei processi formativi universitari, analizzando un caso di studio specifico e sviluppando un approccio innovativo. L'importanza di questa ricerca risiede nella sua capacità di rispondere a diverse esigenze cruciali del sistema universitario contemporaneo:

- la necessità di sviluppare competenze trasversali e adattive che permettano agli studenti di affrontare problemi complessi e in continua evoluzione;
- l'urgenza di integrare la sostenibilità non come materia a sé stante, ma come prospettiva trasversale che informi tutti gli aspetti della formazione universitaria;
- l'importanza di promuovere la creatività come competenza chiave per l'innovazione e il cambiamento sociale;
- la necessità di colmare il divario tra teoria e pratica nell'educazione superiore, fornendo agli studenti opportunità concrete di applicazione delle conoscenze acquisite.

2. Framework Teorico

Il quadro teorico di questa ricerca si articola attraverso tre dimensioni fondamentali che si intersecano e si rafforzano reciprocamente:

- creatività nell'educazione universitaria. Non più intesa come mera espressione artistica, ma come competenza trasversale essenziale per affrontare le sfide della sostenibilità. Questa concezione si basa sugli studi più recenti nel campo della psicologia dell'educazione e delle scienze cognitive (Corral-Verdugo et al., 2015; Hedlund-de Witt et al., 2014). La creatività viene qui concepita come la capacità di generare idee originali e utili, di pensare in modo divergente e di affrontare problemi complessi con soluzioni innovative. Nel contesto della

sostenibilità, la creatività assume un ruolo cruciale nel ripensare i sistemi esistenti e nell'immaginare alternative sostenibili;

- sostenibilità come paradigma educativo trasformativo. Questo approccio si basa sul framework GreenComp della Commissione Europea, che identifica le competenze chiave per la sostenibilità, integrandole con le più recenti teorie pedagogiche sulla transformative learning theory (Sterling, 2009; Sandri, 2013). La sostenibilità non è vista solo come un insieme di conoscenze da acquisire, ma come un modo di pensare e agire che trasforma profondamente la visione del mondo degli studenti. Questo paradigma educativo mira a sviluppare una comprensione sistemica delle interconnessioni tra ambiente, società ed economia, promuovendo un approccio olistico alla risoluzione dei problemi;
- Innovazione didattica e metodologica. Si manifesta attraverso l'integrazione di:
 - *design thinking* come metodologia strutturata per l'innovazione;
 - *problem-solving* creativo per la generazione di soluzioni originali;
 - *future thinking* per lo sviluppo di scenari sostenibili;
 - approcci partecipativi e collaborativi.

Questi approcci innovativi mirano a creare un ambiente di apprendimento dinamico e interattivo, dove gli studenti sono attivamente coinvolti nella costruzione della conoscenza e nello sviluppo di competenze pratiche. L'innovazione didattica si estende anche all'uso di tecnologie digitali per facilitare l'apprendimento collaborativo e la simulazione di scenari complessi.

L'integrazione di queste tre dimensioni crea un framework teorico che guida la progettazione e l'implementazione di esperienze educative trasformative. Questo approccio mira a superare i limiti dell'educazione tradizionale, spesso caratterizzata da una trasmissione unidirezionale di conoscenze, per creare invece un ambiente di apprendimento dinamico e partecipativo.

3. Metodologia

Questo studio di caso si è focalizzato sul corso "Modelli di formazione e guidance per la transizione verde" presso l'Università di Firenze, coinvolgendo 45 studenti nell'arco di tre anni accademici. La ricerca ha adottato un approccio qualitativo longitudinale, iniziato con una progettazione ad hoc (Falconi, 2023) incorporando diverse strategie di triangolazione per garantire la validità e l'affidabilità dei risultati.

La ricerca ha implementato una triangolazione metodologica attraverso l'utilizzo di molteplici strumenti di raccolta dati qualitativi:

- osservazione partecipante: I ricercatori hanno partecipato attivamente alle sessioni del corso, documentando le dinamiche di gruppo, le interazioni tra studenti e docenti, e l'evoluzione delle competenze nel tempo. Questo approccio ha permesso di cogliere aspetti sottili del processo di apprendimento che potrebbero sfuggire a metodi di raccolta dati più strutturati;
- interviste semi-strutturate: Sono state condotte interviste approfondite con un campione rappresentativo di studenti (n=20) e referenti delle organizzazioni di economia sociale coinvolte (n=7) all'inizio, durante e alla fine di ogni anno accademico. Le interviste hanno esplorato le percezioni degli studenti sul loro apprendimento, le sfide incontrate e l'evoluzione del loro pensiero creativo e sostenibile;
- focus group: Organizzati alla fine di ogni semestre per stimolare discussioni collettive sui temi chiave del corso e sull'esperienza di apprendimento. Questi incontri hanno fornito preziose intuizioni sulle dinamiche di gruppo e sulla costruzione collettiva di conoscenza;

- diari riflessivi: Gli studenti hanno mantenuto diari riflessivi dati dalle e.activity presenti nella piattaforma del Corso (Moodle), fornendo insight sullo sviluppo del loro pensiero critico e creativo. L'analisi di questi diari ha permesso di tracciare l'evoluzione del pensiero degli studenti nel corso del tempo;
- analisi dei progetti: Documentazione e valutazione dei progetti sviluppati dagli studenti in collaborazione con le imprese coinvolte, per implementare i KPI di sostenibilità. Questi progetti hanno fornito evidenze concrete dell'applicazione pratica delle competenze acquisite.

I dati sono stati raccolti da diverse fonti e in diversi momenti temporali:

- note sul campo dettagliate durante e dopo le sessioni di osservazione;
- trascrizioni verbatim delle interviste e dei focus group;
- analisi tematica dei compiti riflessivi degli studenti;
- valutazione qualitativa dei progetti finali e dei materiali didattici prodotti.

Questa varietà di fonti ha permesso di costruire una comprensione ricca e sfaccettata del fenomeno studiato, riducendo il rischio di bias e aumentando la robustezza dei risultati.

L'analisi dei dati ha seguito un approccio iterativo e ricorsivo:

- codifica iniziale: utilizzo di software NVivo per la codifica aperta del materiale raccolto, identificando concetti chiave e categorie emergenti;
- sviluppo dei temi: raggruppamento dei codici in temi più ampi, rappresentativi delle principali tendenze emerse dai dati;
- analisi longitudinale: confronto dei dati raccolti nei tre anni per identificare pattern di sviluppo e cambiamento nelle competenze degli studenti;
- validazione: triangolazione delle interpretazioni attraverso il confronto tra ricercatori e la verifica con i partecipanti (member checking);
- integrazione: sintesi delle diverse fonti di dati per sviluppare una comprensione olistica del fenomeno studiato.

Questo processo analitico rigoroso ha permesso di identificare temi ricorrenti, pattern evolutivi e connessioni significative tra i diversi aspetti dell'esperienza di apprendimento

4. Risultati e discussioni

I risultati empirici emersi dalla ricerca evidenziano le interconnessioni tra creatività e sostenibilità nel contesto dell'educazione universitaria contemporanea, rivelando una serie di dinamiche complesse e interrelate.

L'integrazione tra creatività e sostenibilità ha dimostrato di generare un effetto sinergico nell'apprendimento. Gli studenti hanno manifestato una crescente capacità di elaborare soluzioni innovative per le sfide della sostenibilità, sviluppando contemporaneamente una comprensione più sofisticata delle interconnessioni sistemiche che caratterizzano le problematiche ambientali e sociali contemporanee.

Questo effetto sinergico si è manifestato in diversi modi:

- pensiero sistemico: gli studenti hanno sviluppato una maggiore capacità di analizzare problemi complessi considerando molteplici prospettive e riconoscendo le interconnessioni tra diversi fattori;

- innovazione sostenibile: la combinazione di pensiero creativo e conoscenze sulla sostenibilità ha portato alla generazione di idee e soluzioni originali che affrontano simultaneamente sfide ambientali, sociali ed economiche;
- adattabilità cognitiva: gli studenti hanno dimostrato una maggiore flessibilità nel riformulare problemi e adattare le loro strategie di fronte a nuove informazioni o vincoli.

Un aspetto particolarmente rilevante emerge nell'ambito dell'agency e dell'empowerment. La ricerca ha documentato una significativa evoluzione nella capacità degli studenti di percepirsi come agenti di cambiamento. Questo sviluppo si manifesta non solo nella maggiore autonomia decisionale, ma anche in una più profonda consapevolezza del proprio ruolo nella promozione di trasformazioni sostenibili (Taimur, Onuki, 2022).

L'empowerment degli studenti si è manifestato attraverso:

- aumento della fiducia nelle proprie capacità di affrontare sfide complesse
- Maggiore propensione a prendere iniziative e assumere ruoli di leadership in progetti collaborativi
- Sviluppo di una visione personale più chiara del proprio ruolo nella promozione della sostenibilità

L'apprendimento esperienziale si è rivelato un elemento catalizzatore fondamentale. L'engagement diretto con problematiche reali, attraverso progetti pratici e collaborazioni con stakeholder esterni, ha permesso agli studenti di sviluppare competenze concrete e contestualizzate. Questo approccio ha facilitato la costruzione di ponti significativi tra teoria e pratica, elemento cruciale nella formazione di professionisti capaci di affrontare le sfide della sostenibilità (Foster, 2011).

I benefici dell'apprendimento esperienziale hanno inoltre incluso:

- maggiore motivazione e coinvolgimento degli studenti;
- sviluppo di competenze pratiche e contestualizzate;
- miglioramento della capacità di applicare concetti teorici a situazioni reali;
- creazione di reti professionali e opportunità di collaborazione future.

La trasferibilità delle competenze acquisite ha rappresentato un altro risultato significativo. Gli studenti hanno dimostrato una notevole capacità di adattare e applicare le strategie creative apprese in contesti diversi, suggerendo l'efficacia dell'approccio nel promuovere competenze trasversali durature.

Nonostante i risultati positivi, la ricerca ha anche identificato alcune sfide e limitazioni:

- resistenza iniziale: alcuni studenti hanno mostrato resistenza iniziale all'adozione di approcci non convenzionali, richiedendo tempo per adattarsi a metodologie più partecipative e creative;
- complessità nella valutazione: la natura interdisciplinare e creativa dei progetti ha posto sfide nella definizione di criteri di valutazione oggettivi e coerenti;
- sostenibilità del modello: la replicabilità e la scalabilità dell'approccio richiedono un significativo investimento in termini di risorse e formazione dei docenti.

5. Implicazioni per la pratica educativa

L'analisi delle implicazioni per la pratica educativa emerge come elemento cruciale nella trasformazione dell'educazione universitaria contemporanea, offrendo spunti significativi per il rinnovamento delle pratiche pedagogiche e organizzative (Del Gobbo, Federighi, 2021). Il ripensamento dei curricula universitari si configura come un processo complesso e articolato. Non si tratta semplicemente di aggiungere nuovi contenuti, ma di riconcettualizzare l'intero approccio formativo. La ristrutturazione deve considerare l'integrazione organica della creatività e della sostenibilità come elementi trasversali, superando la tradizionale compartimentazione disciplinare (*European University Association* [EUA], 2007).

Questo ripensamento implica conseguenze su vari aspetti (e si configura la necessità del:

- l'adozione di un approccio interdisciplinare capace di integrare prospettive da diverse discipline per affrontare le sfide complesse della sostenibilità;
- l'Incorporazione di metodologie attive per privilegiare approcci pedagogici che favoriscano l'apprendimento esperienziale, il problem-solving e la collaborazione (Colazzo, Manfreda, 2019);
- la flessibilità curriculare per creare spazi per progetti personalizzati e percorsi di apprendimento adattivi che rispondano agli interessi e alle esigenze degli studenti.

Inoltre, implica la necessità di sviluppare metodi di valutazione che valorizzino non solo l'acquisizione di conoscenze, ma anche lo sviluppo di competenze creative e di sostenibilità e la necessità di costruire ponti tra l'università e le imprese

La collaborazione tra università e impresa assume un ruolo strategico in questa trasformazione. Le partnership tra mondo accademico e professionale non possono più limitarsi a momenti sporadici di contatto, ma devono evolversi in relazioni strutturate e continuative. Solo attraverso progetti congiunti e il coinvolgimento diretto di professionisti nella didattica, si creano opportunità concrete per gli studenti di sperimentare l'applicazione pratica delle competenze acquisite (Sustainability Directory, 2025), nonché di integrare le pratiche di learning con le pratiche di guidance e orientamento.

Questo trasforma anche il ruolo del docente universitario che da trasmettitore di conoscenze diventa facilitatore dello sviluppo di processi di apprendimento e ciò implica lo sviluppo di nuove competenze, quali ad esempio:

- gestione di processi creativi;
- abilità di mentoring e coaching;
- progettazione didattica innovativa;
- gestione di dinamiche collaborative.

Il docente diventa un vero e proprio architetto di esperienze di apprendimento significative, capace di creare ambienti stimolanti che favoriscano lo sviluppo del pensiero critico e creativo degli studenti (Rubenstein et al., 2013) La trasformazione del ruolo docente richiede un cambiamento di mentalità significativo. I docenti devono essere disposti ad abbandonare il tradizionale ruolo di "esperti" per diventare co-creatori di conoscenza insieme agli studenti. Questo implica una maggiore apertura all'incertezza e alla sperimentazione, nonché la capacità di gestire dinamiche di gruppo complesse e di facilitare processi di apprendimento collaborativo.

Inoltre, i docenti devono sviluppare competenze specifiche nell'ambito della sostenibilità e della creatività. Ciò include la capacità di integrare concetti di sostenibilità in diverse discipline, di utilizzare metodologie di design thinking e di promuovere il pensiero sistemico. La formazione

continua dei docenti diventa quindi un elemento cruciale per il successo di questo nuovo approccio educativo.

6. Conclusioni

In conclusione, l'integrazione di creatività e sostenibilità nell'istruzione universitaria emerge come un approccio innovativo e necessario per affrontare le sfide complesse del XXI secolo, dimostrando un potenziale significativo nel preparare gli studenti a diventare agenti di cambiamento. Nonostante le sfide legate alla resistenza al cambiamento e alla complessità di implementazione, questo studio getta le basi per una trasformazione dell'educazione superiore che richiederà un impegno continuo nella ricerca, nella sperimentazione e nella collaborazione tra istituzioni accademiche, imprese e società. Per realizzare pienamente il suo potenziale, l'adattabilità del modello a diversi contesti, lo sviluppo di nuove metriche di valutazione e il potenziamento della formazione dei docenti saranno cruciali per il successo a lungo termine di questo approccio, che promette di ridefinire il ruolo dell'università nella formazione di professionisti capaci di guidare la transizione verso un futuro più sostenibile e creativo. I risultati di questa ricerca evidenziano inoltre l'importanza di un approccio interdisciplinare che superi i confini tradizionali tra le discipline accademiche, favorendo una visione olistica delle problematiche legate alla sostenibilità e stimolando soluzioni creative e innovative. L'implementazione di questo modello richiederà un ripensamento profondo non solo dei curricula, ma anche delle strutture organizzative delle università, promuovendo una maggiore flessibilità e apertura verso collaborazioni esterne e progetti di ricerca-azione che coinvolgano attivamente gli studenti in sfide reali di sostenibilità. Sarà fondamentale, inoltre, sviluppare un sistema di valutazione che vada oltre le metriche tradizionali, considerando l'impatto a lungo termine sulle carriere degli studenti e il loro contributo effettivo alle sfide globali. Le tecnologie emergenti, come l'intelligenza artificiale e la realtà virtuale, potranno giocare un ruolo chiave nel supportare questo nuovo paradigma educativo, offrendo opportunità di simulazione, apprendimento personalizzato e collaborazione globale. Infine, questa ricerca apre la strada a un dialogo più ampio sulla missione dell'istruzione superiore nel XXI secolo, invitando a una riflessione critica sul ruolo delle università come catalizzatori di innovazione sociale e ambientale e sulla loro responsabilità nel formare leader capaci di navigare le complessità di un mondo in rapida evoluzione.

Bibliografia

- Alencar E.M.L.S., Fleith D.S. (2010). Criatividade na educação superior: fatores inibidores. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15(2), 201-206. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000200011>.
- Chen D.Y.T., Hsu C.L. (2020). Visioning the future: Evaluating learning outcomes and impacts of futures-oriented education. *Journal of Futures Studies*, 24(4), 103-116. <https://jfsdigital.org/wp-content/uploads/2020/06/11-Chen-Visioning-the-Future-ED-8-2.pdf>.
- Colazzo S., Manfreda A. (2019). *La comunità come risorsa: Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*. Roma: Armando.
- Corral-Verdugo V., Frías-Armenta M., Pérez-Urías F., Orduña-Cabrera V., Espinoza, Del Gobbo G., Federighi P. (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione: Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Editpress.
- Gallego N. (2015). Residential water consumption, motivation for conserving water and the continuing tragedy of the commons. *Environmental Management*, 55(4), 1076-1085. <https://doi.org/10.1007/s00267-015-0461-8>.

- European University Association. (2007). *Creativity in higher education: Report on the EUA creativity project 2006-2007*. Brussels: EUA.
- Falconi S. (2023). Life skills e Green Transition: la progettazione di un percorso universitario. *Form@re - Rivista Aperta Per La Formazione in Rete*, 23(1), 188-197. <https://doi.org/10.36253/form-13843>.
- Foster J. (2011). Sustainability and the learning virtues. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 383-402. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.521260>.
- Gardner J., Bishop P. (2019). Expanding foresight evaluation capacity. *World Futures Review*, 11(4), 287-291. <https://doi.org/10.1177/1946756719889031>.
- Hedlund-de Witt A., de Boer J., Boersema J.J. (2014). Exploring inner and outer worlds: A quantitative study of worldviews, environmental attitudes, and sustainable lifestyles. *Journal of Environmental Psychology*, 37, 40-54. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2013.11.005>.
- Inayatullah S., Chen D.Y.T. (2006). Futures images of university students: A case study of Tamkang University. *Journal of Futures Studies*, 11(2), 1-18.
- Jackson N. (2006). Creativity in higher education: Creating tipping points for cultural change. *SCEPTre Scholarly Paper*, 3, 1-25.
- Jackson N., Oliver M., Shaw M., Wisdom J. (Eds.). (2007). *Developing creativity in higher education: An imaginative curriculum*. London: Routledge.
- Koomar S. (2024). *How Can Participatory Methods Centre Teachers Within Education Policy?* [Learning Brief]. EdTech Hub. <https://doi.org/10.53832/edtechhub.1005>.
- Mengel T. (2019). *Assessing futures learning: A case study*. *World Futures Review*, 11(4), 292-302. <https://doi.org/10.1177/1946756719860229>.
- Romo M. (2012). *Educational creativity: Selected research*. In *Encyclopedia of Creativity* (2nd ed., pp. 422-426). London: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375038-9.00075-1>.
- Rubenstein L.D., McCoach D.B., Siegle D. (2013). Teaching for creativity scales: An instrument to examine teachers' perceptions of factors that allow for the teaching of creativity. *Creativity Research Journal*, 25(3), 324-334. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.813807>.
- Sandri O.J. (2013). Threshold concepts, systems and learning for sustainability. *Environmental Education Research*, 19(6), 810-822. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.753413>.
- Sterling S. (2009). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Schumacher Briefings. Schumacher UK: Green Books.
- Sustainability Directory. (2025). *What strategies can be utilized to encourage collaboration between universities and businesses?* <https://sustainability-directory.com/question/what-strategies-can-be-utilized-to-encourage-collaboration-between-universities-and-businesses/>.
- Taimur S., Onuki M. (2022). Design thinking as digital transformative pedagogy in higher education for sustainability. *International Journal of Educational Research*, 114, 101994. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101994>.
- Thoring K., Müller R.M. (2011). Understanding design thinking: A process model based on method engineering. In *DS 69: Proceedings of E&PDE 2011, the 13th International Conference on Engineering and Product Design Education*, London, UK, 08.-09.09. 2011 (pp. 493-498).
- Toffler A. (1974). *Learning for tomorrow: The role of the future in education*. New York: Vintage Books.
- Van Der Duin P., Van Der Martin S. (2012). Stories and storytelling in scenario projects. *Futures*, 44(7), 642-645. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2012.04.002>.

Formare all'educazione sostenibile. Gli 'Scenari' per lo sviluppo di competenze green

Silvia Fioretti

Professoressa Associata

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo – silvia.fioretti@uniurb.it

1. L'agenda 2030 fra sviluppo umano e educazione sostenibile

Il nucleo teorico del *capability approach* risulta al centro degli scenari di sostenibilità promossi dall'Agenda 2030 (ONU, 2015). Questi scenari, fondamentali per tracciare i percorsi futuri, sono centrati, per quanto riguarda l'obiettivo 4 – Istruzione di qualità, sul nesso tra istruzione, educazione ed emancipazione. La visione dell'idea di sostenibilità e l'impegno per realizzarla è indubbiamente figlia di una visione del mondo di tipo illuminista. Salvaguardare la centralità dell'uomo e della donna significa anche cura dei diritti irrinunciabili dell'essere umano. In particolare, nell'obiettivo 4 si legge che entro il 2030 va aumentato il numero di giovani e adulti in possesso di rilevanti skill che includono abilità tecniche e professionali necessarie per il lavoro. Entro il 2030 le Nazioni Unite si propongono poi di assicurare a tutti i giovani, donne e uomini, la possibilità di raggiungere una piena *literacy* e *numeracy*. La visione della sostenibilità come un'azione complessa affidata alla responsabilità collettiva sta emergendo e rafforzandosi anche in ambito scolastico e educativo come educazione alla partecipazione ed alla cittadinanza.

Possiamo rilevare nelle opere della Nussbaum un quadro sistematico di riflessioni di carattere pedagogico (ovvero una «pedagogia implicita») correlato alla responsabilità politica che la pedagogia ha al suo interno, nel merito dello studio delle condizioni che generano processi educativi centrati sulla formazione integrale della persona, al giudizio critico, all'apertura mentale, alla dignità ed al rispetto dei diritti democratici. Tale quadro scaturisce dalla constatazione che si stiano delineando scenari preoccupanti relativi ad una vera e propria crisi silenziosa: la crisi dell'istruzione. Il senso di questa crisi risiede – a parere dei teorici del *capability approach* – nel prevalere – a livello di contesto mondiale – di teorie e pratiche educative centrate sul bisogno di inseguire il profitto piuttosto che la formazione di una coscienza critica e quindi della capacità di pensare e di agire.

Il tema dello sviluppo umano (Nussbaum, 2012, 2013; Sen, 1986, 2000) è un punto di riferimento fondamentale nel ripensare le pratiche educative in un'ottica generativa anche in vista dei nuovi valori educativi centrati sul contrasto alle disuguaglianze. Il "benessere individuale" (*well-being*) in questa prospettiva non è considerato né una competenza né una condizione statica definita dal possesso di determinati standard, ma un "processo" nell'ambito del quale è fondamentale la disponibilità di risorse alle quali è consentito l'accesso da parte dell'individuo; le condizioni di povertà o di eguaglianza sono opportunità che risiedono nello spazio di vita e di azione degli individui e delle società. Dimensioni come la libertà, la responsabilità, la possibilità di partecipazione del soggetto e delle sue rappresentazioni sociali, il superamento delle ingiustizie e delle disuguaglianze, l'inclusione delle diversità attraverso la pratica del dialogo –

secondo quest’approccio – contribuiscono, se promosse, a definire il senso della dignità di ogni individuo nei contesti sociali di lavoro e quindi attengono alla sfera delle istanze antropologiche fondamentali che possono e devono essere oggetto di sviluppo attraverso la formazione. Il tema dello sviluppo umano in un’ottica formativa rappresenta una sfida da parte di chi ha responsabilità educative di potenziare le capacità umane come strumento di cittadinanza. La valorizzazione della capacità di fare delle persone è condizione e tramite del pieno sviluppo della capacità di agire (agency) dei soggetti (e quindi della loro formazione), al di là delle caratteristiche peculiari e delle differenze di cui questi ultimi sono portatori (genere, etnia, età, ecc.). La tesi che motiva l’approccio allo sviluppo umano è che la crescita economica non agisce di per sé migliorando automaticamente la qualità della vita delle persone, in particolare rispetto a settori cruciali come la sanità e l’istruzione. Secondo Nussbaum (2013) questo è un approccio alla valutazione comparata della qualità della vita da cui scaturisce la teorizzazione di una nuova “giustizia sociale”. Non è solo sulle opportunità di lavoro (ovvero sull’occupabilità) e sulle competenze che si gioca la possibilità di crescita economica delle comunità sociali nell’attuale orizzonte temporale, ma sulla possibilità di promuovere la fioritura delle potenzialità umane.

In questo senso, l’insieme della capacità (capabilities) di cui dispone una persona determina il suo effettivo campo di scelta di modi di vita alternativi. Lo sviluppo umano di un individuo sarà tanto più elevato quanto più questo campo è ampio e include le cose alle quali attribuisce un valore. Capacità è libertà: dire che qualcuno ha la capacità di fare qualcosa significa che è libero di farla. In sintesi, la crescita economica è uno strumento per raggiungere altri obiettivi e l’obiettivo dei sistemi educativi è la formazione del cittadino (pensiero critico, impegno civile, competenze ampie ed elevate, ...). La sfida dello sviluppo umano è una sfida di formazione sostenibile. In questo senso l’educazione ha un fine: mettere in grado le persone di vivere un’esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi una vita significativa e all’altezza della loro uguale dignità umana il cui scopo è lo ‘sviluppo umano’, vivere una vita piena e degna di essere vissuta.

2. Le competenze di sostenibilità

Come sostenere e promuovere l’educazione sostenibile? Le competenze di sostenibilità, come viene evidenziato nella Raccomandazione del Consiglio della Commissione europea relativa all’apprendimento per la sostenibilità ambientale (2022b), non sono ancora un elemento sistemico della politica e della pratica nei paesi membri. Per sviluppare competenze orientate alla sostenibilità è necessario promuovere un ‘abito’ cognitivo, un’abitudine mentale orientata a questi temi, sviluppando conoscenze, abilità e attitudini indispensabili per pensare, pianificare e agire con empatia, responsabilità e attenzione verso il pianeta e promuovere l’utopia sostenibile (Giovannini, 2018).

Lo studio “*Green Comp*” (Commissione Europea, 2022a) individua le quattro principali aree di riferimento e le dodici competenze di riferimento.

Area	Competenze		
<i>Incarnare i valori della sostenibilità</i>	Attribuzione di valore alla sostenibilità	Difesa dell’equità	Promozione della natura
<i>Accettare la complessità nella sostenibilità</i>	Pensiero sistemico	Pensiero critico	Definizione del problema
<i>Immaginare futuri sostenibili</i>	Senso del futuro	Adattabilità	Pensiero esplorativo
<i>Agire per la sostenibilità</i>	Agentività politica	Azione collettiva	Iniziativa individuale

Fonte: *Elaborazione su Commissione Europea (2022a)*
 Tab. 1: Aree e competenze di riferimento su tematiche ambientali

Diventare competenti in riferimento alla sostenibilità significa poter sviluppare quelle abilità, fondate sulle conoscenze e sulle attitudini, per promuovere un'azione responsabile e sostenere la possibilità di intraprendere azioni di ampia portata. Diventare competenti significa quindi conoscere e agire in merito.

Per comprendere e identificare i legami razionali e logici esistenti di fronte a questi aspetti è necessario:

- creare l'abitudine al confronto con modalità pratiche e attive, complesse e aperte, attraverso la problematizzazione dell'azione competente;
- sostenere la ricerca di percorsi originali;
- rendere progressivamente più chiaro ed evidente il percorso di formulazione delle ipotesi risolutive ed esplicative dei dati empirici;
- esplorare le condizioni di possibilità delle soluzioni, attraverso il confronto, anche critico e guidato, delle ipotesi o degli itinerari di soluzione;
- interpretare correttamente la situazione (isolare gli elementi pertinenti e trascurare gli altri).

3. L'ipotesi degli 'Scenari'

È oggi possibile progettare corsi finalizzati allo sviluppo di competenze relative all'educazione sostenibile? È possibile sviluppare, all'interno di questi corsi, quella particolare competenza volta al saper prendere decisioni in condizioni di incertezza quali quelle che contraddistinguono le questioni legate alla sostenibilità? L'utilizzo della tecnica degli 'scenari', un insieme di approcci metodologici finalizzati alla costruzione di storie verosimili sul futuro, rendendo visibili le incertezze e le criticità, può risultare utile per sostenere i processi decisionali e favorire la pianificazione degli elementi di priorità e delle possibili azioni e interventi da attuare (Bradfield *et al.*, 2005).

Attraverso l'analisi di scenario è possibile prendere in considerazione diverse alternative possibili per il futuro, facendone emergere le principali incertezze e variabilità, tentando di acquisire conoscenze sui possibili valori e sui significati che potranno assumere per il futuro senza troppo appesantire la progettualità e focalizzando l'attenzione su ogni singolo aspetto o previsione dei risultati. Si tenta, in questo modo, di avere una panoramica completa delle potenzialità e dei limiti, tentando di spingere il pensiero ad anticipare future visioni alternative, incoraggiando a superare le convinzioni attuali e sfidando a superare i limiti, pensando l'impensabile (*think the unthinkable*).

Lo scenario è un percorso multidisciplinare che consente di considerare la questione attraverso molteplici prospettive e rappresentando, allo stesso tempo, previsioni coerenti, plausibili e logiche su come si potrebbe sviluppare il futuro (Quist, Vergragt, 2006). Gli scenari sono uno strumento di pianificazione promettente perché non si limitano a identificare un futuro auspicabile ma vogliono cambiare le convinzioni correnti, delineando una serie di punti di vista diversi e puntualizzando aspetti che sono troppo frequentemente trascurati. Nell'ambito della sostenibilità, con il diminuire delle risorse a disposizione e l'aumentare delle problematiche, diventa fondamentale esplorare l'intero panorama delle condizioni emergenti, per individuare e definire possibili azioni resilienti rispetto ai futuri potenziali e rispondere alle sfide del cambiamento (Folke *et al.*, 2016).

In questo senso, una particolare e interessante strategia di pianificazione, frequentemente utilizzata nell'ambito della sostenibilità, è il *backcasting*. Questo approccio prevede di sviluppare scenari per esaminare la fattibilità e l'impatto connessi al raggiungimento di obiettivi auspicabili. Introdurre un innovativo esercizio di immaginazione del futuro per provare a costruirlo. Un

tentativo di trovare strategie per ottenere scopi e obiettivi specifici nel futuro anche quando le previsioni dimostrano che mantenendo le attuali condizioni il raggiungimento dell'obiettivo non sarà possibile (ad esempio, le questioni relative al cambiamento climatico). In altri termini, si tratta di immaginare un futuro desiderabile e poi, percorrendo a ritroso il percorso, determinare le misure da adottare e le azioni da intraprendere per guidare la trasformazione verso quel futuro.

La progettazione di scenari futuri ispirati alla sostenibilità consente di individuare le strategie e i percorsi connessi, fornendo agli interessati (*stakeholder* politici, cittadini, ...) immagini utili alla formazione di opinioni e decisioni. Una prospettiva di questo tipo può contribuire a mettere in discussione alcuni presupposti inerenti alle percezioni prevalenti riscontrate negli studenti e nei docenti e aprire alcune possibilità di cambiamento e sviluppo.

4. Un percorso di formazione universitaria a carattere trasversale

L'ateneo di Urbino ha deciso di attivare, nell'ambito dei percorsi dedicati alle competenze trasversali e su sollecitazione del gruppo Educazione della Rete Università Sostenibili, un percorso formativo, intitolato 'Scenari di sostenibilità: modelli, politiche, strategie'.

Gli obiettivi del corso sono:

- attivare percorsi di *Sustainability Literacy* tra gli studenti e le studentesse delle Università italiane;
- promuovere la cultura della sostenibilità, anche attraverso la conoscenza dei contenuti dell'Agenda 2030 dell'ONU (2015);
- fornire la basi per comprendere la complessità della sostenibilità, assumendo una prospettiva inter e transdisciplinare;
- promuovere comportamenti responsabili rispetto all'ambiente, alle persone e al territorio;
- favorire lo sviluppo del pensiero critico e sistemico, nonché di altre competenze trasversali e di sostenibilità.

Il corso intende caratterizzarsi per un insegnamento svolto interdisciplinarmente e fondato su temi e problemi relativi alle questioni sostenibili. I venti docenti coinvolti appartengono a diversi dipartimenti e rappresentano differenti settori scientifico disciplinari. Il corso si caratterizza con un vero e proprio insegnamento semestrale e prevede lezioni a distanza (Corso MOOC – Che cos'è la sostenibilità?) per approfondire gli obiettivi dell'Agenda 2030.

Seguono poi incontri in presenza, i veri e propri 'Scenari' caratterizzati dagli interventi di più docenti, presenti in contemporaneità, che sviluppano e articolano presentazioni e riflessioni su temi e problemi legati alla sostenibilità. I temi affrontati riguardano: etica sostenibile e pace, cambiamenti climatici, ecosistemi e biodiversità, povertà e contrasto alle disuguaglianze, benessere e salute, città e sostenibilità. Ad esempio, per lo 'Scenario' legato al problema dei 'cambiamenti climatici' i docenti coinvolti sono stati: una chimica del clima, un geologo, un esperto di economia circolare. Insieme hanno sviluppato una riflessione interdisciplinare sul tema delle 'terre rare'. Gli studenti, a partire dall'analisi del problema della riduzione delle emissioni, hanno avuto modo di approfondire la loro riflessione in merito alle 'terre rare' necessarie per le batterie elettriche e del loro costo energetico, scoprendo, grazie alle carte geologiche, che la regione del Donbass al centro della cronaca attuale è una zona ricca di giacimenti di 'terre rare'.

Il corso prevede anche dei veri e propri laboratori per il coinvolgimento attivo nelle iniziative progettate, organizzate ed esperite direttamente dagli studenti e dalle studentesse in collaborazione con i docenti. In particolare, si è organizzato un percorso di trekking, utilizzando una

tappa del Cammino del Duca (percorso nell'entroterra del Montefeltro nelle vicinanze di Urbino), con pernottamento e attività laboratoriali basate sul riciclo delle pergamene medioevali nella biblioteca dell'antico monastero di Fonte Avellana.

Il corso termina con una valutazione articolata in: test a risposta multipla per valutare l'acquisizione delle conoscenze, redazione di un project work per lo sviluppo delle competenze di sostenibilità e l'utilizzo di strumenti di autovalutazione delle percezioni degli studenti relative alla soddisfazione e alla partecipazione.

Tutto il corso è stato molto apprezzato dai partecipanti e apre lo spazio a possibili espansioni legate all'organizzazione di percorsi formativi sulla sostenibilità e alla produzione di elaborati e relazioni di tesi sul tema.

Bibliografia

- Bradfield R., Wright G., Burt G., Cairns G., Van Der Heijden K. (2005). The origins and evolution of scenario techniques in long range business planning. *Futures* 37, 795–812.
- Commissione europea (2022a), *GreenComp: the European sustainability competence framework*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>
- Commissione europea (2022b), *Raccomandazione del consiglio relativa all'apprendimento per la sostenibilità ambientale*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0011-&from=EN>
- Folke C., Biggs R., Norström A.V., Reyers B., Rockström J. (2016). Social-ecological resilience and biosphere-based sustainability science. *Ecology and Society*, 21(3), 41.
- Giovannini E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Organizzazione delle Nazioni Unite. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*(A/RES/70/1). <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Quist J., Vergragt P. (2006). Past and future of backcasting: The shift to stakeholder participation and a proposal for a methodological framework. *Futures*, 38, 1027-1045.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2013). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Sen A. (1986). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: il Mulino.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.

Nuove considerazioni critiche in tema di sofferenza sociale e pedagogia

Tommaso Fratini

Professore Associato

Università Telematica degli Studi IUL – t.fratini@iuline.it

Introduzione

Il presente contributo vuole promuovere una nuova riflessione sul tema della sofferenza sociale in chiave pedagogica. Questo costrutto, viene sostenuto, che ha una origine e una tradizione negli studi sociologici, può essere adeguatamente compreso e riformulato, con un riferimento alla psicoanalisi, nei termini degli effetti sull'individuo delle sindromi psicosociali (Di Chiara, 1999) predominanti nel nostro tempo, quali tra le altre la violenza in tutte le sue forme, la sindrome di ricchezza-povertà, il disastro ambientale ed ecologico, il razzismo e l'intolleranza della diversità, il narcisismo patologico, il consumismo e l'edonismo.

Tradizionalmente è stata la psicoanalisi che in modo particolare si è occupata più di ogni altra disciplina della sofferenza umana. La sofferenza, che per la psicoanalisi è soprattutto quella psichica o intrapsichica, individuale e profonda, ha le proprie radici nell'interiorità di ciascun individuo nel suo rapporto precoce con le figure genitoriali fantasmatiche e interiorizzate. Su queste basi Freud (1929) poté teorizzare il concetto di disagio della civiltà, come ineluttabilmente intrinseco alle vicissitudini delle pulsioni nel loro incontro con l'adattamento sociale.

Oggi, tuttavia, vi sono le condizioni, come sostiene lo psicoanalista Giuseppe Di Chiara (1999), per distinguere il disagio della civiltà di freudiana memoria dagli effetti di manifestazioni sociali patologiche, quali soprattutto la sopraffazione, la guerra, il razzismo, ogni forma di discriminazione e le disuguaglianze sociali. E allo stesso modo oggi disponiamo di molti più elementi per un'analisi delle radici di tali fenomeni, che ormai sono molto più conosciuti nelle loro cause, nel loro decorso storico e nei loro effetti. Perché non attribuire dunque alla pedagogia il compito di studiare e definire ancor più a fondo tali sindromi collettive, per educare in primis le giovani generazioni ad avere una posizione critica e a ribellarsi al loro effetto avvolgente, corrosivo e patologico.

Ciò è tanto più vero in un periodo come quello presente, nel quale assistiamo a numerose transizioni, che funzionano come spartiacque di fronte ai quali si gioca gran parte della partita del futuro della società occidentale e dell'intera umanità nel tempo della globalizzazione. Questa analisi porta infine a riconoscere che, passando la soluzione dei problemi politici attraverso la risoluzione delle sindromi psicosociali, che tanto affliggono l'uomo di oggi, si debba avere la forza e la responsabilità di denunciare le profonde ingiustizie del mondo nel quale viviamo, in rapporto a scelte coraggiose e determinate nella direzione della pace, della fratellanza, dell'uguaglianza e della solidarietà.

C'è un tipo di sofferenza sociale che storicamente è emersa come più di ogni altra, a partire dall'avvento della società capitalistica: è quella che si configura come conseguente alle ingiustizie

e alle disuguaglianze sociali. È la sofferenza che ha a che fare con la povertà, l'impossibilità di accedere alle risorse per uno stile di vita dignitoso. È la sofferenza di chi si trova ad essere profugo, immigrato da un paese povero, oppure un senza fissa dimora, che ha perduto tutti gli averi e che non ha più niente e vive risucchiato dalla strada. Ma anche di chi semplicemente ha un lavoro sottopagato e stenta ad arrivare alla fine del mese.

Molto meriterebbe l'analisi dell'esperienza soggettiva, di che cosa significa sperimentare una sofferenza sociale a causa della povertà e delle ingiustizie sociali. Mi soffermo qui tuttavia su un altro tipo di sofferenza propria della civiltà occidentale di massa e globalizzata. Si tratta di un particolare tipo di dolore che è proprio del dilagare della sindrome psicosociale collettiva del narcisismo patologico (Lasch, 1979).

Quello che cerco di descrivere è un particolare tipo di dolore conseguente sia all'adesione, sia all'esclusione dalla società del narcisismo. Quel tipo di società nel quale predomina l'edonismo, il consumismo, il piacere di esercitare un potere, attraverso il culto di essere ammirati. Orbene chi vi aderisce sperimenta un particolare tipo di sofferenza. È una sofferenza di tipo maniacale. La sensazione di sentirsi eterodiretti, alienati, depauperati del proprio vero Sé.

Il piacere di aderire alla sindrome psicosociale del narcisismo patologico è un piacere in un certo qual modo gregario. Nel momento in cui il soggetto che aderisce fa una fantasia di grandezza dentro di sé, nello stesso tempo il proprio nucleo più profondo della personalità viene deturpato della propria autonomia mentale ed emotiva.

La sofferenza che vado qui descrivendo è cioè una sofferenza di un tipo sordo, come quella di un tossicodipendente. Si diviene dipendenti dall'ammirazione e dall'approvazione degli altri, e in questo modo si perde la capacità di spirito critico, di pensiero autonomo, di sentire e di amare gli altri in maniera profonda. Sono all'opera massicci sensi di colpa, che possono essere negati solo facendo leva su fantasie di grandezza.

Ma c'è anche un altro tipo di sofferenza, che è quella di chi si ribella a questo tipo di fantasia collettiva. Ribellarsi è molto difficile perché un conto è la ribellione a un nemico che si presenta come tale nella sua ostilità, e un conto è invece ribellarsi a qualcuno che seduce, ammalia, offre una gratificazione a buon mercato. È lo stesso dilemma che vive un bambino con il proprio genitore. Ribellarsi a un genitore che denigra e maltratta è molto più facile e naturale che ribellarsi a un genitore che lusinga, seduce, dispensa idealizzazione.

Ma la capacità di ribellarsi al narcisismo patologico reca con sé una dote inestimabile: la capacità di esercitare un pensiero autonomo e di essere liberi dall'approvazione degli altri (Meltzer, 1986). È la capacità alla base del pensiero critico e che consente di mantenere una capacità di sentire.

Il problema è che se si accetta di sostare in questo stato mentale si è sottoposti a un'esperienza di grande solitudine. È questo a mio modo di vedere il grande tema degli esclusi. Nella società in cui predomina un nuovo Super-io sociale, che non dispensa proibizione ma invito al godimento illimitato, come dice Recalcati (2011) ispirato da Lacan, la sindrome psicosociale di narcisismo patologico tende a escludere non solo e non tanto chi perde nella competizione per il potere, quanto chi si rifiuta di competere perché animato da migliori sentimenti e da una visione solidale del bene comune e dei valori che garantiscono autenticità nelle relazioni affettive intime.

L'individuo che si ribella mantiene una capacità di pensare, per dirla con Bion (1962), ma al tempo stesso è sottoposto all'esperienza del sentirsi solo, come diceva Winnicott (1958).

Ecco, io credo che sia questa l'essenza di una nuova sofferenza sociale nella nostra società. È un'esperienza di forte dolore, ma di chi mantiene un contatto con la realtà, che è prima di tutto interna. Io penso che una pedagogia critica debba mettere a nudo la profonda bugia e la profonda ingiustizia di un mondo sociale nella civiltà globalizzata che allena e porta a un'evaporazione del Sé sulla base di uno stato mentale collettivo sempre più narcisistico.

Oggi disponiamo di molti elementi per leggere in filigrana le sindromi psicosociali più gravi del nostro tempo. Ad esempio, sappiamo che cosa sia il razzismo, da dove nasca, quanto dolore e sofferenza provochi nel consorzio umano collettivo.

Il razzismo, la più grave delle sindromi psicosociali, secondo Rustin (1991), che portò allo sterminio degli ebrei durante il nazismo, è riconducibile a uno stato massimamente maniacale di totale affermazione del Sé, in una cornice e un'atmosfera mentale assolutamente mortifera e satanica.

Se il narcisismo patologico a livello collettivo supera una certa soglia, se si lega ad altre patologie quali l'attacco alle risorse del pianeta, il disastro ecologico e ambientale, la povertà e l'esproprio di masse sempre più ampie di persone dalla possibilità di incidere sul futuro e il presente dell'umanità, allora la società corre il massimo rischio, perché sono a rischio i valori di base della democrazia, fondata sulla libertà di decidere.

In quest'ottica il pensiero di sinistra evapora, perché assistiamo impotenti all'evaporazione del Sé di fronte alla menzogna di chi garantisce soluzioni facili a una crisi collettiva che appare incontrovertibile, in considerazione dell'erosione della capacità di ogni individuo di sperimentare sentimenti vitali, vivi e profondi.

Io ritengo che sia questo tipo di sofferenza sociale a cui siamo di fronte nel mondo di oggi. La sofferenza di chi aderisce alle sindromi psicosociali basate sul narcisismo distruttivo e per questo viaggia nella direzione del sentire sempre meno. E la sofferenza di chi invece si ribella ma giocoforza deve lottare per non essere ridotto all'estinzione, nell'assumere una posizione che da molti in pedagogia è stata definita come di resistenza.

1. Ulteriori considerazioni

Mentre scrivo queste pagine, verso la fine del febbraio del 2025, sembra che stiamo vivendo una nuova fase storica molto pericolosa. La situazione mondiale è ad alto rischio: i rapporti internazionali rischiano di subire una rapida accelerazione, una escalation verso nuovi conflitti e senz'altro un grave pericolo per la democrazia, anche in Occidente.

Il cambiamento politico negli Stati Uniti suona come una minaccia per l'ordine mondiale che era stato costituito nel dopoguerra prima e dopo la caduta del muro di Berlino poi. Lo spettro di una nuova corsa agli armamenti si prospetta all'orizzonte, laddove migliaia e migliaia di persone sono morte nella guerra in Ucraina e nel conflitto tra israeliani e palestinesi. La democrazia sembra di nuovo in bilico, verso il rischio di una deriva eversiva che mina il progetto dell'Unione Europea. In quest'ottica la cultura di sinistra sembra sempre più a rischio di essere spazzata via.

Sotto questa luce il tema della sofferenza sociale è sempre più attuale. Io vivo in una città come Firenze, dove, da qualche tempo, decine di senza tetto popolano le strade del centro storico lasciati cadere giorno dopo giorno in stato di abbandono ai margini della strada. Si tratta peraltro di persone con visibili disturbi psichici, che sono molto difficili da essere aiutati.

Abbiamo individuato in queste pagine un particolare tipo di sofferenza sociale: quello di essere dei perdenti in una società narcisistica, che naviga verso un clima di crescente carenza di solidarietà sociale. In questo modello di società, dove predomina come detto il desiderio di essere ammirati e di umiliare gli altri, inducendo in loro l'invidia per un potere che si detiene, trionfa per contro anche nella classe media una caduta dei valori di fratellanza e di uguaglianza. La sensazione è che la stagione che si è inaugurata dalla fine degli anni Settanta, sulle ceneri del periodo storico della contestazione giovanile, abbia prodotto una mutazione antropologica della società occidentale. L'individuo di oggi non sembra desiderare più di essere emancipato, quanto di inseguire il mito del successo, del denaro e di nuove volontà di affermazione e di dominio.

In questo scenario a tinte fosche ciò che sembra risentirne, tra l'altro, è la natura delle relazioni umane intime e profonde. Sembra di vivere sempre di più in un mondo in cui gli stessi rapporti umani più stretti sono liquidi, per usare un'espressione di Bauman (1998); futili, superficiali, menomati e smantellati in virtù dello smantellamento che le politiche della società occidentale hanno esercitato da alcuni decenni nella direzione del narcisismo, dell'egoismo e dell'edonismo.

Eppure, non tutto è così desertificato e confuso. Al contrario oggi disponiamo di molta più consapevolezza della radice dei problemi sociali. Le minoranze rivendicano maggiori diritti. Le persone disabili, quelle omosessuali, le donne, gli stranieri immigrati hanno molta più forza nella società e molto più in alto gridano la rabbia per il fatto che i loro diritti siano ancora calpestati. Lo stesso vale per il fenomeno dell'abuso e del maltrattamento all'infanzia e del bullismo come insieme di atti di prevaricazione tra pari in età evolutiva.

L'agenda 2030 oppure un dispositivo complesso come l'Idex per l'Inclusione nelle scuole sono a ricordarci che la nostra società ha preso, nonostante tutto, un impegno preciso nella direzione dell'affermazione dei diritti e della giustizia sociale.

Sembra che siamo di fronte a un conflitto insanabile. La società sta tornando pericolosamente indietro mentre il cammino sembra tracciato in direzione di un progresso ineludibile. Questo progresso costa in verità molta fatica. Molto più facile invece sarebbe gettare via tutto, dare una spallata ai valori di solidarietà sociale e cancellarli all'insegna della ricerca del benessere individuale.

La pedagogia sembra proprio quella disciplina, nel campo delle scienze umane, che di fronte alla crisi del pensiero umanistico ha invece il compito di presidiare i valori della buona e civile convivenza, nella direzione della crescita umana e sociale. Al centro di tale crescita non possono che esserci i rapporti affettivi. Una scuola come istituzione ben funzionante, giusta, e al servizio delle giovani generazioni diventa così una formidabile palestra di vita e di salvaguardia di valori alti di convivenza umana e civile.

2. Povertà, oppressione, sofferenza sociale

Vi è, come detto, una forma di sofferenza sociale che più di ogni altra impone una riflessione sia pur breve: è quella che deriva dalla povertà e dall'oppressione. In un periodo storico nel quale anche in Italia è in crescita il numero di cittadini che versano in condizioni di povertà, sembra necessario spendere sia pure poche parole su questo tema dal versante del discorso che è stato impostato. Mi soffermerò qui sull'esperienza soggettiva della povertà, di che cosa significa essere povero nella nostra società opulente, occidentale, globalizzata. La povertà impone un vissuto di profonda umiliazione e insieme di scacco, che limita fortemente la capacità di pensiero. Per capacità di pensare intendo qui non solo l'accesso al pensiero logico e razionale, ma anche alla capacità di immaginare, sentire, sognare, creare (Bion, 1962).

La povertà restringe fortemente la prospettiva temporale. Quando si deve combattere per racimolare i soldi per arrivare alla fine del mese o si vive in un clima di forte ristrettezza economica il futuro non sembra offrire più niente di buono. La povertà offende la dignità della persona umana, la umilia e ne deforma l'identità e la personalità.

Nell'agenda 2030 un monito preciso è riservato giustamente alla lotta alla povertà. Solo in condizioni economiche soddisfacenti sembra infatti possibile pensare al soddisfacimento di quei bisogni umani fondamentali che rendono conto della dignità della persona umana.

Analogo discorso vale per l'oppressione. Troppe vite umane versano ancora nel mondo in un regime di oppressione a causa della convivenza con regimi non democratici. L'oppressione limita la libertà non solo di parola ma anche di vivere appieno e di sentire. La democrazia sembra

il bene più prezioso da salvaguardare in modo da vivere l'esistenza quotidiana nella sua pienezza e voglia di partecipare alla vita collettiva. Nel momento in cui povertà e oppressione sono a rischio di diffondersi di nuovo anche nella nostra società occidentale, tutto questo deve suonare come un monito che impone presidio anche da parte della pedagogia.

Bibliografia

- Bauman Z. (1998/1999). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone* (Trad. it.). Roma-Bari: Laterza.
- Bion W. R. (1962/1972). *Apprendere dall'esperienza* (Trad. it.). Roma: Armando.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il «postmoderno»*. Torino: UTET.
- Di Chiara G. (1999). *Sindromi psicosociali. La psicoanalisi e le patologie sociali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Freud S. (1929/1967-1980). *Il disagio della civiltà* (Vol. 10, *Opere*). Torino: Boringhieri.
- Fratini T. (2012). *Esclusione, emarginazione, integrazione sociali. Nuove prospettive pedagogiche*. Pisa: ETS.
- Fratini T. (2020). Sulla personalità neoliberista. Considerazioni pedagogiche. *MeTis*, 10(2), 312-327.
- Freire P. (1967/1971). *La pedagogia degli oppressi* (Trad. it.). Milano: Mondadori.
- Lasch C. (1979/1981). *La cultura del narcisismo* (Trad. it.). Firenze: Bompiani.
- Meltzer D. (1986/1987). *Studi di metapsicologia allargata* (Trad. it.). Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati M. (2011). *Elogio del fallimento. Conversazioni su anoressia e disagio della giovinezza*. Trento: Erickson.
- Rustin M. (1991/1994). *La società buona e il mondo interno. Psicoanalisi, politica, cultura* (Trad. it.). Roma: Borla.
- Winnicott D. W. (1958/1970). La capacità di essere solo. In *Sviluppo affettivo e ambiente* (Trad. it.). Roma: Armando.

Coinvolgimenti nei processi di trasformazione verso una convivenza pacifica

Doris Kofler

Professore Aggregato

Università di Bolzano/ Bozen – doris.kofler@unibz.it

1. Campi di ricerca sulla trasformazione

Le trasformazioni avvengono nelle nostre biografie senza preavvisi, mentre la ricerca tenta di tracciare cause e concause, cerca di dare ordine ai cambiamenti. L'epoca dell'Antropocene mette al centro la donna e l'uomo che influenzano più che mai l'ambiente naturale in cui essi vivono e si trovano protagonisti, creatrici e creatori di nuove possibilità che al contempo comprendono ambigue tentazioni esponendosi alle guerre, alle nemicizie, all'inquinamento della fiducia nonché della madre terra, ma anche allo smarrimento ed all'isolamento, alla sconsolatezza e all'incertezza. Morin (2012) nel declinare "la Via: per l'avvenire dell'umanità" descrive una situazione di crisi planetaria che è la "crisi dell'umanità che non giunge ad accedere all'umanità" (p. 14) e aggiunge, che la trasformazione in cui dobbiamo impegnarci per "salvare noi stessi e il nostro pianeta è quella dell'umanità dell'umano" (p. 15). Assumendo un punto di vista pedagogico sulla trasformazione, potremmo dire che l'educazione e la formazione aiutano a sviluppare strumenti per comprendere e affrontare le trasformazioni, pur sapendo che non tutto è prevedibile o controllabile. Oggi più che mai il soggetto/ persona è intrecciato all'economia, poiché le sue scelte, bisogni e azioni non solo dipendono dalle dinamiche economiche, ma contribuiscono anche a plasmarle e a trasformarle nel tempo, tema analizzato da Karl Polanyi in "The Great Transformation" nel 1944 (Dale, 2010) dove definì il crescente orientamento al mercato come una separazione dell'economia dalla società, processo che ebbe inizio con l'aumento della recinzione delle terre da parte dei grandi proprietari terrieri. In qualità di Pedagogisti ci poniamo la domanda di come la crescita e la protezione del clima siano compatibili e come vivremo in futuro e creiamo risposte mediante una formazione liberamente accessibile ed offerta gratuitamente fino alla scuola dell'obbligo in uno Stato che possa proteggere la comunità dalle forze distruttive di una logica di crescita e di mercato sfrenata. La ricerca pedagogica non è solo un esercizio di analisi retrospettiva, ma un modo per affinare la nostra capacità di leggere le trasformazioni e prepararci ad esse. I processi di trasformazione sono complessi – personali, sociali e politici. Ad essi sono legati processi di apprendimento trasformativo, che, secondo Wiesner e Prieler (2020), indicano un "riapprendimento" degli orientamenti interiori e dei valori della persona che apprende. L'apprendimento trasformativo comprende un processo in cui le persone riconoscono criticamente le proprie precedenti prospettive di significato e visioni del mondo (frames of references), le mettono in discussione e le modificano attraverso processi di apprendimento individuale. Si tratta di un cambiamento profondo e qualitativo nella comprensione di sé e del mondo. Si intende quindi un processo di apprendimento che inizia con un dis-apprendimento, una re-visone, dei modelli di pensieri, sentimenti ed azioni acquisiti in modo acritico e procede con progressi e si trasforma, in un atteggiamento curioso e critico verso nuove percezioni, pro-

spettive e relazioni. Mezirow (1998, 2016), sociologo, si è occupato a lungo della teoria dell'apprendimento trasformativo, soprattutto adottato nell'educazione degli adulti e dichiara che *"Transformation Theory maintains that human learning is grounded in the nature of human communication; to understand the meaning of what is being communicated – especially when intentions, values, moral issues, and feelings are involved – requires critical reflection and assumptions"* (Mezirow, 1998, S. 188). Il criterio della trasformatività orienta i processi all'uscita dalla staticità e dalla ripetitività di ciò che è già noto, invitando ad esplorare il "possibile" in senso di un orientamento all'esplorazione che ammette un pensare e un agire mirato a mettere in discussione e «ridefinire i problemi da una prospettiva differente» (Mezirow 2016, p. 43), superando ogni forma di gerarchia e coercizione, e aprendo la strada a scenari di crescita fondati sulla responsabilità, sulla reciprocità e sulla condivisione. Diventa sempre più centrale immaginare un futuro in cui il discorso pedagogico trovi spazio all'interno di un'azione collettiva che ne riconosca apertamente la portata emancipatrice e della sua caratteristica critico-progettuale che «si pone come tensione alla dilatazione delle esperienze, alla realizzazione integrale, plurale e plurilaterale del pensiero della personalità, alla ricerca di alterità, di valori nuovi e differenti» (Frabboni, Pinto Minerva, 2003, p. 40). Sulla base di queste intuizioni, l'apprendimento trasformativo e l'educazione possono essere intesi come un processo di auto-formazione e sviluppo dell'identità, che Mezirow (1998) fa dipendere da tre livelli di apprendimento, quello strumentale, orientato all'istruzioni, quello comunicativo, orientato al consenso e alla comprensione che avviene attraverso l'incontro e la relazione con gli altri in situazioni di azione sociale, e quello emancipatorio (Mezirow, 1991) poiché dipende dai precedenti, come prerequisiti, e prende in causa la riflessività e l'autoesame critico, che consente di riconoscere prospettive, punti di vista e orientamenti e riesamina criticamente schemi di pensiero, ideologie, percezioni ed abitudini nell'ambito dell'apprendimento comunicativo.

Viviamo in tempi in cui molti aspetti della vita (l'inquinamento della Terra, il sopravvento dell'IA, le guerre, le violenze e con esse il declino della dignità umana) sono andati fuori rotta e l'indignazione potrebbe essere il punto di partenza per mettere in discussione lo status quo e avviare percorsi di trasformazione, essere motore del cambiamento sociale e personale. Anni fa scoprii Hessel Stephane (2010), in un pamphlet liberatorio e pungente *Indignez-vous ! (Pour une insurrection pacifique)*, scritto all'età di 93 anni, dove esternò questo invito immanente. Non basta solo affrontare i mali della nostra epoca, bisogna scuotere e lanciare gridi di allarme che superino riduttivi schieramenti politici e divisioni ideologiche. Fa appello alla Resistenza, come valore, che richiama il desiderio di giustizia e di uguaglianza per una società del progresso per tutti. *"Creare è resistere. Resistere è creare"*, scrive nella copertina del suo libro e ci ricorda che *"l'interesse generale deve prevalere sull'interesse particolare e l'equa distribuzione delle ricchezze deve prevalere sul potere del denaro"*. Hessel è uno che ha collaborato alla stesura della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani e senza se e senza ma dice che proprio questi diritti stanno per essere smantellati e calpestati. *"Ora tocca a voi: non fatevi intimidire dalle dittature dei mercati finanziari che minacciano pace e democrazia"*. I diritti umani sono inviolabili: ogni loro violazione, indipendentemente da chi la compia, deve suscitare in noi indignazione e quindi chiama direttamente in causa la responsabilità di ognuno/a di noi e tutti noi abbiamo molti motivi per indignarci e perciò anche per impegnarci. Il turbocapitalismo ci imprime "sempre di più" ed innesca un uragano che ci devasterà e quindi l'invito non può che essere: indaghiamo chi ci comanda e chi decide per noi e chi alimenta il divario fra ricchi e poveri e osserviamo cosa succede con i Diritti Umani proclamati, ma non promossi lealmente dall'ipocrisia dei vincitori. Ecco perché l'indignazione, il disgusto e la repulsione dell'animo quando sono ben canalizzati, possono essere una spinta al cambiamento. La ricerca trasformativa si occupa di comprendere e guidare i processi di cambiamento e può fornire strumenti per tradurre questa energia emotiva in riflessione critica, apprendimento e nuove pratiche di pensiero e azione. L'ap-

prendimento trasformativo inizia con una “disorienting dilemma” (Mezirow, 1991), ovvero un’esperienza che scuote le convinzioni precedenti (Code et al., 2022) e invita a ridefinire i problemi da una prospettiva differente: l’indignazione potrebbe rappresentare proprio questa fase iniziale, spingendo individui e la comunità a rivedere criticamente le proprie visioni del mondo. I processi di riflessione sul nostro individuale sviluppo e formazione, in riferimento alle dimensioni temporali, storiche, culturali, sociali e biografiche, potrebbero determinare in modo significativo le prospettive di significato (*meaning perspectives*) delle nostre disposizioni mentali (*habits of mind*).

2. Perché partecipare ai processi di trasformazione

Trasformazione non è pensabile senza il coinvolgimento attivo delle persone nei cambiamenti sociali, culturali o politici e la portata di un cambiamento dipende dalla partecipazione collettiva. Portare le nuove generazioni alla consapevolezza civica e alla responsabilità collettiva da tempo è collocato nell’Educazione alla cittadinanza, anche chiamata educazione civica (Legge n. 92/2019, “Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica”), che in primis chiama in causa le scuole, ma anche tutte le comunità educative, le istanze formali, informali e non formali (Frabboni, Guerra, 1991) per preparare alla valorizzazione della convivenza nella diversità (culturale, religiosa o di altro tipo), all’empatia, all’autonomia, favorendo l’educazione finanziaria, ecologica-sostenibile, alla partecipazione e alla democrazia. Predilette sono le pratiche educative basate sul dialogo e l’insegnamento di pratiche prassi/azioni di negoziazione tra individui e gruppi dove è essenziale prevenire i conflitti e promuovere la pace. Sono approcci che non sono recenti e se pensiamo all’operato di Freire Paulo (1921-1997), la sua “pedagogia dell’emancipazione”, si fonda proprio su un metodo dialogico e problematizzante che intende promuovere un’alfabetizzazione come presa di coscienza politica che ha l’effetto di avviare un processo di liberazione personale, ma soprattutto collettivo (Freire, 1990) e il suo approccio alla pedagogia critica è centrale per la pedagogia della pace, poiché considera l’educazione come un mezzo di liberazione e trasformazione. Esperire sin da piccoli ad assumere un ruolo attivo nel proprio contesto di vita e far sentire la propria voce nella costruzione di un’identità comunitaria sempre in evoluzione è una sfida a cui la scuola deve rispondere coinvolgendo l’intero territorio (Zoletto, 2022). Alunni, giovani, ma anche adulti, dovrebbero trovare nella scuola e nell’extra-scuola luoghi e spazi d’incontro e di scambio all’interno di una comunità più ampia entro cui esperire che cosa significhi essere cittadini e partecipare a processi decisionali e di costruzione identitaria. La partecipazione e il coinvolgimento sono concetti chiave per una cittadinanza attiva e responsabile ed anche in vari documenti internazionali in tema di educazione alla cittadinanza (EIA, 2021, OECD, 2021) indicano questa via percorribile. La democrazia non si mantiene automaticamente, ma deve essere appresa, sperimentata e vissuta attivamente e si alimenta dalla partecipazione attiva di tutti i suoi membri (von Hentig, 2009). Le istituzioni educative possono e devono fungere da laboratori di cooperazione, dove gli studenti apprendono a lavorare in sinergia, a risolvere problemi comuni attraverso l’applicazione di metodologie scientifiche e a comprendere l’importanza della loro partecipazione attiva nella società (Wals, Benavot, 2017). I progetti di pace, integrati nell’educazione, possono contribuire a formare cittadini globali capaci di affrontare le sfide del mondo con valori di cooperazione e rispetto reciproco. Mi piace chiudere con l’auspicio di una più capillare diffusione dei processi partecipativi e in un recente contributo di Salerno (2025) sulla progettazione di futuri possibili e le Tras.Formazioni, sottolinea che:

La speranza si contrappone alla dittatura del ‘paradigma dell’ottimismo’, tipico del neoliberalismo occidentale imperante. Han (2024b) esplora la dimensione politica della speranza, sottolineando come essa, a differenza dell’angoscia che paralizza e isola, crei comunità e alimenti il potenziale rivoluzionario. Emerge in questo modo il ruolo della speranza come motore di trasformazione sociale, perché il semplice ‘futuro’ non sia una semplice ripetizione del presente (p. 311).

3. Trasformazione possibile: una convivenza pacifica

L’educazione alla pace è fondamentale per costruire una società più giusta ed inclusiva e quindi gli sforzi devono incanalarsi in innovativi approcci nelle riflessioni sulle pratiche educative. Anche la ricerca educativa deve studiare nuove premesse in termini di offerte interculturali, plurilingui ed ecologici e deve mettere in luce – e rinnovare – la promozione dei valori dell’Unione Europea, come la pace, la democrazia, il pluralismo, la non discriminazione, la tolleranza, la giustizia, la solidarietà e la parità tra donne e uomini, riconosciuti come valori che determinano la coesione sociale e il senso di appartenenza ad una determinata comunità (Kofler et al., 2024), restano profondamente radicati in una comprensione del futuro. Parliamo di un’educazione da sempre, influenzata dal contesto sociale, politico e culturale, che riveste un ruolo centrale in questo processo e come ci ricorda Harris (2004), l’educazione per la pace è essenziale per promuovere il bene delle generazioni future, contribuendo alla trasformazione dei conflitti e allo sviluppo di una cultura di nonviolenza. La crescente consapevolezza delle terribili forme di violenza, come il cambiamento climatico, l’ecocidio, i genocidi, le guerre, l’odio etnico, il razzismo, l’abuso sessuale e la violenza domestica, rendono sempre più urgente il ruolo dell’educazione alla pace. Sin dalla prima infanzia e lungo tutto il corso della vita, tutte le figure educative e i professionisti della formazione dovrebbero vedersi impegnati nello sviluppo di competenze specifiche per sensibilizzare i singoli sui pericoli esistenti della demagogia, dei falsi valori della società del consumo ed aiutare i (futuri) cittadini verso percorsi concreti di pace e convivenza. L’educazione alla pace non si limita a definire ciò che è negativo, come la violenza, ma si concentra anche su ciò che la pace rappresenta, sebbene non esista una definizione universale di pace. Come affermato da Galtung (1996), uno dei principali teorici della pace, “la pace non è solo l’assenza di guerra, ma la presenza di giustizia”. Galtung ha introdotto il concetto di *pace positiva*, in cui la pace non si limita alla semplice assenza di conflitto armato (pace negativa), ma implica l’attivazione di processi che mirano a risolvere le cause profonde dei conflitti attraverso metodi non violenti, promuovendo il rispetto dei diritti umani, la giustizia sociale e la democrazia. Questa visione della pace va oltre la concezione statica di un “fine”, come un obiettivo raggiunto una volta per tutte. Al contrario, la pace è un processo continuo e dinamico e questo pensiero si trova in linea su quanto espresso anche da Mahatma Gandhi che la descrive come via verso l’obiettivo che non può prescindere dall’impegno per la pace che implica un lavoro incessante. Si tratta di un cammino che non può mai essere considerato concluso ed anzi, anche in assenza di guerra, può sempre essere alimentato da azioni quotidiane che rafforzano la convivenza pacifica. Mentre Galtung (2007a) propone di parlare di violenza ogni volta che uno dei seguenti bisogni fondamentali dell’uomo viene violato: la sopravvivenza, il benessere fisico generale, l’identità personale o la libertà di poter scegliere tra diverse opzioni, dichiara anche che la violenza strutturale si manifesta ogni volta che le persone vengono influenzate in modo tale da non poter realizzare pienamente se stesse e subiscono ingiustizie sociali. Galtung (2007b) aggiunge: “Oggi lavoro principalmente con un triangolo: violenza diretta, violenza strutturale, violenza culturale. La violenza strutturale viola i bisogni, ma nessuno è direttamente colpevole e in questo senso responsabile. La violenza culturale è la legittimazione della violenza strutturale

o diretta da parte della cultura”. Il contrario della violenza è la pace ed essa è un tema radicato nel preambolo dei trattati e in tutto il processo di integrazione europea, sommo obiettivo dell’UE, quello di garantire una pace duratura in Europa, stabile e giusta, unita nella sua diversità, resta un obiettivo trasversale tra i valori stabiliti nell’Articolo 2. Citando Wintersteiner (2019) è chiamata in causa la cittadinanza globale (l’educazione ad essa) che perde gran parte del suo significato e della sua energia trasformativa se non è strettamente legata al concetto di una cultura di pace, che implica la necessità di un profondo cambiamento delle nostre supposizioni di base, modi di vita, abitudini e pratiche culturali. In riferimento a quanto scrive Baldacci (2024) sull’educazione alla pace e alla non violenza fa appello “all’impegno etico-sociale per affermare i diritti e la giustizia (...) non si tratta semplicemente di educare alla mitezza, e tanto meno di abituare a starsene in pace, cioè a rimanere estranei ai conflitti e alla larga dai problemi che ne derivano. L’educazione alla pace implica l’impegno nella lotta alle ingiustizie. Lotta non violenta, condotta con le armi della testimonianza etico-civile, ma distante da una “pacifica” indifferenza (Baldacci, 2024, p. 2). L’impegno e la ricerca per la pace mirano a generare più pace, non solo in termini di output di ricerca, ma inseguendo l’obiettivo di colmare il divario tra il pragmatismo della politica e il moralismo dei movimenti pacifisti. È una strada lunga e impegnativa, e che non può promettere nulla di certo; può soltanto contribuire a creare alcune condizioni per la possibilità della pace (Baldacci, 2024).

Bibliografia

- Baldacci M. (2024). Guerra e pedagogia della pace. *Articolo 33, Politiche educative. 1, gennaio*. <https://www.articolotrentatre.it/rivista/gennaio-2024/guerra-pedagogia-pace>
- Code J., Ralph R., Forde K. (2022). A disorienting dilemma: Teaching and learning in technology education during a time of crisis. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 22(1), 170–189. <https://doi.org/10.1007/s42330-022-00191-9>
- Dale G. (2010). *Karl Polanyi the limits of the market*. Cambridge: Polity Press.
- EIA (2021). *Implementation of citizenship education in the EU*. Bruxelles: UE.
- Frabboni F., Guerra, L. (1991). *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Freire P. (1990) *Pädagogik der Unterdrückten Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek: Rowohlt.
- Galtung J. (1996). *Peace by peaceful means peace and conflict, development and civilization*. Oslo: International Peace Research Institute.
- Galtung J. (2007a). *Konflikte und Konfliktlösungen die Transcend-Methode und ihre Anwendung*. Berlin: Homilius.
- Galtung J. (2007b). *Frieden mit friedlichen Mitteln*. Münster: Agenda Verlag GmbH & Co.
- Harris I.M. (2004). *Teaching for Peace: A Guide to Peace Education*. University of Illinois Press.
- Hessel S. (2011). *Empört Euch! Indignez-vous!* (4a ed.). Berlin: Ullstein Verlag.
- Kofler D., Medda-Windischer R., Carlà A. (2024). Europäische Wertegemeinschaft und zivilgesellschaftliche Integration: Erfahrungen von Asylsuchenden und Studierenden mit einem Brettspiel. In H. Demo, S. Cappello, V. Macchia, S. Seitz (Eds.), *Didattica e Inclusione scolastica – Inklusion im Bildungsbereich. Vernetzt: Costruire comunità* (pp. 207-229). Bu.press. <https://doi.org/10.13124/9788860461964>
- Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica*. Vedasi anche, Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione, di cui all’articolo 3 del DPR 179/2011, 2013.
- Merizow J. (2016). *La teoria dell’apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198.

- Morin E. (2012). *La via: Per l'avvenire dell'umanità [La Voie. Pour l'avenir de l'humanité]*. Milano: Raffaello Cortina.
- OECD (2021). *The future of education and skills. Education 2030*. Parigi: OECD.
- Salerno V. (2025). Educare e trasformare un mondo che genera angoscia. La “pedagogia della speranza” di Byung-Chul Han e il paradigma della società formativa allargata. In A. Gramigna, G. Gola, A.M. Marcelli (Eds.), *Progettare futuri possibili: Pluralismo dei paradigmi e trasformazione* (pp. 310–318). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Von Hentig H., (2009). *Bildung: Ein Essay* (8 ed.). Beltz-Taschenbuch Essay: Bd.158. Weinheim: Beltz.
- Wals A. E., Benavot A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education*, 52 (4), 404-413.
- Wiesner C., Prieler T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung: Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus. *R&E-SOURCE: Tag der Forschung 2020*, 21(1), 1–18. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13293173.v1>
- Zoletto D. (Eds.) (2022). *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*. Roma: Carocci.

Sostenere le transizioni, contrastando le discriminazioni

Francesca Oggionni

Professoressa Associata

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

Lisa Brambilla*

Ricercatrice

Università degli Studi di Milano-Bicocca – lisa.brambilla@unimib.it

1. Premesse

Gli osservatori da cui emergono le suggestioni riportate nel presente contributo sono due servizi dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca – il servizio di Consulenza Pedagogica per l'Orientamento e la Carriere Alias – ma, soprattutto, le nostre aule universitarie, che mostrano una sempre più ampia presenza di studenti e studentesse con traiettorie di vita non lineari, con background migratorio e/o che, nella propria famiglia, frequentano per primi l'università (*First-Generation Students*), oppure che sono in cerca di un posizionamento e riconoscimento nel fluido divenire della propria identità, a livello individuale e collettivo, personale e sociale.

La complessità del reale introduce nelle traiettorie di vita di ogni persona alcune discontinuità e numerosi momenti di dis-orientamento, che possono essere più o meno nominabili, socialmente compatibili e accettati, personalmente sostenibili con consapevolezza e strumenti interpretativi, riflessivi e operativi. Sebbene costituiscano un tratto strutturalmente dipendente dal clima socio-economico e culturale attuale, caratterizzato da incertezza e instabilità, i dis-orientamenti sembrano aver assunto una connotazione squalificante. Allo sguardo specificamente pedagogico spetta il ruolo di riportarli ad essere considerati esperienze legittime e formative, dal portato anche positivo, quando cariche di riflessività.

Formare *nelle e alle* transizioni richiede una focalizzazione dinamica, tra presente e futuro, tra soggetti e ambienti d'esperienza. Attivare un permanente processo di sviluppo di pensabilità futuribili, di formulazione di domande centrate e contestualizzate, coerenti con ciò che accade nel mondo, è l'obiettivo primario dei percorsi di orientamento formativo. Aprire spazi di riflessività in merito alla ridefinizione degli sguardi e delle responsabilità, andando a riconnettere con tensione critica le scelte personali e/o istituzionali al sistema di vincoli politici, sociali e territoriali che le hanno generate, rimanda ai principi di giustizia sociale, che rischiano di opacizzarsi all'interno dello scenario contemporaneo.

* Il contributo è il frutto congiunto del lavoro delle due Autrici. A fini concorsuali si segnala che il primo e il secondo paragrafo vanno attribuiti a Francesca Oggionni, il terzo e quarto paragrafo a Lisa Brambilla.

2. L'università come contesto di transizione

Studentesse e studenti vivono l'università come spazio-tempo in cui si compie una transizione formativa, non solo in termini di istruzione formale, ma anche e soprattutto di attraversamento di una fase cruciale del loro ciclo di vita, in cui si spingono verso l'età adulta (*Emerging Adulthood*)¹, confrontandosi con i disorientamenti correlati al processo transizionale di *recentering* (Tanner, Arnett, 2011) e quindi, con l'instabilità correlata al bisogno di emancipazione dai contesti di dipendenza (scuola e famiglia) e di riposizionamento della propria identità rispetto a ruoli e funzioni adulte. La progressiva ri-centratura «riguarda la ricerca di definizione dell'identità personale e dei ruoli adulti [...] Si tratta di un momento esplorativo, in quanto obiettivi, prospettive, valori, comportamenti vengono messi a fuoco anche in corrispondenza dei contesti sociali di appartenenza» (Biasin, 2019, p. 92). In un continuo ri-allineamento, sperimentano incertezza e vulnerabilità, che si attenuano con il «consolidamento dell'identità, connotato da mature relazioni sociali, dalla presa di responsabilità e dall'impegno verso gli altri e per il miglioramento di sé stesso/a» (*ibidem*).

In sede di colloquio di consulenza pedagogica, sono frequenti le narrazioni che rimandano a uno spaesamento legato all'aumento della libertà e dell'autodeterminazione oppure alla sensazione di essere in equilibrio instabile di fronte a una sfida identitaria che ha a che fare con la percezione di sé in trasformazione, l'acquisizione di competenze talvolta dai contorni (e dalla spendibilità) poco chiari, lo stridore tra diritti acquisiti/presunti e disuguaglianze percepite. Gli/le studenti mostrano spesso una forte centratura sul presente e una ridotta percezione della continua evoluzione dei contesti sociali, economici, territoriali in cui vivono. Nella consulenza pedagogica trovano uno spazio di ascolto e di educazione problematizzante, di legittimazione – di dubbi e incertezze, del desiderio di spingersi oltre itinerari già dati e intraprendere con coraggio (anziché timore e vergogna) percorsi non-lineari ecc. – e di (ri)avvio di percorsi di ricerca aperti all'esplorazione e alla sperimentazione. Viene offerto loro – che ne riconoscono il valore – un accompagnamento nel riconoscimento dei molteplici fattori che orientano le loro scelte (in modo informale, ma incisivo) – in primis la famiglia, il gruppo dei pari e la percezione di una forte pressione sociale –, permettendogli di dilatare uno spazio riflessivo compresso (talvolta inesistente) di decostruzione delle rappresentazioni legate alle “professioni più sicure e redditizie da scegliere” e alle “scelte giuste da fare”. Molto diffuso è il bisogno di acquisire strumenti per accogliere e sostenere l'incertezza relativa al proprio futuro; veder tratteggiati i margini di ideatività e progettazione possibili in uno scenario non del tutto definito e incerto, se non problematico, facilita il superamento di momenti di *impasse*.

Particolarmente sfidante è il crinale lungo il quale camminano i cosiddetti *First-Generation Students* (Romito, 2021), che strutturano il proprio ri-allineamento attraverso un impegnativo lavoro di compensazione e bilanciamento tra diverse tensioni: responsabilità nei confronti della famiglia (talvolta con alcuni tratti di conflittualità intergenerazionale), desiderio di differenziazione, vacillamento in assenza di modelli prossimali a cui poter fare riferimento nello studio, frequenti difficoltà di conciliazione tra le molte dimensioni del vivere quotidiano (studio, lavoro, tessitura di reti relazionali all'interno di diversi territori ecc.), riconoscenza nei confronti di chi ha reso immaginabile la possibilità di iscriversi all'università, rispetto nei confronti del sapere. Gli studenti universitari di prima generazione rappresentano una porzione rilevante della po-

1 Cfr. C. Biasin (2019), “*Emerging Adulthood*: la ‘fatica’ di diventare adulti”, in M. Cornacchia, S. Tramma (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma, Carocci, pp. 83-102; J.L. Tanner, J.J. Arnett (2011), “Presenting ‘Emerging adulthood’: what makes it developmentally distinctive?” (pp. 13-30) in Arnett et al. (2011), *Debating Emerging Adulthood: stage or process?*. Oxford-New York: University Press.

polazione studentesca, che sollecita un interesse di ricerca attento alle disuguaglianze educative e ai processi di emancipazione.

Inoltre, nel focalizzare gli ambiti in cui formare alle transizioni, è doveroso un accenno al solco di ricerca tracciato da Giulia Pozzebon con il testo *Figlie dell'immigrazione. Prospettive educative per le giovani con background migratorio* (2020). La studiosa sollecita un'attenzione pedagogica nei loro confronti «in quanto soggetti emergenti dalla contemporaneità collocati all'intersezione tra diversi assi (del genere, dell'etnia, dell'età) attraversati in questo momento storico da spinte emancipative e al tempo stesso tradizionali» (p. 11). Offrire loro un accompagnamento nel percorso riflessivo problematizzante di analisi del sistema educativo – complesso e carico di contraddizioni – sotteso alle loro traiettorie di vita significa sostenerle nella transizione da una «*biografia meticcias*, intesa come il dato di fatto di crescere in un contesto molteplice e plurale [verso] l'*appartenenza meticcias* [ovvero] il posizionamento di ciascuna all'interno di questa molteplicità, l'autoriconoscimento di sé come esito di un processo di incontro e integrazione di appartenenze differenti» (p. 94). Infatti, «il passaggio da una biografia meticcias all'affermazione dell'appartenenza meticcias non è automatico, ma si compie attraverso un *percorso maturativo*, che [...] incontra nuove possibilità e problematività» (pp. 94-95).

3. Il nuovo Regolamento Carriere Alias dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca

All'interno della cornice delineata, è possibile altresì illuminare il potenziale del secondo servizio considerato, ovvero della Carriera Alias, per la realizzazione di un orientamento che consenta non solo una migliore conoscenza e accoglienza dei bisogni di riconoscimento e autodeterminazione di una parte della popolazione studentesca, a prevenzione e contrasto di discriminazioni, ma anche per la realizzazione di un migliore supporto per il compimento di un percorso formativo che, nel caso qui analizzato², è volto all'acquisizione del profilo professionale di tipo educativo. Al contempo, tale potenziale può esprimersi nel lavoro di raccordo tra l'Università, il territorio e i servizi socio-educativi – questi ultimi terreni di sperimentazione formativa e approdo professionale di questa popolazione studentesca – per il sostegno e lo sviluppo di pratiche istituzionali, sociali ed educative critiche, in cui il lavoro per il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze non proceda disgiunto da un orizzonte di giustizia sociale e di contrasto alle disuguaglianze.

In linea con altri Atenei italiani, il nuovo Regolamento Carriere Alias dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, attivo da agosto 2023, ha introdotto alcune importanti e significative novità rispetto alla versione precedente del 2017. La più rilevante tra queste pertiene il superamento dei vincoli documentali che, per l'accesso alla Carriera Alias, rendevano obbligatoria la presentazione di una certificazione psicologica o medica attestante la presenza di un percorso di transizione. Come evidenziato nel sito di Ateneo e nelle pagine dedicate³, chiunque oggi intenda identificarsi con un genere diverso da quello anagrafico⁴ può infatti presentare istanza di richiesta corredandola del solo documento di identità. Svincolare l'accesso all'Alias dalle precedenti con-

2 Le analisi che seguono si sono sviluppate all'interno del tutoraggio connesso al Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" e, in particolare, del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione.

3 <https://www.unimib.it/studiare/servizi-studenti-e-laureati/bicocca-orienta/servizi-orientamento/carriere-alias>

4 L'attivazione della Carriera Alias è opportunità prevista per la popolazione studentesca come per il corpo docente, il personale tecnico-amministrativo e per chiunque – temporaneamente presente in Ateneo – volesse disporre di un nome di elezione differente da quello anagrafico (es. ricercatori/ricercatrici, assegnisti/i, visiting professor ecc.).

dizionalità ha comportato diverse positive ricadute. Anzitutto ciò ha reso la misura più accessibile e prossima ai bisogni di quella popolazione, anagraficamente più giovane, che può trovarsi in una fase di interrogazione ed esplorazione della propria identità (Biemmi, Mapelli, 2023), offrendo uno spazio sicuro – istituzionalmente garantito e supportato – in cui questi bisogni possono trovare opportunità per essere detti, accolti e più serenamente attraversati, diventando occasione di sperimentazione e riflessività. Uno spazio che talvolta non è garantito neanche all'interno del nucleo familiare, come confermano le molte richieste di studenti che domandano rassicurazioni in merito alla modalità di ricevimento del nuovo badge, su cui sarà impresso il nome di elezione, sincerandosi che questo non venga spedito all'indirizzo di casa, ma possa essere consegnato direttamente a loro in Ateneo.

Spazio, quindi, di accoglienza, legittimazione e autodeterminazione che la Carriera Alias garantisce, e che la più aggiornata versione della sua regolamentazione estende anche a quella popolazione che non ha ancora scelto di intraprendere il percorso di transizione normato dall'attuale legislazione, le cui problematiche insistono, fra l'altro, su costi, tempistiche e invasività delle procedure che dispone, che la rendono strumento incapace di rispettare appieno libertà e dignità degli individui e del tutto obsoleto dinanzi alle trasformazioni delle odierne sensibilità (Rigobello, Gamba, 2016). Non solo. Come mostrano i dati rilevati circa le carriere Alias attive nell'Ateneo milanese di Bicocca, la misura è ora in grado di accogliere le richieste di coloro che non si riconoscono nel binarismo di genere; una popolazione in crescita – composta di giovani – che predilige, per la scelta del nome di elezione, una direzione neutra.

Sebbene, come noto, la Carriera Alias valga all'interno del solo perimetro dell'Ateneo in cui trova applicazione, attraverso il nuovo regolamento essa manifesta e segnala – simbolicamente – un posizionamento più sensibile agli approdi della letteratura in materia (Bernini, 2017; De Leo, 2021) e più prossimo alle legislazioni di altri paesi europei (come Scozia e Spagna), che hanno abbracciato tendenze più avanzate, anticipandone una parziale sperimentazione e la possibilità di una loro prossima futura realizzazione. Scelta coraggiosa, nel generale clima reazionario, nazionale e internazionale, che permette di veder garantito a chi studia, lavora o solo attraversa il Campus di Milano-Bicocca di vivere in un contesto tutelante, istituzionalmente presidiato e positivamente connesso con le opportunità presenti nel territorio milanese, dall'associazionismo LGBTQ+ ai servizi della municipalità milanese che riconoscono l'identità Alias.

4. Alias: strumento di orientamento per la popolazione studentesca e per la stessa istituzione accademica

Un'ulteriore novità introdotta dal nuovo regolamento pertiene la figura del Tutor, nominata con Delibera di Consiglio in ognuno dei quattordici Dipartimenti dell'Ateneo milanese. Tutor è chi svolge funzioni di accoglienza e supporto per bisogni che attengono le attività universitarie della popolazione studentesca con carriera Alias, che può rivolgersi al tutor di riferimento con libertà, ovvero se e nel momento in cui lo ritiene utile e opportuno. In questi primi due anni di sperimentazione si è potuto osservare come la presenza dei tutor abbia favorito la creazione di uno spazio che ha permesso l'emersione di problemi e bisogni e l'accoglienza di domande che si sono rivelate fondamentali da diversi punti di vista, anzitutto per la verifica della concreta e corretta applicazione del nuovo regolamento. È all'interno di questo spazio che si è potuta infatti rilevare la presenza di falle che hanno permesso all'Ateneo di sviluppare attività e strumenti di monitoraggio dell'effettiva ricezione delle nuove disposizioni da parte del proprio personale tecnico-amministrativo e docente, come – soprattutto – di acquisire elementi utili per la messa a fuoco di problematiche di cui non era stato possibile anticipare qualità e portata, e di definire, a partire da esse, nuove progettualità. È stato questo il caso della complessa gestione dei dati

sensibili riguardanti la popolazione Alias, e la ricerca di un delicato equilibrio tra l'esigibilità dei diritti acquisiti con la misura loro dedicata e il rispetto delle normative sulla privacy, che hanno portato a mobilitare l'impegno, competente e sensibile, del Comitato Unico di Garanzia (CUG) e dei servizi dell'Ateneo nel trovare o costruire soluzioni *ad hoc*.

Chiamato ad operare in stretto contatto con il CUG, il Referente delle Carriere Alias e gli uffici preposti – come indicato nel regolamento – la figura del tutor ha permesso di stimolare il coinvolgimento attivo di studenti Alias non solo nella rilevazione delle criticità nell'applicazione del regolamento ma anche nella possibilità di riflettere e progettare intorno alla loro risoluzione e gestione. Nell'ambito del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa", in particolare, questa virtuosa ricorsività, che ha trovato alimento in una partecipazione attiva e generosa di studenti Alias, ha permesso di individuare nuovi piani e prospettive di lavoro, come – ad esempio – quello riguardante l'affinamento della comunicazione istituzionale dedicata alla misura, mettendone a fuoco alcuni limiti e, contestualmente, alcune possibilità di sviluppo, sia nell'ambiente virtuale che in quello materiale. Ciò ha permesso di migliorare la comunicazione di Ateneo sulla misura e il raccordo tra la popolazione studentesca e l'ufficio Alias. In questo secondo caso, e con particolare riguardo a studenti potenziali (in fase di orientamento in ingresso) e matricole, il confronto tra Ufficio, tutor e studenti Alias ha stimolato riflessioni progettuali intorno alla dimensione peer to peer quale preziosa leva di "aggancio". Il ruolo attivo di una parte della popolazione studentesca Alias nei riguardi dei pari può infatti contribuire ad accompagnare singoli studenti a costruire connessioni più significative e attive con l'istituzione e i suoi servizi e con l'associazionismo che essa ospita (Bicocca Rainbow⁵), favorendo al contempo, insieme a un'utile informazione, la tessitura di relazioni che possano rendere l'esperienza universitaria sicura e stimolante, attiva e critica.

Per il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, lo strumento della Carriera Alias rappresenta non da ultimo una positiva opportunità anche in ordine al contributo che esso può offrire alla formazione professionale di futuri educatori ed educatrici e allo sviluppo di pratiche istituzionali, sociali ed educative sensibili al genere e critiche.

La disponibilità della Carriera Alias e la presenza di servizi socio-educativi attenti e competenti sul tema e che, in alcuni casi, alla popolazione LGBTQ+ dedicano specifiche progettualità (si pensi, ad esempio, alle strutture residenziali di accoglienza ad essa dedicate) consentono non solo di estendere – per certi aspetti e al netto di quelli legali – la validità della misura anche al contesto di tirocinio. Esso può infatti diventare anche un contesto prezioso e protetto in cui il rapporto tra genere ed educazione possa essere messo a tema a partire e non a prescindere dalla propria storia personale e professionale, indagandone problematicità e possibilità, e mettendo a frutto le più recenti prospettive della pedagogia di genere (Burgio, Lopez, 2023).

Il sostegno del Corso di Laurea alla misura dell'Ateneo può inoltre favorire e incentivare negli enti partner che accolgono studenti per il tirocinio, lo sviluppo di un'attenzione sul tema laddove questa non sia invece presente. Una possibilità non irrilevante considerata la distanza, non rara, tra gli approdi della ricerca pedagogica nel campo degli studi di genere e la presenza ancora radicata e diffusa di stereotipi in molte pratiche e contesti educativi, dove urgente sarebbe l'utilizzo di lenti di genere che, congiuntamente ad altre (Curcio, 2019), possono contribuire a una progettazione pedagogica di interventi e servizi educativi sensibili al genere e ispirati a principi di giustizia sociale (Brambilla, 2023).

5 <https://www.unimib.it/ateneo/bacheca/associazioni-studentesche>

Bibliografia

- Biasin C. (2019). Emerging adulthood: la “fatica” di diventare adulti. In M. Cornacchia, S. Tramma (Eds.), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico* (pp. 83-102). Roma: Carocci.
- Biemmi I., Mapelli B. (2023). *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Milano: Mondadori.
- Bernini L. (2017). *Le teorie queer. Un'introduzione*. Milano-Udine: Mimesis
- Brambilla L. (2023). *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti*. Roma: Carocci.
- Burgio G., Lopez A. (Ed.). (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: FrancoAngeli.
- Curcio A. (Ed.). (2019). *Introduzione ai femminismi. Genere, razza, classe, riproduzione: dal marxismo al queer*. Roma: DeriveApprodi.
- De Leo M. (2021). *Queer. Storia culturale della comunità LGBT+*. Torino: Einaudi.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Pozzebon G. (2020). *Figlie dell'immigrazione. Prospettive educative per le giovani con background migratorio*. Roma: Carocci.
- Romito, M. (2021). *First-generation students. Essere i primi in famiglia a frequentare l'università*. Roma: Carocci.
- Rigobello L., Gamba F. (Ed.). (2016). *Disforia di genere in età evolutiva. Sostenere la ricerca dell'identità di genere nell'infanzia e nell'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.

La sfida dell'ecologia transdisciplinare. Una riflessione a partire dai 30 anni della Carta della Transdisciplinarità (1994-2024)

Carlo Orefice

Professore Associato

Università degli Studi di Siena – carlo.orefice@unisi.it

1. La Carta della Transdisciplinarità: da Piaget (1970) al Primo Congresso Mondiale (1994)

Nel settembre del 1970 Jean Piaget, il padre dell'epistemologia genetica, in un seminario internazionale sull'interdisciplinarietà tenutosi in Francia si domandava se le discipline, quando cercano relazioni tra loro, tralasciano spazi di realtà (1972). Quell'interrogativo appariva come il prodotto di un contesto storico piuttosto innovativo, in quanto all'epoca si cercavano i fondamenti e le procedure per mettere in relazione i rapporti tra discipline, abituate a lavorare in modo isolato, e contemporaneamente interrogava il modo di fare ricerca e insegnamento all'interno delle università. Da allora possiamo dire che il campo della ricerca interdisciplinare ha continuato ad evolversi, affinando regole e strumenti teorici e operativi per stabilire reti interdisciplinari che rappresentano un progresso significativo rispetto alle semplici e superficiali giustapposizioni e scambi di discipline (che sono state la norma nella ricerca multidisciplinare).

Alla domanda di Piaget è stata data una risposta esauriente più di venti anni dopo attraverso la Carta della Transdisciplinarità (CTD), firmata il 6 novembre 1994 dai partecipanti al Primo Congresso Mondiale della Transdisciplinarità ad Arrábida, in Portogallo, e che includeva, tra i firmatari, Basarab Nicolescu, un fisico delle particelle, Edgar Morin, uno dei principali studiosi della complessità, e José Lima de Freitas, pittore ed illustratore. Da quel Congresso mondiale, possiamo dire che la transdisciplinarità (TD) ha iniziato il proprio cammino di approfondimento, grazie soprattutto al suo irrompere nel dibattito internazionale per provare a dare risposte a temi e problemi della nostra contemporaneità.

Se analizziamo sinteticamente la Carta della Transdisciplinarità¹, possiamo intuire tutto il portato della domanda posta da Piaget e quanto quella riflessione abbia aperto la strada ad un ulteriore paradigma delle discipline e dei saperi nel XXI secolo, così come oggi lo stiamo intendendo.

Nell'Art. 2 della CTD il problema si pone, subito, nel rapporto tra disciplina e realtà.

L'accettazione dell'esistenza di differenti livelli di Realtà, retti con logiche differenti, è inerente all'attitudine transdisciplinare. Ogni tentativo di ridurre la Realtà ad un solo livello, governato da una sola logica, non trova posto nel campo della transdisciplinarità (Art. 2).

1 Per una traduzione della Carta in lingua italiana, si veda quanto riportato dal Centre International de Recherches et études Transdisciplinaires: <https://ciret-transdisciplinarite.org/chart.php#it>

È qui che viene chiarita la logica del paradigma transdisciplinare. L'accettazione dell'esistenza di diversi livelli di realtà, governati da diverse logiche, è insita nell'atteggiamento transdisciplinare: qualsiasi tentativo di ridurre la realtà a un unico livello, governato da un'unica logica, non trova posto nel campo della TD.

Il nocciolo della questione risiede dunque nelle due logiche di lettura della realtà: regolamentare e disciplinare. Per sua stessa natura, la ricerca disciplinare si sposta necessariamente sul piano specifico che la fonda e la alimenta. Il suo punto di vista si muove all'interno di una sua specifica logica lineare, che gli dà sicurezza e padronanza nel governare quello specifico aspetto della realtà. Ma il problema disciplinare diventa evidente se si considera che la realtà per sua natura si esprime a vari livelli. È qui che nasce e si alimenta l'atteggiamento transdisciplinare, e dunque alla domanda di Piaget si risponde affermativamente: ci sono spazi di realtà che devono essere governati nel campo del lavoro della conoscenza e spazi di realtà che vengono tralasciati.

Partendo da questa considerazione, l'Art. 3 chiarisce che la transdisciplinarità non si oppone alle discipline, ma richiede piuttosto che il lavoro delle discipline proceda e si arricchisca lavorando con altre discipline che si trovano ad altri livelli di realtà.

La transdisciplinarità è complementare all'approccio disciplinare; essa fa emergere dal confronto delle discipline l'esistenza di nuovi dati, che fanno da giunzione o snodo fra le discipline stesse; essa ci offre una nuova visione della Natura e della Realtà. La transdisciplinarità non cerca il dominio fra più discipline, ma l'apertura delle discipline a ciò che le accomuna e a ciò che le supera (Art. 3).

La transdisciplinarità è quindi un approccio complementare al lavoro disciplinare. Facilita l'emergere di nuovi dati che collegano le discipline, offrendo una nuova prospettiva sulla natura e sulla realtà, rappresenta un cambio di paradigma nel rapporto tra conoscenza e realtà: non è una reiterazione del potere disciplinare, ma piuttosto un mezzo per trascendere i confini tra le discipline (Orefice et al., 2023). In questo contesto il rapporto tra realtà e disciplina è invertito. Non è la disciplina a definire la realtà su un piano logico lineare, ma è piuttosto la realtà che si colloca a vari livelli secondo molteplici logiche che richiedono un approccio cognitivo. Questo approccio è multireferenziale e multidimensionale, come esemplificato in un successivo Articolo.

In relazione alla interdisciplinarità e alla multidisciplinarità, la transdisciplinarità è multi-referenziale e multi-dimensionale. Pur tenendo conto delle concezioni del tempo e di Storia, la transdisciplinarità non esclude l'esistenza di un orizzonte trans-storico (Art. 6).

È evidente che questo approccio nasce da una nuova visione della Natura e della Realtà (Art. 3), che va ben oltre la separazione dei saperi e i solipsismi disciplinari. La visione della TD (Art. 5) spiega che è decisamente aperta, in quanto va oltre il campo delle scienze esatte, per spingerle verso il dialogo e la riconciliazione, non solo con le scienze umane ma anche con l'arte, la letteratura, la poesia e l'esperienza interiore (Collado Ruano, 2016).

La visione transdisciplinare è decisamente aperta, nella misura in cui essa supera il campo delle scienze esatte, per spingerle al dialogo e alla riconciliazione, non solo con le scienze umane ma anche con l'arte, la letteratura, la poesia e l'esperienza interiore (Art. 5).

La visione TD abbraccia dunque, è utile ripeterlo, tutti i livelli di realtà: dalla micro-realtà delle particelle alla realtà cosmologica dell'universo. È cioè il progresso della conoscenza contemporanea che ha rivelato l'interconnessione del cosmo, che è il fondamento della dignità umana, così come riassunto nell'Art. 8.

La dignità dell'essere umano è anch'essa di ordine cosmico e planetario. L'apparizione dell'essere umano sulla Terra è una delle tappe della Storia dell'Universo. Riconoscere la Terra come patria è uno degli imperativi della transdisciplinarietà. Ogni essere umano ha diritto ad una nazionalità ma, come abitante della Terra, egli è al tempo stesso un essere transnazionale. Il riconoscimento, da parte del diritto internazionale della doppia appartenenza - ad una nazione e alla Terra - costituisce uno degli scopi della ricerca transdisciplinare (Art. 8).

La comparsa dell'essere umano sulla Terra rappresenta una delle tappe della storia dell'universo. Il riconoscimento della Terra come casa è uno degli imperativi della TD. Ogni universo umano ha diritto ad una nazionalità, ma in quanto abitante della Terra, l'individuo è allo stesso tempo un essere transnazionale (Orefice et al., 2023).

Negli articoli successivi, la CTD presenta una serie di concetti interconnessi in cui l'intersezione tra conoscenza e realtà guida il lavoro dell'intelligenza transdisciplinare da portare avanti nel nuovo secolo, che è poi quello attuale dove già stiamo vivendo. È infatti imperativo affrontare la complessità del nostro mondo e la sfida contemporanea dell'autodistruzione materiale e spirituale della nostra specie (Preambolo della Carta), quando si afferma che:

- tenendo presente che la rottura odierna fra un sapere sempre più accumulantesi e un essere interiore sempre più impoverito conduce alla crescita di un nuovo oscurantismo, le cui conseguenze sul piano individuale e sociale sono incalcolabili;
- tenendo presente che la crescita dei saperi, senza precedenti nella storia, accresce la disuguaglianza tra coloro che li possiedono e quelli che ne sono sprovvisti, dando così luogo a disuguaglianze crescenti sia all'interno dei popoli che tra le nazioni sul nostro pianeta;
- tenendo presente al tempo stesso che tutte le sfide enunciate hanno la loro contropartita di speranza e che la crescita straordinaria dei saperi può condurre, a lungo termine, ad una mutazione paragonabile al passaggio dagli ominidi alla specie umana;
- tutto ciò considerato, i partecipanti al Primo Congresso Mondiale di Transdisciplinarietà (Convento di Arràbida, Portogallo, 2-7 novembre 1994) adottano la presente Carta, intesa come un insieme di principi fondamentali della Comunità degli studiosi transdisciplinari, costitutiva di un contratto morale che tutti i firmatari di questa Carta fanno con se stessi, esclusa ogni costrizione giuridica ed istituzionale.

In questo senso la TD, come espresso dal prefisso “trans” secondo Nicolescu (1996) riguarda ciò che sta tra le discipline, attraversa le discipline e tutte le altre forme di conoscenza, e va oltre le loro acquisizioni. Di conseguenza, incoraggia un approccio aperto ai miti e alle religioni (Art. 9), persegue una prospettiva transculturale (Art. 10) e sviluppa un sistema economico che sia al servizio dell'essere umano, e non il contrario (Art. 12).

La transdisciplinarietà conduce ad una attitudine aperta nei riguardi dei miti e delle Religioni e di coloro che li rispettano con uno spirito transdisciplinare (Art. 9).

Non c'è un ambiente culturale privilegiato rispetto agli altri. L'approccio transdisciplinare stesso è anch'esso transculturale (Art. 10).

L'elaborazione di una economia transdisciplinare è fondata sul postulato che l'economia deve essere al servizio dell'essere umano e non il contrario (Art. 12).

Arrivando in chiusura a questa sintetica riflessione, possiamo affermare che l'etica dell'approccio TD rifiuta qualsiasi atteggiamento contrario al dialogo e al confronto, indipendentemente dalla sua origine, e la conoscenza condivisa - a cui abbiamo fatto continuamente

riferimento - dovrebbe portare a una comprensione comune basata sul rispetto assoluto per gli altri, uniti dalla vita comune sulla stessa Terra (Art. 13). La sezione finale della CDT fa infatti riferimento alla caratteristica fondamentale dell'atteggiamento e della visione TD: il rigore dell'argomentazione. Questo rigore funge da barriera contro possibili derive non dialogiche, mentre l'apertura implica l'accettazione dell'ignoto, dell'inaspettato e dell'imprevedibile.

L'etica transdisciplinare ricusa ogni atteggiamento contrario al dialogo e alla discussione, qualunque sia la sua origine (di ordine ideologico, scienziato, religioso, economico, filosofico). Il sapere condiviso dovrebbe condurre ad una comprensione comune, fondata sul rispetto assoluto degli altri, uniti dalla vita comune sulla unica e stessa Terra (Art. 13).

In conclusione, un'analisi della CTD ci aiuta a sottolineare che un'autentica educazione non può privilegiare l'astrazione come strumento di conoscenza rispetto ad altri ma deve insegnare a contestualizzare e definire i problemi, rivalutando allo stesso tempo il ruolo dell'intuizione, dell'immaginazione, della sensibilità e della stessa corporeità nella trasmissione della conoscenza. L'orientamento della pedagogia TD, che è centrale nel lavoro TD, è dunque inteso come richiedente la valorizzazione dell'intero e complesso potenziale della conoscenza umana del pensiero e del sentimento (Orefice et al., 2023).

2. Principi, quadri metodologici e strategie operative della TD: il Terzo Congresso Mondiale (2020)

Gli elementi costitutivi della Carta TD, ed i problemi e le sfide cui questa rimanda, hanno fatto da sfondo, circa trent'anni dopo la sua sottoscrizione, al Terzo Congresso Mondiale della Transdisciplinarietà (3CMT)².

Svoltosi dall'ottobre 2020 all'ottobre 2021 in modalità virtuale, il Congresso ha affrontato i principi teorici, i quadri metodologici e le strategie per superare la violenza nel contesto della crescente fragilità della condizione umana in un'era di cambiamento climatico e pandemia da Covid e, in un certo senso, ha reso urgente e ancora attualissimo il problema che Piaget ha sollevato nel 1970. Tale problema ha fatto da sfondo ad un recente testo che ha riassunto l'esperienza del 3CMT, e la domanda appare la medesima: per raggiungere lo sviluppo sostenibile, dal livello locale al globale, di che tipo di intelligenza abbiamo bisogno? (Orefice et al., 2023, p. 27).

Le recenti crisi belliche di questi ultimi anni, esplose in forme di violenza senza precedenti nell'Europa dell'Est e nel Medio Oriente, hanno portato in primo piano la gravità e i rischi dei conflitti legati alla violenza, alla precarietà della vita e alle guerre, con un urgente bisogno di una visione completa e profonda di coesistenza pacifica tra le diverse creature che abitano e governano il nostro pianeta. Nel fare questo, tali eventi hanno lasciato intendere che il paradigma storico di separazione, segmentazione e divisione a cui abbiamo fatto riferimento rimane confinato in una realtà singolare e lineare, opera secondo la logica degli opposti e favorisce necessariamente la divisione, l'inganno e la violenza.

Il problema è enorme, perché evidenzia che stiamo perdendo una coscienza complessa (nella

2 Il 3CMT è stato un evento internazionale che si è tenuto on-line da ottobre 2020 a ottobre 2021 e al quale l'Autore ha partecipato come "membro aggiunto" di Cattedra UNESCO e membro del "Comitato organizzatore Italia". Il 3CMT è stata un'occasione preziosa per confrontarsi sulle problematiche mondiali che alimentano la crisi di insostenibilità dello sviluppo globale attuale e per riflettere, attraverso l'esplorazione della transdisciplinarietà, sulle nuove sfide che la nostra civiltà è chiamata oggi ad affrontare.

politica, nelle università, nelle professioni e nella vita di tutti i giorni) a favore di una tecnologia imperante: il risultato è la riduzione dell'umanità, l'atrofizzazione di una propria etica interna, la segmentazione dei contenuti di conoscenza (anche di alto livello).

Se questo approccio non riesce a sfruttare appieno il vasto potenziale delle connessioni cerebrali in sinergia con le complesse possibilità dell'organismo umano di generare conoscenza (Orefice et al., 2023), il "paradigma di unificazione" segna invece il viaggio della coscienza umana oltre i vincoli del pensiero lineare e ci fa riappropriare di quanto la Carta TD già segnalava ormai 30 anni fa. Il percorso trentennale della Carta ha infatti posto le basi e le categorie di questo paradigma all'interno del rapporto triangolare tra realtà, conoscenza e coscienza: questa relazione si sta ancora svolgendo in un contesto storico segnato dalla separazione, ma possiamo dire che si sta spostando verso un paradigma emergente che cerca di unificare queste tre dinamiche in un modo più complesso³.

3. Nota conclusiva: la Celebrazione della Carta TD (2024)

Il 2024 ha segnato il 30° anniversario della Carta della Transdisciplinarietà⁴, ratificata al Primo Congresso Mondiale della TD ad Arrábida, in Portogallo, il 6 novembre 1994.

Nel breve excursus presentato in questo contributo appare evidente che le conoscenze scientifiche e disciplinari devono impegnarsi in un dialogo aperto tra loro e con altre forme di conoscenza nel mondo: questo è essenziale per il progresso dell'intelligenza umana, ma anche per affrontare (le due dimensioni sono tra loro collegate) i molteplici problemi della realtà e le sfide che vedono segnare questa nostra epoca in termini di conflitti armati, cambiamento climatico, degrado urbano e disparità sociali sempre più marcate.

Stabilendo connessioni attorno a nuclei problematici comuni della realtà, le discipline possono dunque riconquistare la loro autorità e il loro successo di fronte ai bisogni e alle priorità dell'intera comunità umana.

In questa direzione la sfida dell'ecologia transdisciplinare (Orefice et al., 2023) appare legata ad un dialogo che punta all'eliminazione della subalternità tra le discipline a favore di una circolarità inclusiva, non solo tra teoria e prassi, ma anche tra figure assai diverse tra loro per estrazione socioculturale, vissuti e sistemi di saperi adottati. Questa interpretazione sistemica dell'ecologia, della sua cultura e della sua educazione apre una serie di scenari impensabili per la riumanizzazione della nostra specie (Morin, 2020; UNESCO, 2023), sia per le generazioni attuali che, ancor più, per quelle più giovani che devono formarsi adeguatamente e continuare questo dialogo.

3 Le neuroscienze permettono di esplorare la rete di connessioni che abbraccia l'intero organismo umano, comprendendone sia le componenti strutturali che quelle dinamiche. La potenzialità di conoscenza della realtà, che la rimodella ricorsivamente, opera infatti non solo attraverso le connessioni cerebrali ma attraverso l'intero sistema connettivo dell'essere umano. Per capire come questo potenziale governa lo sviluppo antropologico sia generale che specifico dell'umanità, e per approfondire come in prospettiva transdisciplinare i cambiamenti umani (sia individuali che collettivi) possono trasformare profondamente i fondamenti ontogenetici della persona, si rimanda in bibliografia a Christian (2018) e Collado-Ruano (2018).

4 La Celebrazione della Carta si è svolta in modalità on-line e presenziale nei giorni 6 e 7 novembre 2024 e ha permesso di riflettere sull'evoluzione di questo documento e di esplorare l'emergere della Transdisciplinarietà dal XX al XXI secolo attraverso la presentazione di interventi programmati, conferenze, tavole rotonde e simposi. Per una riflessione sul Colloquio del 7 novembre tenutosi presso il Rettorato dell'Università di Firenze, si rimanda al testo curato da Orefice Paolo e Orefice Carlo: *The challenge of the Transdisciplinary Ecology. The filigree of peace beyond violence* (2025).

La transdisciplinarietà, come ricordato durante il 3CMT e la celebrazione della Carta TD, può aiutarci ad abitare la complessità delle tematiche e dei problemi planetari che abbiamo davanti. In tal senso l'ecologia integrale trova nella TD non solo la chiave di lettura più pertinente ma anche un appello etico ad allargare la nostra visione mentale, rompere lo schema antropologico individualistico, scardinare il potere tecnocratico e decostruire l'asfissiante circolo vizioso dell'*'homo economicus*.

Bibliografia

- Christian D. (2018). *Origin Story. A Big History of everything*. New York: Time Warner.
- Collado-Ruano J. (2016). *Paradigmas epistemológicos en Filosofía, Ciencia y Educación: ensayos cosmodernos*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Collado-Ruano J. (2018). Co-evolution in Big History: A Transdisciplinary and Biomimetic Approach to the Sustainable Development Goals. *Social Evolution & History*, 17(2), 27-41.
- Morin E. (2020). *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nicolescu B. (1996). *La transdisciplinaritate. Manifeste*. Paris: Editions du Rocher.
- Orefice P., Orefice C. (Eds.). (2023). *La sfida transdisciplinare per una civiltà sostenibile. Focus e modelli di intelligenze e saperi*. Buenos Aires: Sb Editorial.
- Orefice P., Orefice C. (Eds.). (2025). *The challenge of the Transdisciplinary Ecology. The filigree of peace beyond violence*. Bucharest: ADJURIS.
- Piaget J. (1972). The epistemology of interdisciplinary relationships. In L. Apostel et al. (Eds), *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities* (pp. 124-136). Paris: OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development.
- UNESCO (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione. Rapporto della Commissione Internazionale sui futuri dell'Educazione*. Brescia: La Scuola.

Ci vediamo a scuola... Inshallah!

Percorsi di didattica inclusiva in Palestina

Elena Pacetti

Professoressa Associata

Università degli Studi di Bologna – elena.pacetti@unibo.it

Alessandro Soriani

Ricercatore RTDb

Università degli Studi di Bologna – alessandro.soriani@unibo.it

1. Un contesto difficile e complesso

Descrivere in modo chiaro ed esaustivo il contesto palestinese, nella sua complessità, è un'operazione tutt'altro che semplice. La storia di questo Paese affonda le sue radici molto indietro nel tempo e spesso assume toni molto diversi a seconda di chi la racconta: quello che è certo è che si tratta di una storia di aggressori e aggrediti, di colonialismo e di espropriazioni, di spostamenti forzati e di diritti umani fondamentali calpestati (Pappé, 2011; Said, 1978; Kamel, 2022). C'è una grande distanza tra il significato del termine Palestina, dato alla terra abitata dai palestinesi, e l'immagine pubblica che se ne ha, in particolare nel mondo occidentale (Morin, 2006). Non si tratta solo di superficialità o di approssimazione casuale nel considerare un contesto a noi relativamente estraneo. È, piuttosto, il risultato di un'immagine deliberatamente distorta di una situazione molto difficile da comprendere, resa ancora più complessa dalla complicità del disordine mediatico che ruota intorno ad essa (Wardle, Derakhshan, 2017). Le parole utilizzate nella maggior parte delle narrazioni medialì, accuratamente scelte, sembrano non avere lo scopo di comunicare ma di annullare, trasformare, raccontare storie alternative e antagoniste, seguendo una logica che alimenta miti basati su narrazioni tossiche (Cassirer, 2010; Calabrese, 2013; Ippolita, 2017; Drago, Scandurra, 2021). Infatti, tutte le voci critiche interne che si discostano dal sistema informativo mainstream sono spesso messe da parte o rese inaccessibili (Frenquelucci, 2023). Per questo motivo, Palestina e Territori palestinesi non sono sinonimi, ma due modi per intendere (e forse fraintendere) aspirazioni diverse e realtà in continuo cambiamento.

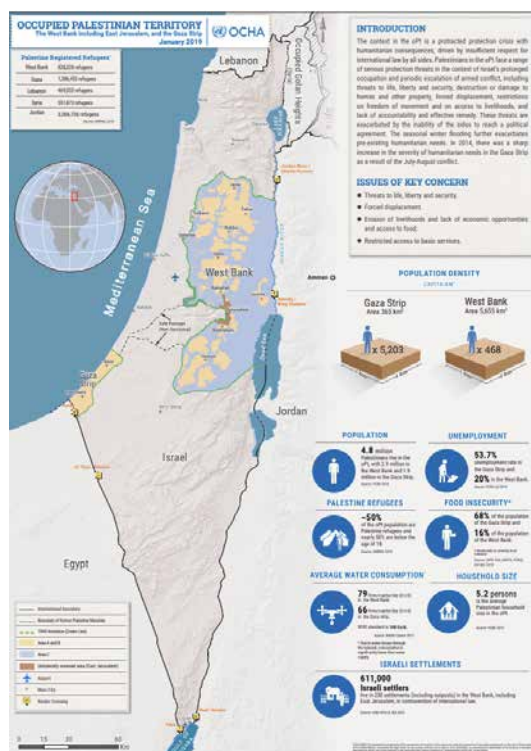


Fig. 1: Mappa dei Territori palestinesi, aggiornata al 2019 (Sito ufficiale di OCHA)

Come si può vedere dalle mappe, fino all'inizio dell'attuale crisi, la Striscia di Gaza poteva ancora essere individuata come una compatta porzione costiera di terra (365 chilometri quadrati) assediata, lunga quaranta chilometri e larga da tre a sette chilometri circa, situata nell'area sud-occidentale della Palestina, al confine con l'Egitto e affacciata sul Mar Mediterraneo, vietato e pattugliato. Il resto dello Stato di Palestina, conosciuto anche come West-Bank, è costituito da un mosaico incoerente assemblato dai resti delle porzioni di territorio non occupate della Cisgiordania. Nonostante lo sviluppo di una moderna rete stradale costruita dall'autorità stradale israeliana, per un cittadino palestinese che vive in Cisgiordania è effettivamente difficile spostarsi da un'exclave all'altra a causa del fatto che le strade israeliane costituiscono vere e proprie barriere fortificate e sono ammesse solo alcune vie di attraversamento: i checkpoint istituiti dall'IDF (UN, 2014). Questa è un'altra prova del processo di colonizzazione e costituisce il quadro che mostra la rete che intrappola e traccia i territori occupati (Zoref, 2023, pp. 141-146).

A peggiorare la situazione, l'accordo di pace firmato a Oslo nel 1993, ha stabilito la suddivisione dei territori della Cisgiordania e di Gaza in tre diverse amministrazioni autonome, tuttora in vigore: Area A (17% del territorio), sotto il pieno controllo civile e di sicurezza dell'Autorità Palestinese; Area B (23%), sotto la giurisdizione civile palestinese e il controllo di sicurezza israeliano; Area C (60%), sotto il pieno controllo israeliano, tranne che sui cittadini palestinesi. La logica della spartizione, insieme alla persistenza della politica di occupazione israeliana, ha riprodotto la situazione prebellica, su scala minore, ma con gli stessi effetti dirompenti. Oltre a tutto questo, dal 2002 Israele ha iniziato – e mai davvero interrotto – la costruzione di un muro per separare queste zone: oggi questa barriera circonda completamente la Striscia di Gaza e quasi completamente i resti dell'area della Cisgiordania. Rispetto al confine teorico di 250 chilometri

che separa Israele dalla Cisgiordania (la cosiddetta Linea Verde, tracciata nel 1948), il muro si snoda per più di 800 chilometri attraversando ripetutamente questo confine. Come risultato di questo ulteriore programma di separazione, si stima che almeno l'80% del muro sia stato costruito su suolo palestinese in maniera illegale. In questo modo, tutti i nuovi insediamenti sono stati incorporati nel territorio israeliano e altri punti di terra di qualsiasi interesse economico o strategico sono stati resi irraggiungibili per i palestinesi. Questa ulteriore divisione fisica rappresenta un chiaro segno di un comune disagio emotivo che colpisce entrambi, invasori e invasi, con una diversa gamma di gravità, i cui legami vanno probabilmente ricercati nella teologizzazione negativa che alimenta la guerra di religione alle radici dei conflitti arabo-israeliani (Daniel, 2003; AA.VV., 2015). Nel complesso, oggi la Palestina non può esistere come Stato. Pertanto, un contesto palestinese unico e chiaramente riconoscibile in termini politici, economici o sociali risulta, al momento, impossibile.

Come conseguenza di questa frammentazione, esistono molte condizioni di vulnerabilità diversamente localizzate che interessano la società palestinese nella sua interezza, che abbracciano, ovviamente, anche il mondo della scuola. Le numerose privazioni di bisogni fondamentali come acqua, energia, cibo o medicinali – ma anche trasporti ed infrastrutture efficaci – rendono davvero difficile garantire una situazione di stabilità e normalità, e vanno a generare non solo forme di antagonismo con la popolazione israeliana ma anche una serie di disparità all'interno della stessa popolazione palestinese. Su questo versante della complessa situazione problematica sopra descritta, pesa anche una cultura fortemente condizionata dalla religione, insieme alle politiche di sopravvivenza di emergenza necessariamente basate sulla conservazione dell'unità nazionale (Sacco, 2001; Chomsky, Pappè, 2015).

Per tutte queste ragioni, in un contesto così frammentato ed escludente, lo sviluppo di politiche educative inclusive costituisce una priorità nei progetti di cooperazione internazionale. Il potenziamento di nuove abilità e competenze di cittadinanza appare essenziale e strategico per entrambe le parti.

2. Il sistema scolastico palestinese

L'attuale sistema scolastico palestinese è composto da un servizio pubblico statale – gestito dal MoEHE, il Ministero dell'Istruzione e dell'Educazione Superiore – da un settore privato – gestito da istituzioni profit o no-profit, monitorate dal MoEHE – e dalle scuole UNRWA attive nei campi profughi. Si tratta di un sistema centralizzato per quanto riguarda il curriculum di studi, il reclutamento e la formazione degli insegnanti e la gestione di tutto il personale amministrativo. La scuola di base è obbligatoria dalla prima alla nona classe (6-15 anni). La scuola secondaria, che va dalla decima alla dodicesima classe, può essere accademica, in preparazione agli studi universitari, o professionale, per accedere a un'occupazione professionale, ed è pubblica o privata (UNICEF, 2018). La popolazione studentesca è composta da un milione e 300 mila persone, di cui 700 mila studiano nelle 3.200 scuole della Cisgiordania, con una media di 26 studenti per classe, e poco più di 56 mila nelle 737 scuole della Striscia di Gaza, dove è stata registrata una media di 39 studenti per classe (PCBS, 2019). Le scuole e le classi sono divise per genere. I tre modelli di scuola hanno caratteristiche diverse, sia a livello organizzativo che strutturale, insieme al tipo di supporto che ricevono. In ogni caso, tutti gli studenti e gli insegnanti, in particolare quelli che vivono nell'Area C, a Gerusalemme Est e nella Striscia di Gaza, vivono in condizioni di stress, disagio psicologico e restrizioni nell'accesso alle strutture scolastiche. Le cause di questa condizione sono principalmente: violazioni commesse dall'IDF; demolizioni di scuole e strade; chiusura di check-point; esercitazioni militari; scontri tra palestinesi e coloni israeliani. Tutti questi eventi hanno un impatto considerevole sulla qualità dell'istruzione, so-

prattutto per la perdita di giorni di scuola e per l'insicurezza di dover affrontare quotidianamente un ambiente di apprendimento non sicuro. Questo costringe alcune famiglie ad abbandonare la scuola (UNCT, 2019). Se queste condizioni sono considerate ordinarie per molti studenti e insegnanti palestinesi, non bisogna dimenticare che gli studenti con disabilità vivono inoltre situazioni di esclusione a causa delle barriere fisiche che impediscono il loro accesso alle strutture scolastiche, dell'assenza di collegamenti di trasporto accessibili e della cultura stessa. Infatti, le scuole sono ancora poco attrezzate per accogliere e ospitare studenti con disabilità motorie e disabilità cognitive moderate o gravi. I programmi educativi personalizzati o integrati, necessari per le specifiche disabilità, sono disponibili solo in poche scuole pubbliche (una su dieci) e in centri per bisogni speciali gestiti da ONG.

Nel 2015, tra gli studenti di età compresa tra i 6 e i 15 anni, il tasso netto di frequenza scolastica (indipendentemente dal grado scolastico) era del 94,6%. Il tasso di studenti con disabilità era dell'1,35%. Oltre a questi dati, il sistema scolastico presenta non pochi problemi. Il primo riguarda la formazione degli insegnanti. Il tasso di insegnanti qualificati impiegati nella scuola di base è del 56,6%, mentre solo il 45,6% di essi partecipa a corsi di aggiornamento e formazione continua. Il modello educativo prevalente è basato sulla lezione e per gli studenti ci sono limitate opportunità di cooperazione/collaborazione in attività di pensiero critico e metacognitivo. Si stima inoltre che il 70,4% degli studenti sia esposto a forme di abuso fisico, verbale o sessuale all'interno delle scuole stesse (MoEHE, 2017).

3. L'Index per l'Inclusione e l'Empowerment

La riflessione sulle caratteristiche particolari della realtà palestinese, nella quale l'infanzia vive una situazione di forte disagio determinata dalle condizioni di violenza, di contrapposizione, di mancanza di dialogo, di assenza di sicurezza, di limitazione di diverse forme di libertà individuale e sociale, ha portato ad elaborare una proposta di Index for Inclusion and Empowerment (IIE) da utilizzare nelle scuole.

Al concetto di inclusione è stato integrato quello di "empowerment" che propone una visione dell'educazione che mira alla valorizzazione del soggetto attraverso l'acquisizione delle strategie e degli strumenti funzionali al potenziamento dell'autostima e della consapevolezza delle proprie capacità e risorse.

Il punto di partenza è stato lo strumento dell'*Index for Inclusion* di Booth ed Ainscow (2008) che è stato adattato e ampliato aggiungendo l'empowerment per sviluppare in ognuno dei partecipanti la capacità di essere protagonista autonomo e responsabile delle proprie scelte individuali e del proprio ruolo nel miglioramento delle condizioni di vita della comunità di appartenenza per evitare il rischio che questo compito rimanga gestito in prevalenza dall'esterno.

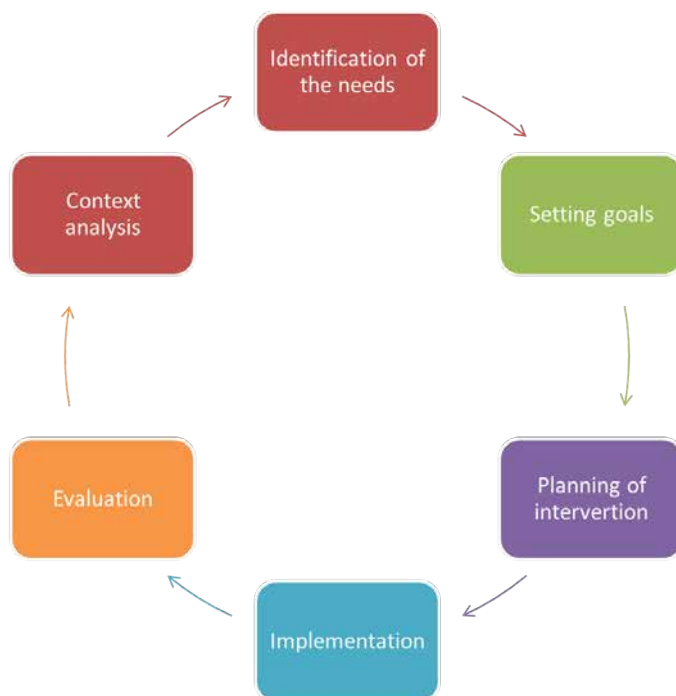


Fig. 2: Ciclo di progettazione di interventi inclusivi attraverso l'IIE.
Le caselle in rosso sono quelle dove è previsto l'utilizzo dello strumento

L'IIE è stato da subito pensato come strumento flessibile che insegnanti, dirigenti, educatori possono utilizzare (anche solo per singole parti) per promuovere un processo di riflessione, analisi e progettazione di pratiche didattiche attive al fine di promuovere inclusione e empowerment. L'IIE comprende:

- un elenco di informazioni sulla raccolta dei dati della scuola (che deve essere aggiornato ogni anno);
- informazioni sull'organizzazione delle attività didattiche ed educative nella scuola: deve esprimere il modo in cui la scuola funziona, in base alle specifiche esigenze, risorse e situazioni locali;
- informazioni sulla disposizione e sull'uso degli spazi della scuola.

L'Indice di inclusione e di empowerment con un elenco di macroaree e relativi indicatori specifici.

Queste macroaree sono:

- garantire l'empowerment personale e di gruppo;
 - sostenere l'empowerment personale degli studenti;
 - sostenere l'empowerment sociale;
- creare culture inclusive;
 - costruire una comunità;
 - rafforzare i valori inclusivi;

- produrre politiche di empowerment e di inclusione;
 - sviluppare la scuola per tutti e per ciascuno;
 - organizzare il sostegno alla diversità;
- sviluppare pratiche di empowerment e di inclusione;
 - organizzare l'apprendimento;
 - mobilitare le risorse.

L'approccio di utilizzo proposto è stato quello della ricerca-azione: da una prima fase di raccolta dei dati sulla scuola e sulla comunità, a una fase di riflessione collettiva su questi dati e di analisi dei bisogni, seguita dalla progettazione di pratiche didattiche innovative nella scuola legate agli indicatori IIE, dalla loro sperimentazione e dalla valutazione di queste pratiche, in un processo circolare che riporta nuovamente alla raccolta dati. È importante che tutti gli insegnanti siano coinvolti in tutto il processo e che partecipino attivamente a tutte le sue fasi (Pacetti, Soriani, Castellani, 2024).

4. I progetti

I progetti realizzati in collaborazione con EducAID onlus e il coinvolgimento del MoEHE, finanziati da AICS, sono stati:

- miglioramento dei meccanismi di protezione di rifugiati e sfollati in Area C, 2016-2017;
- CO.RE - COmmunities REsilience. Strengthening the resilience of Palestinian communities settled in the West Bank (Palestine), 2017-2018;
- READY - Resilience, Empowerment and Advocacy for a Deeper Inclusion in Shu' fat Refugee Camp – Jerusalem (Palestine), 2018-2019;
- I CAN -Independence, Capability, Autonomy, Inclusion. Independent Life Centre for Persons with Disabilities in the Gaza Strip (Palestine), 2019-2022.

I primi due progetti si sono concentrati sull'analisi dei contesti scolastici per sviluppare l'Index for Inclusion and empowerment insieme agli insegnanti e ai dirigenti scolastici delle scuole pilota in cui poi sono state sperimentate alcune attività didattiche «attive» in linea con gli obiettivi dell'Index.

Il progetto READY ha consentito di sperimentare l'IIE in 1 scuola primaria femminile, 1 scuola secondaria femminile, 1 scuola secondaria maschile nell'area di Gerusalemme Est (1-9 grade). Sono state indagate le percezioni degli insegnanti sul livello di inclusione della propria scuola, sull'utilizzo dell'IIE, sulla consapevolezza rispetto ai concetti di inclusione e empowerment tramite un questionario (41 item, 34 rispondenti, 20 F e 14 M) e 3 focus group (per un totale di 19 partecipanti, 13 F e 6 M); e le percezioni degli studenti sul livello di inclusione della propria scuola tramite questionario (73 item, 225 rispondenti, 144 F e 81 M) e 19 focus group (per un totale di 109 studenti, 60 F e 49 M).

Il progetto I CAN ha previsto una formazione sull'IIE in 7 scuole primarie pubbliche e 8 scuole UNRWA nella Striscia di Gaza (1-6 grade). A causa della pandemia da covid-19, il progetto è stato rimodulato e incentrato sull'uso delle tecnologie per la comunicazione scuola-famiglia. Sono state sviluppate linee-guida per insegnanti e genitori grazie ai dati raccolti in 2 focus group insegnanti (11 partecipanti totali, 6 F e 5 M) e 1 focus group genitori (10 partecipanti, 10 F).

L'analisi dei dati raccolti ha evidenziato quanto sia complesso promuovere l'inclusione e l'empowerment nei Territori palestinesi Occupati: il sistema scolastico stesso risenta di una vio-

lenza interna e della necessità, da parte degli insegnanti, dei dirigenti, del MoEHE, di controllare e omologare, mettendo in atto sistemi di premi e punizioni che certamente non promuovono inclusione e empowerment. L'ambiente scolastico e il ruolo degli studenti sono fattori che influenzano anche l'abbandono scolastico. Promuovere buone relazioni tra insegnanti e studenti attraverso modalità attive e partecipative può prevenire la dispersione (Bzour, Zuki, Mispan, 2022).

Molti insegnanti, inoltre, continuano a legare il concetto di inclusione alla sola disabilità e all'abbattimento delle barriere architettoniche, ritenendo quindi di lavorare in scuole inclusive. Gli interventi di aiuto internazionale, spesso improntati al miglioramento delle infrastrutture e alla distribuzione di attrezzature, producono cambiamenti superficiali che non incidono su un cambiamento sociale e culturale in modo stabile. Questo avviene quando l'educazione viene "costretta" all'interno di progetti di emergenza, ma questa emergenza diventa la normalità. Per promuovere l'inclusione e l'empowerment è necessario investire sui tempi lunghi e sulla sostenibilità dei progetti al di là della loro durata, ad esempio coinvolgendo maggiormente le università locali, in modo da far acquisire una capacità di gestione autonoma dei processi inclusivi. Inoltre, la difficoltà maggiore rilevata è quella legata alla collegialità, quasi totalmente assente nelle scuole palestinesi e, di conseguenza, difficile da promuovere nell'ambito di un processo di ricerca-azione.

5. Conclusioni

In un contesto che soffre di una violenza e chiusura quotidiana, promuovere l'inclusione e l'empowerment può apparire come un paradosso. Come è possibile che qualcosa cambi laddove c'è separazione, rabbia, barriere, frammentazione, odio?

C'è bisogno di tempo, di speranza e di perseveranza. Di pace. E di intenzionalità e progettazione educativa per promuovere il cambiamento in contesti formali e non formali dell'educazione.

L'educazione è cambiamento quando incide non solo sui sistemi scolastici, ma sulle politiche e sulla cultura, quando diventa una questione di tutti e tutte: non educazione come pratica di dominio, ma pratica libera e dialogica di insegnamento e apprendimento per formare al pensiero critico, alla creatività, alla responsabilità, al dialogo, alla pace (Freire, 1970), in grado di riuscire dove finora abbiamo fallito.

Bibliografia

- AA.VV. (2015). Israele e il libro. *Limes. Rivista italiana di Geopolitica*, 10. Torino: GEDI.
- Booth T., Ainscow M. (2008). *L'Index per l'Inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (a cura di F. Dovigo, D. Ianes, A. c. Di; E. Valtellina, Trad.; Ed. Italiana). Trento: Erickson.
- Bzour M., Zuki F. M., Mispan M. (2022). Causes and remedies for secondary school dropout in Palestine. *Improving Schools*, 25(1), 52-64.
- Calabrese S. (2013). *Retorica e scienze neurocognitive*. Roma: Carocci.
- Chomsky N., Pappè I. (2015). *On Palestine*. London: Penguin UK.
- Cassirer E. (2010). *Il mito dello stato*. Milano: SE.
- Daniel J. (2003). *La Prison juive*. Paris: Odile Jacob.
- Drago T., Scandurra E. (2021). *Contronarrazioni. Per una critica sociale delle narrazioni tossiche*. Roma: Castelvecchi.
- Frenquellucci P. (2023). *Israeliani contro. La battaglia per i diritti umani dei palestinesi*. Rimini: Leg.
- Ippolita (2017). *Tecnologie del dominio. Lessico minimo di autodifesa digitale*. Milano: Meltemi.

- Kamel L. (2022). *Terra contesa. Israele, Palestina e il peso della storia*. Roma: Carocci.
- MoEHE (2017). *Education Sector Strategic Plan 2017-2022, Palestine*. Retrieved January 25, 2025, from <http://www.mohe.pna.ps/>
- Morin E. (2006). *Le monde moderne et la question juive*. Paris: Editions de Seuil.
- Pacetti, E., Soriani, A., Castellani, D. (2024). *Fostering inclusive contexts in Palestine: an index for inclusion and empowerment*. Milano: FrancoAngeli.
- Pappè I. (2011). *Israele/Palestina. La retorica della coesistenza*. Roma: Nottetempo.
- PCBS - Palestinian Central Bureau of Statistics (2019). *Selected Indicators for Education in Palestine by Level of Education and Region for Scholastic Years 1994/1995 - 2018/2019*. Retrieved January 28, 2025, from http://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/Education-1994-2018-E.html
- Sacco J. (2001). *Palestine*. Seattle: Fantagraphics Books.
- Said E.W. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- UNCT (2019). *Right to education deeply impacted by ongoing interference in schools*. Retrieved February 2, 2025, from https://unsco.unmissions.org/sites/default/files/press_release_-_right_to_education_deeply_impacted_by_ongoing_interference_in_schools.pdf
- UNICEF (2018). *State of Palestine. Country report on out-of-school children*. Retrieved February 2, 2025, from <https://www.unicef.org/mena/media/2566/file>
- United Nations (2014). *The Origins and Evolution of the Palestine Problem - PART V (1989 – 2000)*. New York: United Nations.
- Wardle C., Derakhshan H. (2017). *Information disorder. Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policy Making*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved February 5, 2025, from <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research/168076277c>
- Zoref Y. (2023). Israele on the road. *Limes: Rivista italiana di Geopolitica*, 3, 60-90.

Dottorati in evoluzione: la sfida dell'AQ

Daniela Robasto*

Professore ordinario

Università degli Studi di Torino – daniela.robasto@unito.it

Sabrina Natali*

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Torino – sabrina.natali@unito.it

1. Introduzione

Dal 2013 il sistema AVA (Autovalutazione – Valutazione – Accredimento) dell'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca) si propone di elevare la qualità della didattica e della ricerca negli Atenei italiani. A tal fine, integra alle procedure interne di Assicurazione della Qualità (AQ) specifiche verifiche esterne, volte a valutare sia l'idoneità iniziale sia il mantenimento periodico dei requisiti di qualità necessari per lo svolgimento delle funzioni istituzionali dei corsi di studio, che si traducono in un *giudizio di accreditamento*.

Con la delibera del Consiglio Direttivo n. 183 dell'8 settembre 2022 è stato introdotto un nuovo modello di accreditamento periodico, denominato AVA3, che segna un'evoluzione significativa verso una più rigorosa integrazione dei requisiti di *Assicurazione della Qualità* (AQ) nei percorsi di dottorato di ricerca. Tale sistema, strettamente allineato alle indicazioni dell'ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) e agli ESG (Standard e Linee Guida per l'Assicurazione della Qualità), si inserisce nel quadro dei decreti ministeriali n. 289/2021 e n. 1154/2021. Tale modello promuove, dunque, un approccio metodologico che si traduce in procedure di valutazione, interne ed esterne, finalizzate al miglioramento continuo e coerenti con i principi del *Total Quality Management*.

Il modello AVA3 si propone di garantire agli Atenei un servizio uniforme e di alta qualità, assicurare una formazione d'eccellenza e una ricerca di livello internazionale, favorire un'autonomia responsabile e affidabile, promuovere una gestione efficiente delle risorse e l'adozione di comportamenti etici e trasparenti, nonché perseguire il miglioramento continuo della didattica e della ricerca. Tutto ciò avviene attraverso un approccio ciclico di pianificazione, implementazione, monitoraggio e revisione (*Plan-Do-Check-Act* (PDCA)).

In riferimento alle attività di monitoraggio e revisione, si illustra l'avvio di uno studio, recentemente promosso dall'Università degli Studi di Torino. Questa indagine è focalizzata sulla sistematizzazione e la messa a regime di strumenti per il monitoraggio della qualità, con l'obiettivo di contribuire allo sviluppo di un modello avanzato di gestione della qualità nei percorsi

* Pur trattandosi di un lavoro condiviso, si può attribuire a Daniela Robasto il paragrafo 3. "I Questionari di rilevazione dell'Opinione di Dottorandi/e" e la revisione generale dell'articolo. A Sabrina Natali si possono attribuire i paragrafi 1. "Introduzione", 2. "Il monitoraggio della qualità nei Corsi di Dottorato", 4, "La somministrazione dell'indagine 2023-2024", 5 "Gli sviluppi futuri".

dottorali. Il modello mira ad armonizzare i processi formativi e di ricerca, integrando le migliori pratiche nazionali e internazionali.

2. Il monitoraggio della qualità nei Corsi di Dottorato

Il requisito D.PHD.3 del *Modello di accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari (requisiti con note)*, stabilito dalla Delibera del Consiglio Direttivo n. 26 del 13 febbraio 2023, prevede che i corsi, in conformità con le indicazioni del *Presidio della Qualità*, della *Scuola di Dottorato e della Direzione Ricerca*, adottino attività sistematiche di raccolta, consultazione e analisi periodica dei dati provenienti da valutazioni interne.

“Il Corso di Dottorato di Ricerca riesamina e aggiorna periodicamente i percorsi formativi e di ricerca dei dottorandi, per allinearli all’evoluzione culturale e scientifica delle aree scientifiche di riferimento del Dottorato, anche avvalendosi del confronto internazionale, dei suggerimenti delle parti interessate (interne ed esterne) e delle opinioni e proposte di miglioramento dei dottorandi”. *D.PHD.3, Monitoraggio e miglioramento delle attività*, ANVUR, *Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari (requisiti con note)*, Delibera del Consiglio Direttivo n. 26 del 13 febbraio 2023, p. 44.

Questa specifica funzione di monitoraggio e riesame, mediante la raccolta, la consultazione, l’analisi periodica dei dati prodotti dalla valutazione interna, è svolta dal Collegio dei Docenti dei Corsi di dottorato. Tale attività fornisce indicazioni fondamentali per il miglioramento continuo, consente di individuare eventuali criticità e opportunità e garantisce che i percorsi formativi siano sempre più allineati alle esigenze di innovazione e sviluppo richieste dal contesto nazionale e internazionale.

In tale direzione, a partire dall’a.a. 2023-24, l’Università degli Studi di Torino si è dotata di una Commissione di Monitoraggio e di Riesame (CMR_PhD), per ciascun Corso di Dottorato, composta dal Coordinatore del Corso di Dottorato, da un membro del corpo docente, da uno studente e da un rappresentante del personale tecnico-amministrativo (PTA) con funzione di supporto.

Per il monitoraggio e il riesame, previsti dal sistema di Assicurazione della Qualità di Ateneo, la Scuola di Dottorato dell’Università degli Studi di Torino, si avvale anche della Commissione Paritetica di PhD (CP_PhD), la cui istituzione avverrà gradualmente. Nel periodo transitorio, un Gruppo Paritetico PhD, composto dai Coordinatori di Dottorato e da un rappresentante dei dottorandi, garantisce la continuità dei processi di monitoraggio e istruttoria. Le sue principali funzioni includono la valutazione dell’offerta formativa, il monitoraggio delle attività trasversali, l’analisi dei processi di miglioramento e la redazione di una relazione annuale da inviare ai Coordinatori, ai Dipartimenti, alla Commissione Ricerca del Senato Accademico, al Presidio della Qualità e al Nucleo di Valutazione.

3. I Questionari di rilevazione dell’Opinione di Dottorandi/e

Tra gli strumenti adottati per il monitoraggio, la misurazione delle prestazioni e dei risultati dei processi, nonché per l’attuazione di interventi correttivi e di miglioramento, vi sono i *Questionari di rilevazione dell’opinione di dottorandile*, attraverso i quali la componente dottorale partecipa attivamente ai processi di crescita e al miglioramento della qualità dei Corsi di Dottorato.

Tali dispositivi sono stati adottati anche dall’Università degli Studi di Torino nel 2023 per

rispondere alle finalità definite dall'ANVUR, garantendo l'adattamento dei contenuti e delle modalità di indagine al contesto di riferimento, nonché la loro gestione e monitoraggio.

La loro introduzione è avvenuta in conformità alle Linee Guida per l'assicurazione della qualità nei corsi di dottorato di ricerca, che rappresentano un efficace strumento di accompagnamento ai processi di autovalutazione e alle azioni di miglioramento della didattica e dei servizi destinati ai/alle dottorandi/e.

L'obiettivo delle rilevazioni è raccogliere le opinioni di dottorandi/e di ricerca a supporto del sistema di monitoraggio dei processi e dei risultati relativi alle attività di ricerca, didattica e terza missione dei Corsi di Dottorato di Ricerca. Tali dati consentono di attuare azioni di miglioramento finalizzate all'aggiornamento periodico dei percorsi formativi di terzo livello, garantendone l'allineamento con l'evoluzione culturale e scientifica delle macroaree di riferimento.

La programmazione, la sistematizzazione e la messa a regime degli esiti dell'Opinione di Dottorandi/e sono state realizzate su sollecitazione della Governance di Ateneo in linea con le politiche dell'Assicurazione della Qualità. Questi processi si integrano nelle procedure di valutazione interna dei Corsi di Dottorato, effettuate annualmente in occasione dell'assegnazione delle borse ministeriali, attribuite sulla base di criteri qualitativi, quali la produzione scientifica dei componenti del collegio e il grado di internazionalizzazione.

Il Presidio della Qualità di Ateneo di Torino, in collaborazione con i rappresentanti di dottorandi/e, ha elaborato nel 2023 il Questionario *MORE.PhD (Motivation, Opinion, Research and Experience)*. La sua progettazione si è basata su un ampio lavoro di analisi interna all'Ateneo, raffrontato con studi nazionali e internazionali reperiti sul tema, e su un confronto diretto tra i rappresentanti di dottorandi/e e i componenti del Presidio di Qualità.

Tale strumento include un set di domande e quesiti più ampi rispetto a quelli proposti nel Questionario ANVUR ed è finalizzato alla creazione di un sistema strutturato di raccolta, elaborazione e analisi dei dati volto a offrire un solido e completo insieme informativo che consenta alla Governance di Ateneo l'assunzione di decisioni informate sui fatti.

Le domande si propongono di sondare le seguenti dimensioni: le motivazioni alla base della scelta del programma di dottorato, le esperienze di ricerca e la partecipazione alla vita accademica, il confronto con il proprio supervisore, l'opinione sull'offerta formativa e sugli spazi disponibili. Il questionario, nelle domande finali, contempla anche la possibilità di inserire alcuni commenti liberi.

L'analisi dei suoi esiti, condotta da parte degli organi preposti all'Assicurazione di Qualità di Ateneo, consente di monitorare le aree di criticità e di miglioramento dei Corsi di Dottorato ed è finalizzata alla valutazione del corretto andamento dei processi di AQ.

Il Questionario *MORE.PhD* è stato revisionato nel 2024 sulla base delle segnalazioni e dei feedback di dottorandi/e ricevuti nell'a.a. 2022-23 ed è stato somministrato per rilevare anche le opinioni dell'a.a. 2023-24.

4. La somministrazione dell'indagine 2023-2024

Alla fine del 2024 l'Università degli Studi di Torino ha condotto le rilevazioni dell'Opinione di Dottorandi/e, relative all'a.a. 2023-2024, somministrando alla componente dottorale del I e del II anno (412 invitati del XXXVIII ciclo e 454 invitati del XXXIX ciclo per un totale di 866 dottorandi/e) un questionario interno (Questionario *MORE.PhD*) e un questionario esterno (Questionario ANVUR).

Attraverso questi strumenti i/le dottorandi/e hanno potuto esprimere, in modalità anonima e senza alcun obbligo di risposta, un giudizio sui 33 Corsi di Dottorato nazionali e internazionali con sede a Torino, appartenenti alle 4 Macroaree definite da ANVUR: Scienze della Natura (12

corsi PhD), Scienze Sociali ed Economiche (9 Corsi PhD), Scienze della Vita e della Salute (8 Corsi PhD), Scienze Umane (4 Corsi PhD).

I questionari sono stati somministrati attraverso la piattaforma online Edumeter (servizio dell'Università degli Studi di Torino utilizzato per la valutazione della qualità didattica), con possibilità di compilazione in lingua italiana o inglese.

Il periodo di rilevazione è stato inizialmente fissato dal 14 ottobre 2024 all'11 novembre 2024, ma il termine è stato prorogato al 30 novembre 2024 per ampliare la base di risposta.

Il Questionario *MORE.PhD* è stato strutturato con 50 domande, suddivise nelle seguenti Sezioni:

- Sezione variabili di sfondo:
 - n. 10 domande con menù a tendina/item aperti utili a identificare il profilo dei partecipanti (Genere, Età, Ateneo di conseguimento del titolo di laurea magistrale, Anno di conseguimento del titolo di laurea magistrale, Ciclo di dottorato attuale, Denominazione Corso di Dottorato attuale, Anno di corso, Tipologia di dottorato, Attribuzione di una borsa di dottorato, Svolgimento di un'attività lavorativa durante il percorso di dottorato).
- Sezione Motivazioni alla base della scelta del percorso dottorale:
 - n. 1 domanda (variabile categoriale dicotomica, Sì/No);
 - n. 3 domande (variabile categoriale politomica).
- Sezione Opinioni sul percorso dottorale:
 - n. 1 domanda (variabile categoriale politomica);
 - n. 3 domande (Scala Likert da 0 a 10).
- Sezione opinioni sul sito web e servizi mailing:
 - n. 2 domande (Scala Likert da 0 a 10).
- Sezione opinioni sul processo di supervisione e feedback ricevuto
 - n. 2 domande (variabile categoriale dicotomica, Sì/No);
 - n. 2 domande (variabile categoriale politomica);
 - n. 10 domande (Scala Likert da 0 a 10);
 - n. 1 domanda (item aperto).
- Sezione opinioni su luoghi e strumenti di ricerca:
 - n. 2 domande (Scala Likert da 0 a 10).
- Sezione opinioni su luoghi e strumenti di ricerca:
 - n. 6 domande (variabile categoriale politomica).
- Sezione confronto con la comunità scientifica:
 - n. 1 domanda (variabile categoriale politomica).
- Sezione conoscenza dei processi di rappresentanza o supporto amministrativo
 - n. 3 domande (variabile categoriale dicotomica, Sì/No).
- Sezione commenti liberi finali:
 - n. 3 domande (item aperti) relative a proposte di miglioramento delle attività complementari e formative specifiche e possibilità di inserire dei commenti liberi.

Il Questionario ANVUR è stato somministrato attraverso 52 domande, 42 delle quali previste dal modello, suddivise nelle seguenti Sezioni:

- Sezione variabili di sfondo:
 - n. 10 domande con menù a tendina/item aperti utili a identificare il profilo dei partecipanti (Genere, Età, Ateneo di conseguimento del titolo di laurea magistrale, Anno di conseguimento del titolo di laurea magistrale, Ciclo di dottorato attuale, Denominazione

- Corso di Dottorato attuale, Anno di corso, Tipologia di dottorato, Attribuzione di una borsa di dottorato, Svolgimento di un'attività lavorativa durante il percorso di dottorato).
- Sezione A:
 - n. 6 domande (variabile dicotomica, Sì/No);
 - n. 10 domande (variabile categoriale politomica) di cui due prevedono l'inserimento di un campo libero di max 300 caratteri per esplicitare la scelta "Altro").
 - Sezione B (relativa alla formazione, esperienza all'estero, esperienze presso altre Istituzioni di ricerca nazionale, Imprese, Pubblica Amministrazione, attività didattica svolta, strutture e strumenti, trasparenza e coinvolgimento, soddisfazione complessiva):
 - n. 26 domande (Scala Likert da 0 a 10).

5. Gli sviluppi futuri

Dal 2024 il Presidio di Qualità di Ateneo ha predisposto, in collaborazione con la scuola di dottorato, il format per la Relazione CMR_PhD (Commissione Monitoraggio e Riesame dei Corsi di Dottorato) nella quale confluiranno i risultati della rilevazione dell'opinione dei dottorandi ai fini del monitoraggio di ciascun corso.

Durante la Fase di riesame il Collegio docenti di ciascun dottorato potrà quindi procedere a un'analisi puntuale dell'andamento del corso anche a partire dai risultati della somministrazione dei questionari per analizzare le criticità e individuare le azioni di miglioramento.

Inoltre, anche il Nucleo di Valutazione (NDV) prenderà in esame i risultati dei questionari in occasione delle audizioni ai Corsi di Dottorato, così come previsto dalle Linee Guida.

Il modello AVA3 mira, dunque, a consolidare il legame tra le attività di ricerca e le esigenze del mondo professionale, offrendo ai dottorandi e alle dottorande una formazione completa e altamente competitiva per prepararli a rispondere alle sfide globali con soluzioni interdisciplinari e sostenibili.

In questo contesto rinnovato anche i supervisor dei percorsi di dottorato sono sempre più chiamati a sviluppare una consapevolezza pedagogica, che vada oltre il semplice supporto tecnico o scientifico, assumendo il ruolo di facilitatori e mentori nel percorso di crescita professionale dei dottorandi e delle dottorande.

Il loro contributo è fondamentale per formare ricercatori autonomi, critici e innovativi, capaci di affrontare con successo le sfide del mondo contemporaneo. Questo significa prepararli non solo a carriere accademiche, ma anche a ruoli di leadership nei settori pubblici e privati, promuovendo la trasferibilità delle conoscenze nei diversi ambiti professionali della Pubblica Amministrazione e dell'Impresa.

Bibliografia

- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca. Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Bitusikova A. et al. (2017). *Quality Assurance in Doctoral Education*. ZFHE, 12, 2 (June 2017), 9-18.
- De Toni, F. (2021). Il dottorato di ricerca nelle dinamiche dell'innovazione. In M. Regini, R. Ghio (eds.), *Quale università dopo il PNRR?* Milano: University Press.
- Robasto D. (2023). I processi di autovalutazione di sistema nei corsi di dottorato.: Analisi del dispositivo valutativo vigente e nuove prospettive. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 201-208.
- Robasto D., Natali S. (2024). Il ruolo formativo del supervisor nei corsi di dottorato. Tra qualità dei processi e percorsi di innovazione. *Cgia Rivista*, 14(44), 101-119.

Normativa:

ANVUR:

Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari (requisiti con note), Delibera del Consiglio

Direttivo n. 26 del 13 febbraio 2023

UE (EHEA-ENQA):

Standard e Linee Guida per l'Assicurazione della Qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (ESG).

MUR:

Decreto Ministeriale n. 226 del 14 dicembre 2021 avente a oggetto: *Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per l'istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati*. (21G00250) (GU Serie Generale n.308 del 29-12-2021) note: Entrata in vigore del provvedimento: 13/01/2022.

Decreto Ministeriale n. 301 del 22.03.2022 avente ad oggetto: *Linee guida per l'accREDITamento dei dottorati di ricerca* ai sensi dell'articolo 4, comma 3, del regolamento di cui al dm 14 dicembre 2021, n. 226 Università degli Studi di Torino:

Linee guida per l'assicurazione della qualità nei corsi di dottorato di ricerca.

Educazione e formazione come risposta alla crisi contemporanea

Agnese Rosati

Professore Associato

*Università degli Studi di Perugia – agnese.rosati@unipg.it **

Mina De Santis

Professore Associato

Università degli Studi di Perugia – mina.desantis@unipg.it

1. Tra rassegnazione, vittimismo e caos

La crisi sembra essere il tratto più evidente del nostro tempo, comunemente percepito dai soggetti e dalle comunità in cui vivono, contenuto inoltre di un'attenta lettura interdisciplinare da parte degli studiosi contemporanei. Ha un carattere trasversale e multifattoriale, così come pure le sue ricadute e gli effetti conseguenti che toccano ogni aspetto della vita umana: relazioni, professioni, condizioni socioeconomiche, valori, attese. La maggior parte delle persone non è immune a questo sentimento di precarietà e, infatti, dichiara di sentirsi insicura e vulnerabile, indipendentemente dall'età e dai contesti di vita in cui opera: scuola, lavoro, famiglia, comunità e vita relazionale (Valente, Pertegas, 2018). Le stesse conseguenze prodotte dalla crisi, che ha dunque un carattere generale, segnano economia, politica, cultura e società. Le persone affrontano un senso di insicurezza su livelli interconnessi; prima di tutto, sperimentano un'incertezza crescente sul proprio percorso di vita, che appare sempre più frammentato e discontinuo. In secondo luogo, la fiducia nei principi fondamentali che regolano la società si è notevolmente ridotta e, di conseguenza, anche il senso di sicurezza legato alla propria incolumità fisica risulta compromesso (Bauman, 2008). Sono molteplici gli elementi all'origine della crisi: problemi economici, divari socioculturali, instabilità politica e frammentarietà comunitaria fra loro intrecciati e interconnessi. Segno evidente della crisi sono le tante guerre nel mondo, da quelle più vicine di cui i media parlano spesso, come quella israelo-palestinese o russo-ucraina, a quelle ignorate negli angoli più nascosti del Mondo. Le guerre, manifestazioni tangibili della crisi, non solo hanno distrutto paesaggi e vite umane, sogni e progetti di molte persone, ma rappresentano anche un ciclo di retroazione che alimenta e perpetua il regresso della situazione, contribuendo al suo sviluppo. I segni di distruzione sono presenti ovunque. Non servono documentari, fotografie e video per ricordarci che viviamo sotto assedio e conviviamo con quelle paure generatrici di un continuo stato di allerta (Bauman, 2018; Ciceri, 2001) che unisce più dimensioni: planetaria e locale, per riguardare così le relazioni internazionali e le dimensioni private di vita. È la stessa percezione della crisi e dei suoi elementi a costringere le persone molto spesso a scelte radicali (cambiamento di lavoro, nuova organizzazione familiare, ecc.) che rimettono in discussione lo stato delle cose, le situazioni quotidiane, per ripensare alla propria vita, ritornare sulle

* Il lavoro nasce da un'idea condivisa, sono tuttavia da attribuire i § 1, 2, 3 ad A. Rosati; 4, 5 a M. De Santis.

decisioni e gli aspetti che consentono anche di acquisire nuove consapevolezze rispetto a sé stessi e al futuro. Se ciò non accade, alle persone restano soltanto desideri insoddisfatti, segni frammentati di esperienze molteplici che lasciano ricordi e progetti sbiaditi, privi come sono di una forza propositiva e stimolante necessaria per renderli possibili. Appartiene alla natura umana, infatti, la possibilità di una rigenerazione che avvia una rinascita, attraverso processi di cura e di empatia che possono conferire un significato diverso all'esistenza individuale. All'uomo è dato il "dono" del linguaggio, della conoscenza e dell'amore per riparare gli strappi dell'umanità di chomskiana memoria che decretano la perdita di significati e fanno avvertire, d'altra parte, il bisogno di tracciare ulteriori orizzonti di senso entro i quali è opportuno ri-collocarsi in momenti difficili (Chomsky, 2014; Han, 2025). Quando ciò non avviene i soggetti tendono a ripiegarsi su sé, finiscono per crogiolarsi nelle loro certezze per poi abbandonarsi con un senso di sofferenza ai fallimenti e agli insuccessi. Così facendo, però, finiscono per dominare angoscia e senso di resa, sentimenti dovuti alla sconfitta, accompagnati dal desiderio di rinuncia. In queste circostanze, la risposta più naturale e per certi versi spontanea delle persone è quella di restare immobili, per radicarsi sempre di più nelle proprie convinzioni e abitudini, in uno stato di distacco e sospensione dalla realtà che porta con sé una sensazione legittima di inutilità, la stessa che quando prende il sopravvento impedisce agli individui di guardare avanti, di progettare e sperare in un possibile cambiamento. Questo atteggiamento è il sintomo più evidente della "pandemia di angoscia" di cui parla Byung-Chul Han (2025, p. 10), risposta sofferta e diffusa da parte di una moltitudine di soggetti all'ansia di prestazione e alle richieste di performatività. È lo "stampo" del noi (Bodei, 2009), plasmato da altri individui e dal sistema, a provocare nelle persone più sensibili, e proprio per questo maggiormente vulnerabili, forti condizionamenti che derivano dalle pressioni e dalle attese sociali ("il sistema") che pesano sulla vita privata, lavorativa e affettiva degli individui. L'effetto sortito è quello di un impoverimento di stimoli e di interessi, che trova forma in un linguaggio sempre più povero e impersonale. Anche gli atteggiamenti personali risentono negativamente di queste spinte emotive, con un effetto a livello comportamentale perché condizionate da un sentimento di disagio e di inadeguatezza che porta la maggior parte delle persone ad irrigidirsi sulle proprie posizioni. Si tratta di posizioni di chiusura e di autoreferenza, perché anche il confronto con l'altro perde significato: si crea, piuttosto, una netta chiusura che produce indifferenza e disinteresse per le ragioni e i bisogni degli altri. Questo, per Benasayag (2019), è il risultato di una prevalente affermazione del funzionare sull'esistere! Ma, che piaccia o meno, è questa la realtà in cui gli uomini vivono e a cui vorrebbero opporsi rifugiandosi in uno sterile narcisismo o nel nichilismo egoista (ivi, p. 98) che, piuttosto che far cambiare lo stato delle cose, può indurre i soggetti ad una visione superficiale della realtà, nella quale anche i problemi sono ignorati.

La possibilità di sperimentare e di mettersi in gioco, allora, dovrebbe essere sostenuta e valorizzata attraverso un esercizio di coscienza di sé nel mondo e nella vita spesso lacerato e lacerante per gli individui (Morin, 2007, p. 218). Se, difatti, non bastano le abilità di problem solving per affrontare la vita, intesa come manifestazione di un "pensiero lineare" e coerente (Benasayag, 2023, p. 15) d'altra parte non si può cedere all'incomprensione e alla resa, per riattivare, invece, quella parte di ognuno di noi sensibile alla vita e attenta alle questioni più difficili che non dovrebbero avere il potere di soffocare e spegnere "la gioia di sperimentare" (Benasayag, 2019, p. 100). Ciò significa anche accettare quei disfunzionamenti, come li chiama lo studioso, che testimoniano una fragilità di fondo che non deve essere rinnegata, poiché permette di far spuntare agli uomini e alle donne quelle ali che, malgrado amarezze e delusioni, permettono di apprezzare pienamente "il dono di esistere – e – di vivere" (ivi, p. 103).

2. Un messaggio impegnativo e di speranza

Il sospetto verso il futuro, unito alla preoccupazione per quanto accadrà nella mutevolezza del mondo (Bodei, 2009), è una costante nella vita umana di cui la polisemicità del termine crisi riesce in parte a dare spiegazione, se accoglie la complessità dell'uomo (compresi i suoi disfunzionamenti) ed evoluzione delle situazioni.

In questo processo continuo di ristrutturazione delle esperienze e delle situazioni (Dewey, 1979) si possono individuare i passaggi, con quelle riconfigurazioni di senso che possono anche attivare una trasformazione delle persone, della società, della cultura, per intervenire nel "corso di una storia" (Morin, 2008, p. 18). La crisi, in questa prospettiva, può dunque offrire diverse opportunità, prima di tutto quella di un pensiero critico che pur se alimentato da sentimenti di fragilità e vulnerabilità, si arricchisce della dimensione problematica e problematizzante. Tale natura emerge prepotentemente nel momento in cui è cercata la risposta ai grandi dilemmi, quelli che riguardano l'uomo nel suo essere al mondo, senza cedimenti all'imprinting dato dal sistema e regressioni che potrebbero soffocare la capacità di immaginare e costruire propria dell'essere umano. L'educazione e la formazione, dunque, dovrebbero offrire alle persone "possibilità multiple e multiformi" (Morin, 2008, p. 49) affinché siano create quelle «condizioni che permetteranno a una mente individuale di riconoscere la propria vocazione e di esprimere la concezione nuova» (Morin, 2008, p. 49). Non è semplice, come la metafora del ventaglio di cui parla Edoardo Boncinelli ben sottolinea. Sono proprio tali sfaccettature, però, a caratterizzare e a mettere in risalto la "straordinaria molteplicità e diversità" (Boncinelli, 2022, p. 11) delle persone e delle epoche che, nella loro unicità, si rendono complesse e interessanti. Educazione e formazione, allora, abbracciano tutto dell'uomo e oggi sicuramente più di ieri permettono alle persone di coltivare la propria predisposizione a cambiare sé stessi e il mondo umano. Sperare in questo mutamento di prospettive vuol dire investire nei percorsi formativi, non solo per promuovere nuove abilità di pensiero ma anche sensibilità, le stesse che, ad esempio, permettono di acquisire ampie vedute, lungimiranti e per questo costruttive in quanto consapevoli delle difficoltà del presente ma anche coraggiose e non prive di impegni, interessi, attenzioni e sogni da coltivare. Se c'è una parola che meglio racchiude queste tensioni è sicuramente lungimiranza, che non significa trascuratezza del presente o addirittura chiusura verso il passato, per essere piuttosto un termine che traghetta i soggetti e le stesse istituzioni all'avvenire.

3. Tensioni formative

Passato e presente con i loro caratteri di necessità e contingenza, danno conto di numerosi cambiamenti sociali e istituzionali che quasi senza accorgersene tracciano il futuro dell'uomo, con un carico di incertezze che in alcune epoche, più marcatamente che in altre, affiora. Questo sentimento di precarietà accompagna la "mutevolezza del mondo" (Bodei, 2009, p. 9) per essere talvolta l'evidenza emergente che fa della metamorfosi una "permanenza presente" (Beck, 2024, p. 197). E se la crisi, con la costante dell'incerto, del confuso e del caotico, rappresentasse una possibilità di rinascita? Dalla negatività, storici e filosofi lo insegnano, può anche prendere avvio un nuovo inizio in risposta a quel non volere e non essere che un processo dialettico consente di mettere a fuoco. In altre parole, si tratta di superare gli elementi di crisi, mantenendone piena coscienza per generare qualcosa di "altro". Sarà un "altro" costituito da pensieri, attese, speranze e impegni, sicuramente diverso rispetto al presente da cui si origina e dal passato da cui ha tratto nutrimento (si pensi metaforicamente al significato delle radici). Se un "altro" emergente porta la novità, il cambiamento sostanziale per costituire un elemento, o perlomeno rappresentare una possibilità di rinascita e di riscatto, forse vale la pena provarci. Tale prova dovrà essere fatta

principalmente in ambito educativo. È per questo motivo che nel contributo non si intende cedere alla rassegnazione, per affermare con convinzione che la partita per un cambiamento significativo deve essere giocata in educazione, ri-strutturando quando serve quei percorsi formativi che rendono le persone sensibili, coinvolte nelle sfide perché capaci di guardare avanti. Non è questo un ottimismo misto ad illusione, ma fiducia nel potere dell'educazione e della formazione che non si arrendono alla crisi, per farne piuttosto un percorso di maturazione di nuove consapevolezze, con uno spirito costruttivo. Allora la lungimiranza permette ai soggetti di fare esperienza di transilienza e di rileggere gli impegni educativi per sapersi orientare in una realtà socioculturale frammentata e complessa (Rosati, Renzi, Ponzo, 2024) che pone nuovi traguardi in termini di apprendimento e abilità per la vita.

4. Professionisti dell'educazione e green skills

Stiamo attraversando una fase storica difficile e complessa, caratterizzata da una trama di intrecci tra crisi climatiche, umanitarie, sanitarie, economiche ed educative che obbligano a ripensare stili di vita sostenibili, a promuovere una cultura della pace, dell'uguaglianza, della cittadinanza globale e della valorizzazione delle diversità. In questo scenario chi si occupa di educazione, ha la responsabilità di accompagnare l'umanità verso la transizione ecologica, attraverso lo sviluppo della consapevolezza dell'impatto che ogni scelta e azione del singolo può avere sull'ambiente che lo circonda e di conseguenza sulle generazioni future. A tal proposito Bardulla (1998) parla di "promozione di una nuova qualità dell'educazione, imperniata su un diverso rapporto tra insegnanti e allievi, tra scuola e comunità, tra sistema formativo e sistema sociale" (p.19). I professionisti dell'educazione "benché non rientrino propriamente nei green jobs, sono chiamati in causa, dunque, da un duplice punto di vista, di cui il primo appare funzionale al secondo:

- ai professionisti dell'educazione (teaching) e della formazione sono richieste green skills;
- ai professionisti dell'istruzione, dell'educazione e della formazione è attribuito un ruolo importante per lo sviluppo delle skills necessarie ad una transizione socio economica eco-sostenibile" (Del Gobbo, Malavasi, 2024, pp. 2-3).

Per sviluppare le competenze necessarie ad esercitare la cittadinanza attiva, partecipare ed agire nella società (European Council, 2018), ogni persona ha diritto all'istruzione, alla formazione e all'apprendimento. Il Quadro europeo delle competenze sulla sostenibilità, (GreenComp) (Bianchi, Pisiotis, Cabrera, 2022), recentemente pubblicato dall'Unione Europa (2022), presenta quattro aree di competenza sulla sostenibilità, alle quali i professionisti dell'educazione possono fare riferimento per progettare percorsi educativi e formativi sostenibili e inclusivi:

- incarnare i valori della sostenibilità;
- abbracciare la complessità nella sostenibilità;
- immaginare futuri sostenibili;
- agire per la sostenibilità.

Nel rapporto di Dessart (2022), che ha l'obiettivo di indagare se GreenComp risponde alla crescente necessità delle persone di migliorare e sviluppare le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti per vivere, lavorare e agire in modo sostenibile, si conferma che tali elementi possono aiutare gli studenti a comportarsi in modo più sostenibile quando apprezzano la sostenibilità come principio guida nella loro vita (valori personali), quando comprendono e si preoccupano delle conseguenze della non sostenibilità (consapevolezza delle conseguenze),

quando si sentono responsabili (attribuzione di responsabilità) e autorizzati (credenze di efficacia) a migliorare la situazione non da soli ma come parte di un movimento più ampio (norme sociali) (p. 7). I bisogni formativi che emergono da questo scenario sono complessi e richiedono la formazione degli educatori per progettare percorsi specifici e accompagnare le trasformazioni in atto. Le nuove progettazioni richiedono “modelli di riferimento per generare interventi flessibili, capaci di coinvolgere risorse, professionalità, competenze differenti” (Del Gobbo, Malavasi, 2024, p. 1). Una prima azione da compiere è il ripensare il modo di fare scuola, passando da una visione statica ad una visione dinamica del sapere; da un approccio analitico ad uno olistico; da un sapere astratto ad uno situato, “orientandoci verso sistemi di apprendimento permanente adattabili ed efficaci facendo emergere una vera *società della conoscenza* che contribuisca alla costruzione della pace tra nazioni e al rispetto dei diritti umani, nel quadro ampio dello sviluppo sostenibile” (Chianese, Marescotti, Bocchi, Di Marco, 2024, p. 24). La seconda azione è optare per l'utilizzo di metodologie attive, al fine di “allontanarsi dal rigido apprendimento meccanico per promuovere pedagogie flessibili, incentrate sullo studente e ben strutturate, basate sull'indagine, sull'esperienza, sulla curiosità, sulla cooperazione e sulla risoluzione collaborativa dei problemi nel contesto di un mondo incerto” (ivi, p. 25). A pedagogie flessibili si affianca una didattica flessibile e innovativa come corollario di una transizione educativa.

5. Educazione alla cittadinanza globale

Quanto fin ora affermato impone una riflessione sullo stato dell'arte del panorama educativo del nostro Paese e un interrogativo rispetto alle azioni intraprese per far fronte alla crisi contemporanea. La Legge 20 agosto 2019, n. 92 (Gazzetta Ufficiale, 2019) ha introdotto nelle scuole l'insegnamento *dell'Educazione civica* che: “contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri” e “sviluppa nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona” (art.1). Secondo Di Genova e Fredella (2023), che attraverso l'analisi tematica del testo della legge 92/2019 e degli allegati, hanno rintracciato i nuclei tematici che hanno guidato il legislatore nell'individuare i temi e gli obiettivi oggetto dell'insegnamento, fa riflettere la poca attenzione prestata ai termini *partecipazione* e *responsabilità*. Quest'ultime sono fondamentali per l'esercizio della cittadinanza, inserita tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente, che rappresenta la “capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità” (Raccomandazioni 2018/C 189/01). Una visione più ampia dei termini *partecipazione* e *responsabilità* si rintraccia nelle nuove Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica (MIM, 2024) dove si mette in luce “l'importanza fondamentale della responsabilità individuale che non può essere sostituita dalla responsabilità sociale” (p. 2) perché come riportato nella Indicazioni Nazionali, è compito della scuola “porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva” (MIUR, 2012, p. 25). Il riferimento esplicito alla *responsabilità* si evidenzia nei traguardi per lo sviluppo delle competenze e negli obiettivi di apprendimento dell'educazione civica che devono essere perseguiti gradualmente a partire dalla scuola primaria fino al termine del secondo ciclo di istruzione. I nuclei tematici a cui fanno riferimento i risultati attesi sono: Costituzione, Sviluppo economico e sostenibilità e Cittadinanza digitale, con rammarico si evince che come nelle precedenti Linee guida, manchi un riferimento specifico alla cittadinanza globale (Damiani, 2018). Il richiamo alla *responsabilità* lo troviamo

nel traguardo per lo sviluppo delle competenze n.1, riferita al nucleo concettuale: Costituzione: “Sviluppare atteggiamenti e adottare comportamenti fondati sul rispetto di ogni persona, sulla responsabilità individuale, sulla legalità, sulla consapevolezza dell’appartenenza ad una comunità, sulla partecipazione e sulla solidarietà” (MIM, 2024, p. 8). Nel traguardo per lo sviluppo delle competenze n. 4 si richiama la necessità di “Sviluppare atteggiamenti e comportamenti responsabili volti alla tutela della salute e del benessere psicofisico” (p. 12). Nel traguardo per lo sviluppo delle competenze n. 5, nucleo tematico: Sviluppo Economico e Sostenibilità si evidenzia la necessità di “Sviluppare atteggiamenti e comportamenti responsabili volti alla tutela dell’ambiente, del decoro urbano, degli ecosistemi e delle risorse naturali per una crescita economica rispettosa dell’ambiente e per la tutela della qualità della vita” (p. 13). All’interno del nucleo concettuale: Cittadinanza Digitale, il traguardo per lo sviluppo delle competenze n. 10 sottolinea la necessità di “Sviluppare la capacità di accedere alle informazioni, alle fonti, ai contenuti digitali, in modo critico, responsabile e consapevole.

L’esercizio della cittadinanza attiva viene richiamato nel traguardo per lo sviluppo delle competenze n.2, nucleo concettuale: Costituzione, dove si legge la necessità di “Interagire correttamente con le istituzioni nella vita quotidiana, nella partecipazione e nell’esercizio della cittadinanza attiva, a partire dalla conoscenza dell’organizzazione e delle funzioni dello Stato, dell’Unione europea, degli organismi internazionali, delle Regioni e delle Autonomie locali. Essere consapevoli dell’appartenenza ad una comunità, locale e nazionale” (p. 11). La cittadinanza si esercita facendo appello al valore del rispetto delle leggi, alla consapevolezza dei propri diritti e dei doveri, all’esercizio della democrazia perché non rappresenta solo una forma di governo ma un’opportunità di crescita che “si compie veramente e al più alto grado solo quanto essi partecipano alla direzione della comunità a cui appartengono” (Dewey, 2000, p. 45). L’inserimento dell’educazione civica, come disciplina trasversale, all’interno di un percorso formativo ed educativo non rappresenta l’unica soluzione alla crisi contemporanea. Una priorità è raffigurata dalla formazione continua degli educatori, chiamati a sviluppare una nuova professionalità che Tardif e Borgès (2009) definiscono *camaleontica*, necessaria per adattarsi consapevolmente al cambiamento e generare azioni trasformative per la formazione e l’educazione di cittadini *eco-competenti* o *ecologicamente colti* (Capra, 2022), capaci di guardare la realtà in modo sistemico, con le interconnessioni e le relazioni tra gli elementi che costituiscono il mondo.

Bibliografia

- Bardulla E. (1998). *Pedagogia Ambiente Società Sostenibile*. Roma: Anicia.
- Bauman Z. (2018). *La società sotto assedio*, tr.it. di S. Minucci. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2008). *Paura liquida*, tr.it. di M. Cupellaro. Roma-Bari: Laterza.
- Beck U. (2016) (2024). *La metamorfosi del mondo*, tr.it. di M. Cupellaro. Roma-Bari: Laterza.
- Benasayag M. (2019). *Funzionare o esistere?* (E. Missana, trad. it.). Milano: Vita e Pensiero.
- Benasayag M., Cohen T. (2023). *L’epoca dell’intranquillità. Lettera alle nuove generazioni*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera M. (2022). GreenComp. *The European sustainability competence framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Bodei R. (2009). *Destini personali. L’età della colonizzazione delle coscienze*. Milano: Feltrinelli.
- Boncinelli E. (2022). *Umano*. Bologna: Il Mulino.
- Capra F. (2022). *Le relazioni della vita. I percorsi del pensiero sistemico*. Sansepolcro: Aboca.
- Chianese G., Marescotti E., Bocchi B. & Di Marco L. (2024). Future-proofing education: educational professions against the backdrop of global sustainability commitments. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 24(1), 22–37. In <https://doi.org/10.36253/form-15553>
- Ciceri M. R. (2001). *La paura*. Bologna: il Mulino.

- Chomsky N. (2014). *I padroni dell'umanità. Saggi politici 1970-2013*, tr.it. Milano: Ponte alla Grazie.
- Damiani V. (2018). Introducing Global Citizenship Education into Classroom Practice: A Study on Italian 8th Grade Students, *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 165-186.
- Dessart F.J., *From sustainability competences (GreenComp) to sustainable behaviour*, European Commission, 2022, JRC130950. In <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC130950>
- Del Gobbo G., Malavasi P. (2024). Education and Training for Ecological Transition: Competences and Professionals for Sustainability. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 24(1), 1-7. In <https://doi.org/10.36253/form-16284>
- Dewey J. (2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1915/1979). The logic of judgements of practice. In *The middle works of John Dewey* (Vol. 8). Southern Illinois University Press.
- Di Genova N., Fredella C. (2023). Il concetto di cittadinanza nel nuovo insegnamento di educazione civica: Un'analisi testuale nella legge 92/2019. In M. Fiorucci, I. Loiodice, M. Ladogana (Eds.), *Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi* (pp. 244-254). Lecce: Pensa MultiMedia.
- European Council (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. In [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- Gazzetta Ufficiale (2019). Legge 20 agosto 2019, n.92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>
- Han B.C. (2025). *Contro la società dell'angoscia. Speranza e rivoluzione*. Torino: Einaudi.
- MIM (2024). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. <https://www.mim.gov.it/documents/-20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995?t=17257-10190643>
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262
- Morin E. (2007). *La conoscenza della conoscenza. Il metodo 3*, tr.it. di A. Serra. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2008). *Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi. Il metodo 4*, tr.it. di A. Serra. Milano: Raffaello Cortina.
- Rosati A., Renzi E., Ponzo K. (2024). Critical Thinking and Transilience: Possible Answers to Invisible Poverty. *JDMI17 Journal of Digital Media & Interaction*, 7, 17. In <https://proa.ua.pt/index.php/Jdmi/issue/view/1317>
- Tardif M., Borgès C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 42, 83-100.
- UE. Commissione Europea (2022). *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/bc83061d-74ec-11ec-9136-01aa75ed71-a1#:text=Il%20GreenComp%20comprende%20quattro%20settori%20di%20competenze%20interconnesse%20tre%20competenze%20interconnesse%20e%20di%20pari%20importanza>.
- Valente R., Pertegas S.V. (2018). Ontological insecurity and subjective feelings of unsafety: Analysing socially constructed fears in Italy, *Social Science Research*, Vol. 71, 2018:160-170. In <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0049089X17302442>

Transizioni formative a sostegno dei Coordinamenti pedagogici territoriali

Valeria Rossini

Professoressa associata

Università degli Studi di Bari "A. Moro" – valeria.rossini@uniba.it

1. I servizi educativi per l'infanzia tra continuità e discontinuità

Il sistema integrato dei servizi zerosei, istituito con il D. Lgs. n. 65 del 2017, è chiamato ad accogliere importanti sfide che non possono essere indifferenti alla riflessione pedagogica, nella sua funzione critico-regolativa dei *problemi*, delle *teorie* e dei *modelli* educativi e formativi (Cambi, 2009). Tra i problemi ricorrenti della pedagogia rientra senza dubbio la gestione della complessità del processo educativo e formativo, che richiede uno sguardo non antinomico su questioni che spesso sono invece affrontate seguendo logiche disgiuntive.

L'educazione dell'infanzia rappresenta il prototipico campo da gioco di forze antitetiche che – se lasciate agire incontrastate – finiscono per frammentare l'esperienza della persona che cresce e la proposta del senso che è possibile darle. Del resto, già Dewey, oltre un secolo fa, aveva bene identificato i rischi connessi all'incapacità di concepire lo spazio dell'educazione del bambino nella sua totalità. "Anziché considerare senza tentennamenti ciò che è educativo nella sua interezza, lo vediamo in termini conflittuali. Il bambino contrapposto al curriculum; la natura individuale contrapposta alla natura sociale. Questa opposizione è alla base di tutte le altre divergenze nel pensiero pedagogico" (Dewey, 1902, pp. 2-3).

Nel settore zerosei, tali contrapposizioni hanno rallentato la qualificazione del sistema dei servizi, generando un più generale indebolimento dell'idea di cura dell'infanzia, ancora vittima di una impostazione *split* non solo tra un impianto conciliativo-assistenziale e uno più prettamente pedagogico-didattico, ma anche tra differenti quadri normativi e progettuati.

In particolare, in Italia la tradizione conciliativa e assistenziale dei servizi rivolti all'infanzia prende piede nella seconda metà del secolo scorso, legandosi all'impegno verso la protezione delle madri e dei loro figli. L'art. 31 della nostra Carta costituzionale afferma infatti che la Repubblica "protegge la maternità, l'infanzia e la gioventù, favorendo gli istituti necessari a tale scopo".

Successivamente, al fine di coniugare i bisogni dei genitori con quelli dei figli, i servizi per l'infanzia si sono dotati di una struttura organizzativa e gestionale che ha provato a integrare educazione e cura dentro un dispositivo non del tutto connaturato alle loro origini storiche. Ancora oggi, l'organizzazione e la gestione dei servizi zerosei scontano infatti le influenze di una cultura dell'infanzia che attribuiva ai primi tre anni di vita il diritto prioritario all'accudimento, cui si affianca solo dopo quello all'apprendimento.

Del resto, la scuola dell'infanzia sorge già nell'Ottocento nel mondo privato e, nel nostro Paese, vanta una ricchezza di pensiero pedagogico riconosciuta in tutto il mondo, ma soltanto nel 1968 viene disciplinata, con la Legge n. 444, come impegno prioritario dello Stato. Qualche anno dopo, ossia nel 1971, l'asilo nido viene costituito dall'associazionismo laico, cattolico e sindacale come servizio assistenziale pubblico comunale con la Legge n. 1044.

Inizialmente, i servizi educativi rivolti ai bambini da 0 a 3 anni ricadevano sotto la responsabilità del Ministero del Lavoro e degli Affari Sociali quali servizi a domanda individuale – pertanto la loro istituzione e regolamentazione era demandata alle Regioni e agli Enti Locali – mentre quelli rivolti ai bambini dai 3 ai 6 anni (ossia le scuole dell’infanzia) ricadevano sotto la responsabilità del Ministero dell’Istruzione, ed erano dunque parte integrante del sistema scolastico nazionale.

Nel 2015, la Legge n. 107 avvia il percorso per la costruzione di un progetto unitario che riunisca le diverse agenzie territoriali intorno a un’idea integrale e integrata di educazione dei bambini e delle bambine. Il decreto attuativo di tale Legge, nel 2017, disegna infatti lo *zerosei* come un sistema integrato di opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, caratterizzato da equità e inclusività. Esso ha come fine specifico la riduzione di barriere e disuguaglianze in vista dell’attuazione del principio pedagogico del massimo sviluppo delle potenzialità individuali.

A partire da quel momento, una letteratura consistente e lucida ha provato a significare pedagogicamente questo nuovo campo di responsabilità. Se sul piano dei *problemi* e delle *teorie* risulta sufficientemente chiara la necessità di adottare una visione sistemica dell’*early childhood education*, sul piano dei *modelli* appare ancora in costruzione il dispositivo formativo in grado di tenere conto delle specificità nei percorsi di apprendimento e sviluppo dei bambini tra zero e tre anni e tra tre e sei anni, secondo una prospettiva unitaria nello spazio e nel tempo.

A questo punto della riflessione, si tratta di riattualizzare il tema della continuità orizzontale e verticale, su cui negli ultimi decenni sono state elaborate progettualità interessanti, che sono divenute assi portanti del discorso pedagogico avente come oggetto i primi anni di vita dei bambini. È stato da subito chiaro che lo *zerosei* ha bisogno di un impianto pedagogico che concepisca la continuità non in senso puramente logico, immaginando un percorso dal semplice al complesso, o psicologico, ossia pensando alle attività secondo la progressione dal facile al difficile, ma come la possibilità di preservare “elementi di permanenza e identità all’interno di un processo di cambiamento” (Bondioli, 1997, p. 330), perché è così che si struttura l’esperienza del bambino e, conseguentemente, la sua individualità.

La continuità è vista come luogo di costruzione e ricostruzione delle pratiche educative in una prospettiva di congruenza pedagogica di stili e intenzionalità. Essa è inoltre un’occasione per conoscere e comprendere, piuttosto che spiegare e giudicare. La continuità è anche opportunità di incontro che impone un confronto sull’identità delle istituzioni, dei bambini, delle famiglie, e dei modelli di gestione dell’interazione educativa. È lo strumento idoneo a sperimentare modelli di transizione, ridefinire i legami tra apprendimento, sviluppo e contesti dove le dimensioni fondamentali della persona, cognitiva, affettiva, sociale e valoriale si saldano in un percorso formativo fluido e coeso. Infine, è paradigma per investire sulle principali caratteristiche relazionali delle professionalità educative (Bobbio, Grange Sergi, 2011).

La continuità ha bisogno però di interlocuzioni, scambi e condivisioni, e questo stride con l’esperienza accumulata, che ci restituisce purtroppo il ritratto di due ambienti ancora separati, tra di loro e dalla comunità sociale: l’uno, il nido, abbastanza chiuso in sé stesso, l’altra, la scuola dell’infanzia, risucchiata dal segmento successivo.

2. I coordinamenti pedagogici territoriali e la formazione professionale continua degli operatori

Per superare la tendenza alla autoreferenzialità e mettere alla prova la capacità di integrazione dei servizi, il legislatore ha delineato il profilo di una struttura di raccordo cui ha dato il nome di *coordinamento pedagogico territoriale*. La Nota M.I. 404/2018, che fornisce primi orientamenti

operativi per gli Uffici Scolastici Regionali per l'attuazione del D. Lgs. n. 65/2017, afferma infatti che

il coordinamento pedagogico è chiamato a svolgere funzioni di orientamento pedagogico, di sostegno allo sviluppo della rete di tutte le strutture del sistema *zerosei*, di progettazione della formazione continua in servizio del personale, di collaborazione con le Università nella formazione di base per l'accesso alla professione di educatore e di docente. Promuove ricerche e iniziative di innovazione organizzativa, educativa e didattica, fornisce consulenza e supervisione professionale, con un focus mirato anche al funzionamento pedagogico dei poli per l'infanzia (p. 6).

Successivamente, le *Linee Pedagogiche per il sistema integrato zerosei* del 2021 definiscono tale struttura

un organismo stabile nel tempo che comprende e riunisce i coordinatori pedagogici dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia esistenti su un territorio (statali, comunali, privati, paritari) e costituisce un elemento indispensabile, dal punto di vista tecnico-pedagogico, della governance locale dei servizi svolgendo un ruolo fondamentale di orientamento pedagogico nell'espansione e qualificazione dello 0-6 attraverso il confronto professionale collegiale (p. 37).

Diventa chiaro che, per svolgere efficacemente i compiti richiesti a questa macchina istituzionale e organizzativa, è necessario investire sulla professionalità dei coordinatori pedagogici, il cui ruolo e le cui funzioni non sono ancora definiti in modo chiaro, se non attraverso i compiti loro affidati.

Come si legge negli *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* del 2022, la funzione del coordinatore richiede una professionalità complessa, essendo legata a compiti di diversa natura che variano in rapporto alle diverse situazioni geografiche e a seconda degli enti gestori.

Tra questi compiti, il monitoraggio e l'organizzazione del lavoro degli operatori e delle attività con i bambini, degli spazi e dei tempi in riferimento al progetto educativo complessivo, attraverso l'osservazione nel corso della quotidianità dei servizi e il sostegno all'evoluzione delle pratiche educative e dell'assetto organizzativo (p. 31).

Il coordinatore stimola, inoltre, la riflessione degli educatori e degli altri operatori sul proprio agire attraverso incontri periodici di sezione, del gruppo di lavoro o tra i diversi servizi da lui coordinati. Interagisce con i genitori per condividere il progetto pedagogico e per sostenere la loro partecipazione alla vita del servizio, con particolare attenzione alle condizioni di maggiore fragilità familiare. Il coordinatore è anche un nodo della rete che ingloba tutte le agenzie del territorio, curando i rapporti con i servizi scolastici, sociali, culturali e sanitari.

Attualmente, nelle scuole dell'infanzia statali, l'azione di coordinamento è svolta dal Dirigente scolastico, al quale sono espressamente attribuite funzioni di leadership educativa e valorizzazione delle risorse professionali, così come, nelle scuole paritarie, essa è assolta dai gestori delle strutture. Con l'introduzione del CPT, si ipotizza però che i suddetti professionisti possano delegare tali funzioni a figure stabili di coordinamento e referenti, da individuare tenendo conto del possesso di specifiche competenze pedagogiche e organizzative.

Il Dirigente Scolastico di un istituto (o in rete fra varie scuole) ha in sostanza la facoltà di scegliere fra insegnanti qualificati e debitamente formati, ma resta il nodo dell'acquisizione prima e del trasferimento poi delle competenze individuate. Il coordinamento territoriale è infatti un progetto culturale che coinvolge tutti i coordinatori di un territorio mediante un in-

intervento globale di *adult learning* basato sullo sviluppo collaborativo di conoscenze e competenze (Department of Education Regional Educational Laboratories' Early Childhood Collaboration Network, 1995).

In particolare, gli ambiti di intervento riconosciuti come rientranti nella competenza del coordinatore pedagogico sono:

- la cura dei rapporti con le famiglie, che si esplica in azioni rivolte alla promozione della partecipazione dei genitori nei servizi, al supporto della genitorialità e alla creazione di reti sociali;
- il sostegno alla riflessione collegiale in sede di équipe educativa – con particolare riferimento alle pratiche di progettazione, documentazione e valutazione – per promuovere al contempo il miglioramento delle prassi educative e la crescita professionale continua dei gruppi di lavoro;
- la predisposizione di percorsi di formazione in servizio rivolti a educatori e insegnanti all'interno di un progetto coerente di sviluppo dei servizi per l'infanzia a livello territoriale, privilegiando modalità di ricerca-formazione partecipata che sostengono la creazione di reti interistituzionali;
- la partecipazione a processi di consultazione e advocacy politica, volti a supportare le amministrazioni locali nella formulazione di politiche educative coerenti che sostengano, e alimentino, una cultura pedagogica dell'infanzia capace di rispondere ai bisogni in continua evoluzione di bambini, famiglie e comunità locali (Lazzari, 2022, p. 64).

Da quanto detto, emerge che disporre di personale qualificato con funzioni di coordinamento rappresenta un nodo cruciale della governance del sistema, da cui si dirama l'impegno della formazione in servizio di tutti gli operatori del settore.

L'Unione Europea ha individuato un insieme di competenze che dovrebbero guidare il reclutamento, l'aggiornamento e la qualificazione di educatori e insegnanti, anche al fine di rafforzare l'attrattività della professione. Come noto, la preparazione dello staff è un elemento chiave della qualità dell'offerta formativa e riguarda sia il personale non educativo o *assistants*, sia gli educatori o *core practitioners*, sia gli *head of centre o leader*.

L'ambito delle competenze chiave è abbastanza ampio e, forse, anche intuitivo:

- promuovere lo sviluppo e l'apprendimento di ogni bambino;
- lavorare con la comunità locale e nell'ambito del sistema ECEC;
- lavorare in gruppo;
- garantire sicurezza ai bambini;
- sostenere la transizione dei bambini verso e dai servizi zeroesi;
- essere consapevoli dell'impatto della loro pratica sui bambini di cui hanno la responsabilità;
- riconoscere i diversi background culturali e sociali dei bambini;
- lavorare con tutte le famiglie, comprese quelle che possono avere valori e atteggiamenti diversi; e trattare tutti i bambini e le famiglie con rispetto (European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021, p. 81, tda).

I professionisti di secondo livello, pur condividendo tale set di competenze nel sistema educativo, hanno inoltre il compito di supportare lo sviluppo professionale continuo degli operatori attraverso molteplici iniziative volte a promuovere, monitorare e valutare le competenze apprese.

All'interno di questi percorsi, caratterizzati da “flexible routes to inflexible expectations” (European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021, p.

32), la formazione in itinere diventa fondamentale per rendere omogenei i livelli di preparazione e compensare la diversificazione nei profili di accesso. Come noto, la formazione iniziale degli operatori zerosei sconta ancora la differenziazione tra il percorso della *Laurea triennale in Scienze dell'Educazione a indirizzo specifico* per gli educatori dei servizi educativi e quello della *Laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria* per gli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. L'assenza di una programmazione adeguata al fabbisogno di educatori e pedagogici, il numero chiuso per l'accesso ai corsi di Laurea in Scienze della Formazione primaria e la scelta preferenziale di molti laureati di lavorare nella scuola primaria stanno generando una carenza di educatori e insegnanti nei nidi e nelle scuole dell'infanzia che, conseguentemente, spinge al reclutamento di personale non adeguatamente qualificato. A ciò si aggiunge la variabilità dei requisiti minimi di qualifica per i coordinatori pedagogici, che sono definiti dalla legislazione regionale (Gruppo CRC, 2023).

Concludendo, le attuali transizioni formative all'interno dei servizi zerosei richiedono la costruzione di un modello di coordinamento pedagogico territoriale che, mentre tutela le professioni educative e formative, si preoccupa di incidere in senso più ampio e profondo sul futuro dell'infanzia. L'investimento sulla formazione degli operatori è senza dubbio fondamentale per garantire la qualità dei servizi e, conseguentemente, risultati positivi in termini di alfabetizzazione e acculturazione degli adulti di domani. Allo stesso tempo, siamo consapevoli del fatto che questa dimensione rappresenta solo uno dei nodi cruciali del sistema zerosei, che subisce in tutto il mondo, in particolare nelle aree più vulnerabili, le conseguenze di inaccettabili disinvestimenti e sottofinanziamenti.

Nonostante l'inverno demografico, gli attuali livelli di accessibilità alle opportunità di inserimento nell'*early childhood education and care* continuano a non soddisfare la domanda di servizi e ciò aggrava potenzialmente le disuguaglianze, minando il diritto dei bambini a una *strong foundation* (UNESCO-UNICEF, 2024). Forse suona retorico ammetterlo, ma il ricorso continuo – a partire dal titolo di questo contributo – all'idea di un cambiamento e di una trasformazione quando si parla di infanzia, per quanto connaturata sia tale idea all'essenza stessa dell'esistenza e della formazione, oscura il dato certo che il futuro è qui e oggi, in ciò che riusciamo a garantire più che a promettere.

Bibliografia

- Bobbio A., Grange Sergi T. (Eds.) (2011). Introduzione. In Id., *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa* (pp. 5-16). Brescia: La Scuola.
- Bondioli A., Verso un servizio per la fascia zero-sei: un'esperienza di continuità. In A. Bondioli, S. Mantovani (Eds.) (1997). *Manuale critico dell'asilo nido* (pp. 327-344). Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (2009). Problemi, teorie, modelli e...dibattiti: le frontiere della pedagogia generale, in F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione* (pp. 27-33). Roma: Carocci.
- Department of Education Regional Educational Laboratories' Early Childhood Collaboration Network (1995). *Continuity in Early Childhood. Framework for Home, School, and Community Linkages*. Retrieved February 13, 2025, from <https://serve.uncg.edu/wp-content/uploads/2017/09/EChsclinkages.pdf>
- Dewey J. (1902). *Il bambino e il curriculum*. traduzione di Gaia Banzi - Università Milano-Bicocca. Retrieved February 16, 2025, from https://nidiescuoleorsa.files.wordpress.com/2016/02/dewey_il_bambino_e_il_curriculum.pdf
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2021). *Early childhood education and care – How to recruit, train and motivate well-qualified staff – Final report*, Publications Office. Retrieved February 16, 2025, from <https://data.europa.eu/doi/10.2766/489043>
- Gruppo CRC (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*. Roma: Save the Children.
- Lazzari A. (2022). Local pedagogical coordination platforms within the 0-6 integrated system: challenges and opportunities. *Pedagogia oggi*, 20(2), 60-70.
- MIUR (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*. Retrieved February 12, 2025, from <https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei->
- MIUR (2022). Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (2022). Retrieved February 12, 2025, from <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html>
- Nota M.I. 404/2018, Attuazione del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 "Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni". Primi orientamenti operativi per gli Uffici Scolastici Regionali. Retrieved February 12, 2025, from <https://www.mim.gov.it/documents-/20182/0/Prot.+n.404+del+19+febbraio+2018.pdf>
- Nunnari M.A. (ed.) (2022). *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema integrato 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.
- Rossini V. (2023). Spazi educativi e progettualità pedagogiche nella prima infanzia. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 147-154.
- UNESCO-UNICEF (2024). *Global Report on Early Childhood Care and Education. The right to a strong foundation*, Retrieved February 15, 2025, from <https://www.unesco.org/en/articles/right-strong-foundation-global-report-early-childhood-care-and-education>

Finito di stampare
nel mese di NOVEMBRE 2025 da



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it